

# Slo2.0

## **PRISELJENSTVO: JEZIKOVNA POLITIKA IN JEZIKOVNA INTEGRACIJA**

Migration: Language Policy  
and Linguistic Integration

2024\_2



UNIVERZA  
V LJUBLJANI

**FF**

Filozofska  
fakulteta

**Slovenščina 2.0**

**Letnik/Volume 12, Številka/Issue 2, 2024**

ISSN: 2335-2736

**Glavna urednika/Editors-in-Chief**

Špela Arhar Holdt, Vojko Gorjanc

**Gostujoča urednika tematske številke/Special Issue Guest Editors**

Ina Ferbežar, Matej Klemen

**Uredniški odbor/Editorial Board**

Zoran Bosnić, Simon Dobrišek, Tomaž Erjavec, Ina Ferbežar, Darja Fišer, Polona Gantar, Peter Jurgec, Iztok Kosem, Simon Krek, Nina Ledinek, Nikola Ljubešić, Nataša Logar, Karmen Pižorn, Damjan Popič, Eva Pori, Marko Robnik Šikonja, Amanda Saksida, Irena Srdanović, Mojca Šorn, Darinka Verdonik, Špela Vintar

**Tehnična urednica/Managing Editor**

Eva Pori

**Prelom/Layout**

Irena Hvala

**Založila/Published by**

Založba Univerze v Ljubljani

**Za založbo/For the Publisher**

Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani

**Izdala/Issued by**

Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani;  
Center za jezikovne vire in tehnologije Univerze v Ljubljani

**Za izdajatelja/For the Issuer**

Mojca Schlamberger Brezar, dekanja Filozofske fakultete

Publikacija je brezplačna./Publication is free of charge.

Publikacija je dostopna na/Available at: <https://journals.uni-lj.si/slovenscina2>

Revija izhaja s podporo Javne agencije za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije./  
This journal is published with the support of the Slovenian Research and Innovation Agency (ARIS).



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije). / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (except photographs).

# Kazalo / Content

## UVODNIK / EDITORIAL

### **PRISELJENSTVO: JEZIKOVNA POLITIKA IN JEZIKOVNA INTEGRACIJA ..... 1**

*Ina FERBEŽAR, Matej KLEMEN*

### **MIGRATION: LANGUAGE POLICY AND LINGUISTIC INTEGRATION ..... 7**

*Ina FERBEŽAR, Matej KLEMEN*

## RAZPRAVE / ARTICLES

### **LANGUAGE POLICIES AS KEY ASPECT OF MIGRATION POLICIES: AN EVOLVING SCENARIO IN EUROPE ..... 13**

*Lorenzo ROCCA*

### **LANGUAGE LEARNING POLICIES AND OPPORTUNITIES FOR MIGRANTS AND THEIR PRACTICAL IMPLEMENTATION IN AUSTRIA ..... 35**

*Eva KONRAD, Victoria EBNER, Benjamin KREMEL*

### **LANGUAGE INTEGRATION OF FORCED AND ECONOMIC MIGRANTS IN CROATIA ..... 63**

*Ranka ĐURĐEVIĆ, Jelena CVITANUŠIĆ*

### **LANGUAGE POLICY FOR MIGRANTS IN THE CZECH REPUBLIC. .... 80**

*Kateřina VODIČKOVÁ*

### **PRAVICA DO ZDRUŽITVE DRUŽINE IN MERILA JEZIKOVNE INTEGRACIJE. .... 94**

*Ana SAMOBOR*

### **SISTEMSKE REŠITVE JEZIKOVNEGA VKLJUČEVANJA UČENCEV IN DIJAKOV PRISELJENCEV V VIZ IN NJIHOVO URESNIČEVANJE V PRAKSI. .... 123**

*Mihaela KNEZ*

**IZVAJANJE IN UPORABNOST PREIZKUSA IZ SLOVENŠČINE  
NA RAVNI A2 ZA DIJAKE PRISELJENCE ..... 169**

*Damjana KERN ANDOLJŠEK*

**ŠTUDENTI PRISELJENCI IN NJIHOVE SLOVENŠČINE:  
PISNA ZMOŽNOST UDELEŽENCEV LETA PLUS..... 200**

*Mojca STRITAR KUČUK, Nataša PIRIH SVETINA*

**VEZNIKI V ARGUMENTATIVNIH BESEDILIH GOVORCEV  
SLOVENŠČINE KOT DRUGEGA JEZIKA NA RAVNI B2 SEJO  
IN GOVORCEV SLOVENŠČINE KOT PRVEGA JEZIKA..... 233**

*Mateja ENIKO*

**DELATI S SLOVENŠČINO: DELOVNO MESTO KOT  
PROSTOR UČENJA..... 269**

*Ina FERBEŽAR, Damjan HUBER*

**LETO PLUS POMENI PLUS: VPLIV LETA PLUS NA  
MEDNARODNE ŠTUDENTE IN NJIHOVO PRILAGAJANJE  
NA ŽIVLJENJE V SLOVENIJI ..... 294**

*Nataša PIRIH SVETINA*

**VABLJENI DISKUSIJSKI PRISPEVEK /  
INVITED DISCUSSION**

**PRISELITVENI SERVIS V NOVI BABILON: KAKO VZDRŽEVATI  
JAVNI PROSTOR SLOVENŠČINE ..... 324**

*Marko STABEJ*



# Priseljenstvo: jezikovna politika in jezikovna integracija

**Ina FERBEŽAR**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

**Matej KLEMEN**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Ena od značilnosti našega časa so vse bolj intenzivne migracije ljudi. Jezikovne skupnosti so vse bolj raznovrstna množica raznojezičnih posameznikov in posameznikov, s priseljevanjem novih oseb pa se njihova raznolikost še povečuje. Posledica tega je korenito spreminjanje sporazumevalnih praks, ki jih spremlja tudi hiter razvoj jezikovnih virov in tehnologij ter storitev, ki jih ti omogočajo. Vse to postavlja sodobne družbe pred velike izzive, eden od njih je zagotovo jezikovna in siceršnja integracija priseljenih v novo skupnost. Ta je običajno povezana s »pre-pustnostjo« te skupnosti: med drugim s pričakovanji njenih večinskih predstavnikov in predstavnic ter s političnimi odločitvami, ki jih, oboje, usmerjajo take in drugačne ideologije.

Ker družbeni izzivi vedno odpirajo tudi zanimiva strokovna in raziskovalna vprašanja, to tematsko številko posvečamo prav priseljenstvu, jezikovni integraciji in (jezikovni) politiki, ki ju ureja. Razlogi za izbor te tematike so predvsem trije.

Ljudje se s kriznih območij (tu ne ločujemo med političnimi, ekonomskimi in podnebnimi krizami) zaradi preživetja vse bolj premikajo v varnejše prostore, poglobljanje kriz pa utegne migracije še intenzivirati. Predvsem zahodnoevropske države so kot tak varni prostor še posebej izpostavljene. Zato priseljevanje iz t. i. tretjih držav vse bolj omejujejo,

---

*Ferbežar, I., Klemen, M.: Priseljenstvo: jezikovna politika in jezikovna integracija. Slovenščina 2.0, 12(2): 1–12.*

1.20 Uvodnik / Editorial

DOI: <https://doi.org/10.4312/slo2.0.2024.2.1-12>

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



eden od omejevalnih ukrepov je zaostrovanje jezikovnih zahtev za polnoletne priseljenke in priseljence. Slovenija pri tem ni izjema, prav nasprotno, v tem pogledu zadnjih nekaj let sledi strožjim evropskim državam. Tako od leta 2020 Zakon o urejanju trga dela<sup>1</sup> od aktivnih iskalk in iskalcev zaposlitve zahteva dokazilo o znanju slovenščine (na ravni A1 Skupnega evropskega jezikovnega okvira), Zakon o tujcih<sup>2</sup> pa je z novembrom 2024 uvedel (z nekaterimi izjemami) obvezno znanje slovenščine za združevanje družine (sicer z neformalnim preizkusom na t. i. preživetveni ravni) in za stalno prebivanje (na ravni A2 Skupnega evropskega jezikovnega okvira). Leta 2023 je bila sprejeta *Strategija vključevanja tujcev, ki niso državljani Evropske unije, v kulturno, gospodarsko in družbeno življenje Republike Slovenije*,<sup>3</sup> ki nakazuje smer razvoja jezikovne in siceršnje integracije. A prvi primeri njenega udejanjanja ne zbujajo velikega optimizma: *Uredba o zagotavljanju pomoči pri vključevanju tujcev, ki niso državljani Evropske unije*<sup>4</sup> iz leta 2024 odraslim priseljenim sicer omogoča nekoliko večji dostop do znanja slovenščine (povečanje števila ur s prejšnjih 180 na 240, uvedba t. i. neformalnih programov učenja). Uresničevanje tega določila pa je podvrženo javnim naročilom, v katerih ima odločilno vlogo le cena, ne pa tudi strokovna usposobljenost izvajalcev, ki bi zagotavljala kakovost in učinkovitost storitve, tj. izvedbe jezikovnega tečaja. Prvi razlog za izbiro tematike je torej povezan s političnimi odločitvami.

Drugi razlog je povezan s prvim: hitro spreminjanje sveta ter njegova vse večja kompleksnost zahtevata premislek o spreminjajočih se sporazumevalnih potrebah in praksah – ne glede na to, ali gre za posameznikov prvi ali neprve jezike. V zvezi s tem se odpirajo številna vprašanja: kako večinske jezikovne skupnosti sprejemajo priseljene, kakšna so njihova pričakovanja glede sporazumevanja z njimi in ali ta pričakovanja odslikavajo dejanske sporazumevalne potrebe in prakse? In nadalje: katere in kakšne (jezikovne) zmožnosti, znanja in veščine potrebujejo novi uporabniki jezikov, za katere situacije, družbene vloge in jezikovna opravila naj se opremljajo, ali pričakovane (in pogosto

1 Uradni list RS 75/2019.

2 Uradni list RS 48/23 in 115/23.

3 Dostopno prek [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MNZ/SOJ/Novice/2023/11-November/Strategija-vkljucjevanja-tujcev-17.11.2023\\_pop.docx](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MNZ/SOJ/Novice/2023/11-November/Strategija-vkljucjevanja-tujcev-17.11.2023_pop.docx)

4 Uradni list RS 27/24.

ideološko določene) zmožnosti, znanja in veščine (še) ustrezajo spremenjenim okoliščinam? Pa tudi: ali si priseljeni te zmožnosti, znanja in veščine želijo pridobiti? Ali gredo načini pridobivanja teh zmožnosti, znanj in veščin v korak z razvojem na drugih področjih, povezanih z novimi tehnološkimi rešitvami? In nazadnje: koliko in kakšne priložnosti za sporazumevanje imajo priseljeni v novi jezikovni skupnosti? Temeljno vprašanje je torej: kako spremenjena družbena realnost pa tudi politične odločitve vplivajo na jezikovno vedênje ljudi? In na kateri točki nekogaršnja zahteva postane za nekoga drugega potreba? Drugi razlog je torej predvsem družbeni.

Tretji razlog pa je strokovni: pred dvema letoma smo na simpoziju Obdobja z naslovom *Na stičišču svetov: slovenščina kot drugi in tuji jezik*<sup>5</sup> pogrešali prav razprave o slovenščini v priseljenjskih kontekstih. S pričujočo tematsko številko zato skušamo nekako poravnati dolg, hkrati pa nadaljevati razpravo dveh javnih posvetov, s katerima so se v transkriptih lahko seznanili tudi bralke in bralci revije *Slovenščina 2.0*.<sup>6</sup>

K razmišljanju sva povabila domače in tuje strokovnjakinje in strokovnjake, ki problematiko jezikovne integracije osvetljujejo z različnih zornih kotov in upoštevajo različne deležnike. Iskreno se zahvaljujemo vsem avtoricam in avtorjem ter recenzentom in recenzentkam, da so se odzvali najinemu vabilu.

Čeprav je glavnina številke namenjena predstavitvi situacije v Sloveniji, se nama je zdelo pomembno nacionalni kontekst postaviti v evropskega, hkrati pa situacijo primerjati z državami v naši bližnji (Hrvaška, Avstrija) in nekoliko bolj oddaljeni soseščini (Češka). Tako **Rocca** postavi jezikovnopolitični okvir in problematizira zaostrovanje zahtev po znanju nacionalnih jezikov ter poznavanju nove kulture in družbe (KoS) v državah članicah Sveta Evrope. **Konrad, Ebner in Kremmel, Đurđević in Cvitanušić** ter **Vodičková** raziskujejo jezikovnointegracijske politike v svojih državah, zanimajo jih morebitni jezikovni pogoji in možnosti, ki jih imajo priseljeni glede učenja jezika. V teh politikah

5 Pirih Svetina, N., & Ferbežar, I. (Ur.). (2022). *Obdobja 41: Na stičišču svetov: slovenščina kot drugi in tuji jezik*. doi: 10.4312/Obdobja.41.2784-7152

6 Ferbežar, I., idr. (2020). Okrogla miza »(Bližnja) srečanja oblikovalcev jezikovne politike«. *Slovenščina 2.0*, 8(1), 92–112. doi: 10.4312/slo2.0.2020.1.92-112; Stabej, M., idr. (2023). Javni posvet o zahtevah po znanju slovenščine. *Slovenščina 2.0*, 11(2), 1–28. doi: 10.4312/slo2.0.2023.2.1-28



lahko prepoznamo vseevropske trende, ki jim sledi tudi Slovenija. Avtorji ob tem vsi po vrsti odpirajo vprašanja enakosti, družbene pravičnosti in človekovih pravic. Temu univerzalnemu vprašanju se ob zaostritvi jezikovnih pogojev za združitev družine v Sloveniji posebej posveča **Samobor**. Avtorica problematiko osvetli s pravnega vidika in pri tem – ob »trku« institucionalnih zahtev ob posameznikovo pravico do družinskega življenja – nazorno prikaže razmerja (ne)moči.

Predstavitvi situacije v Sloveniji je mogoče slediti v različnih smereh: najprej glede na kontekst – po vertikali slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja pa vse do delovnih organizacij, nadalje jim lahko sledimo od splošnejših orisov do prikazov zelo konkretnih rešitev. Prispevki predstavljajo implicitne in eksplicitne pristope k učenju slovenščine ter ponujajo tako celostni kot fragmentarni pogled na znanje slovenščine, prinašajo pa tudi poglede različnih deležnikov. Prva dva prispevka v tem delu se tako osredotočata na institucionalne odločitve glede infrastrukture, povezane z učenjem slovenščine v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu: **Knez** ponudi splošni oris sistemskih rešitev zadnjih let in njihovih praktičnih uresničitev, **Kern Andoljšek** pa predstavi konkretno orodje za prepoznavanje jezikovnih primanjkljajev priseljenih mladostnikov, pri čemer o njegovi uporabnosti sprašuje učiteljice in učitelje. Naslednja dva prispevka se ukvarjata s pisno zmožnostjo v slovenščini, ki se običajno razvija z izrazito eksplicitnimi učnimi pristopi. **Stritar Kučuk in Pirih Svetina** analizirata pisno produkcijo študentk in študentov Leta plus in iščeta rešitve za bolj učinkovito poučevanje slovenščine. **Eniko** analizira veznike v pisnih produkcijah udeleženk in udeležencev izpitov iz znanja slovenščine ter uporabnic in uporabnikov slovenščine kot prvega jezika; pri tem problematizira obstoječa ocenjevalna merila in odpira vprašanje (prevelikih) pričakovanj izvajalcev izpitov glede koherentnosti besedila kot ocenjevane kategorije. **Ferbežar in Huber** predstavljata možnosti za bolj implicitne pristope k učenju slovenščine. Vidita jih v sistematični jezikovni podpori na delovnem mestu, četudi njuna raziskava posebne potrebe po taki podpori v delovnih organizacijah v Sloveniji (še) ne zaznava, niti s strani zaposlovalcev niti s strani priseljenih delavk in delavcev. Svoj glas priseljeni dobijo tudi v prispevku **Pirih Svetina**. Avtorica tematizira vključevanje študentk in študentov, ki se priseljujejo iz drugih držav, v novo (študijsko) okolje in meri

pozitivne vidike in pomanjkljivosti obstoječe jezikovne podpore v okviru Leta plus. Prispevek spodbuja razmislek o izzivih kvantificiranja družbene vrednosti (torej vrednote), ki jo tovrstna podpora dejansko prinaša. V sklepnem prispevku **Stabej** premišlja o pojmi narodne, jezikovne in državljanske pripadnosti ter opozarja na pasti njihovega stereotipnega izenačevanja. Ugotavlja, da je samoumevnost slovenščine kot javnega prostora v babilonski realnosti, ki jo živimo, odvisna tudi od inkluzivnosti slovenske jezikovne skupnosti.

Odnos razvitih družb do priseljenstva in jezikovne integracije, ki v marsičem zaznamuje tudi našo strokovno razpravo, spremljajo številni paradoksi. Omenili smo že zatekanje priseljenc in priseljencev v varnejše zahodne države. A te jim ob hkratnem načelnem zavzemanju za človekove pravice prav te pravice omejujejo ali jim jih celo odrekajo – čeprav so, še en paradoks, mnoga razvita gospodarstva vse bolj odvisna od t. i. tuje delovne sile. V tej luči se zato zdi paradoksalen tudi odnos do priseljevanja v Slovenijo. Raziskava *Slovensko javno mnenje 2022* (SJM, 2022)<sup>7</sup> je pokazala, da smo mu le pogojno naklonjeni. Priselitev bi namreč dovolili le nekaterim ali pa zelo redkim osebam z drugačnim narodnostnim izvorom (tako mislijo tri četrtine vprašanih; SJM, 2022). Po podatkih Statističnega urada Slovenije (SURS, 2023) se delež tistih, ki v Slovenijo prihajajo iz oddaljenih kulturnih in jezikovnih okolij, povečuje, čeprav je še vedno večina priseljenih državljanek in državljanov nekdanje skupne države.<sup>8</sup> Morda se zato dobre tri četrtine vprašanih počutijo dobro ali zelo dobro vključene v slovensko družbo. A nas lahko skrbi podatek, da se v kar 20 % primerov v Sloveniji vedno ali zelo pogosto počutijo tujci, dobra desetina vprašanih pa je bila v zadnjih 12 mesecih zaradi svoje etnične pripadnosti žrtev diskriminacije (SJM, 2022). Le ugibamo lahko, kako so ti podatki povezani tudi z jezikovno integracijo. Vprašani svoje znanje slovenščine v veliki večini ocenjujejo kot dobro ali zelo dobro (prav tam), a morda se diskriminiran čuti prav delež tistih z jezikovnimi primanjkljaji.

7 Hafner Fink, M., idr. (2022). *Slovensko javno mnenje 2022/2: Ogledalo javnega mnenja, Odnos do priseljencev in njihova integracija, Raziskava o zdravju možganov (sinapsa), zdravje in življenjski slog*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Arhiv družboslovnih podatkov. ADP – IDNo: SJM222. doi: 10.17898/ADP\_SJM222\_V1

8 SURS, 2023. Dostopno prek <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/Data/05N3121S.px/>

In tu kaže opozoriti na še en paradoks: na načelni ravni priznavamo večjezičnost kot objektivni družbeni pojav in spodbujamo raznojezičnost kot subjektivno zmožnost. A hkrati v primeru nacionalnih jezikov ne zmoremo zares opustiti koncepta enojezičnosti: politika ga z vse bolj zaostrenimi jezikovnimi zahtevami spodbuja, jezikovne skupnosti pa pričakujejo, ker ponuja poenostavitev vse manj predvidljivega sveta. Ne živimo je, a marsikdo med nami živi od nje.

(Jezikovna) integracija je družbeni dogovor s posledicami za vse sodelujoče. Zato je vsaka strokovna razprava o njej nujno tudi družbena in politična. Avtoricam in avtorjem te tematske številke pa gre zahvala, da je tudi globoko human(ističn)a.

# Migration: language policy and linguistic integration

*Ina FERBEŽAR*

Faculty of Arts, University of Ljubljana

*Matej KLEMEN*

Faculty of Arts, University of Ljubljana

Our times have been marked by increasingly intensive human migrations. Linguistic communities are now composed of increasingly diverse groups of plurilingual individuals, and this diversity is on the rise with the arrival of new individuals. This has resulted in radical changes in communication practices, and it has been accompanied by rapid developments in language resources and technologies, and services they make possible. All of these factors give rise to major challenges for modern societies, not least among them the linguistic and other types of integration of immigrants into their new community. Such integration is usually linked to the “porosity” of that community – among other things, to the expectations of the community’s majority population and to political decisions, each of which is driven by ideologies of one kind or another.

Because societal challenges always spawn intriguing research questions, we have dedicated this thematic issue of *Slovenščina 2.0* to migration, linguistic integration and the (language) policies that govern them. There are three main reasons for choosing this topic.

More and more, people are moving from crisis areas (and here we do not distinguish between political, economic and climate crises) to safer places, and as these crises intensify so too will migration. Because Western European countries are particularly exposed as such safe places, immigration from “third countries” is being increasingly restricted – one of the restrictive measures being the tightening of language requirements for adult immigrants. Slovenia is no exception in this regard. Indeed, Slovenia has been following the stricter European state policies for the last few years. For example, since 2020 the

Labour Market Act<sup>1</sup> has required those seeking employment to prove their knowledge of Slovene (at level A1 of the CEFR), and in November 2024 the Aliens Act<sup>2</sup> introduced (allowing for some exceptions) compulsory knowledge of Slovene for family reunification (albeit through an informal test at the so-called survival level) and for permanent residency (at level A2 of the CEFR). In 2023, the *Strategy for integration of foreigners who are non-EU citizens into the cultural, economic and social life in the Republic of Slovenia* was adopted.<sup>3</sup> This strategy outlines how linguistic and other types of integration will be developed. But the first instances of its implementation do not give cause for great optimism: though the 2024 regulation on the provision of support for the integration of non-EU citizens<sup>4</sup> does grant adult immigrants somewhat greater access to learning Slovene (by raising the number of lessons from the previous 180 to 240, and by introducing optional informal language programmes of so-called survival Slovene), the implementation of this provision hinges on public procurement. There, price alone plays the decisive role, not the professional competence of those providing services, which would guarantee the quality and efficiency of the service, i.e. the carrying-out of the language courses. The first reason for having chosen immigration as the focal point of this thematic issue therefore pertains to political decisions.

The second reason is related to the first: because the world is changing so rapidly and is growing so complex, a rethinking of changing communicative needs and practices is required – regardless of whether it is a matter of a person's first or other languages. This raises a number of questions: how do majority language communities accept immigrants? What are their expectations in terms of how to communicate with them? And do their expectations reflect actual communication needs and practices? Moreover: which (linguistic) abilities, knowledge and skills do new language users need? For which situations, societal roles and linguistic tasks should they be equipped? And are these expected (and often ideologically determined) abilities, knowledge and

1 *Official Gazette of the Republic of Slovenia*, no. 75/2019.

2 *Official Gazette of the Republic of Slovenia*, no. 48/23 and 115/23.

3 Retrieved from [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MNZ/SOJ/Novice/2023/11-November/Strategija-vkljucevanja-tujcev-17.11.2023\\_pop.docx](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MNZ/SOJ/Novice/2023/11-November/Strategija-vkljucevanja-tujcev-17.11.2023_pop.docx)

4 *Official Gazette of the Republic of Slovenia*, no. 27/24.

skills (still) in line with the changed circumstances? Furthermore: do immigrants want to acquire these abilities, skills and competences? Are the ways these abilities, skills and knowledge are acquired keeping pace with developments in other areas related to new technological solutions? And finally: how many and what kind of opportunities for communication do immigrants have in their new linguistic community? Thus, the fundamental questions are these: How do changing social realities and political decisions affect people's linguistic behaviour? When do somebody's requirements become another person's need? The second reason is therefore primarily social in nature.

The third reason is a professional one: two years ago, at the Obdobja symposium "At the Juncture of Worlds: Slovene as a Second and Foreign Language,"<sup>5</sup> we noticed a dearth of discussions on Slovene in immigrant contexts. This thematic issue is therefore an attempt to fill in this gap, while at the same time continuing the discussion of the two public panels (which have also been made available as transcripts in two other issues of *Slovenščina 2.0*).<sup>6</sup>

We have invited experts from Slovenia and abroad to reflect on linguistic integration from various perspectives and in consideration of the various stakeholders. We would like to sincerely thank all of the authors and reviewers who have taken up our invitation.

Although the lion's share of this journal issue deals with presenting the situation in Slovenia, we felt it was important to place the Slovene context within the European one, and at the same time to compare the Slovene context to that of neighbouring countries (Austria, Croatia) and to that of a country that is a little further away (the Czech Republic). Thus, **Rocca** establishes the linguistic policy framework and foregrounds the tightening demands for knowledge of national languages and knowledge of the new culture and society in the Council of Europe member states.

---

5 Pirih Svetina, N., & Ferbežar, I. (Eds.). (2022). *At the Juncture of Worlds: Slovene as a Second and Foreign Language: Vol. Obdobja 41*. University of Ljubljana Press. 10.4312/Obdobja.41.2784-7152

6 Ferbežar, I., Cetina, I., Ihan, A., Stabej, M., Zdravković, L., & Zupančič, T. (2020). Round table »(Close) encounters of language policy makers.« *Slovenščina 2.0: Empirical, Applied and Interdisciplinary Research*, 8(1), 92–112. doi: 10.4312/slo2.0.2020.1.92-112; Stabej, M., Černilec, B., Ferbežar, I., Guner, F., Heferle, T., Samobor, A., & Štrukelj, K. (2023). Public consultation on the requirements for knowledge of Slovenian. *Slovenščina 2.0: Empirical, Applied and Interdisciplinary Research*, 11(2), 1–28. doi: 10.4312/slo2.0.2023.2.1-28

**Konrad, Ebner and Kremmel, Đurđević and Cvitanušić and Vodičková** research the linguistic integration policies in their own countries, and are interested in the possible language requirements and provision. We can identify pan-European trends in these policies – trends which also Slovenia is following. The authors all raise concerns about equality, social justice and human rights. **Samobor** focuses on this universal concern in the context of tightening language conditions for family reunification in Slovenia. She sheds light on this matter from a legal perspective and thereby – in the “clash” between institutional demands and the individual’s right to family life – explicitly shows the power relations at play.

The presentation of the situation in Slovenia can be observed from different directions. First, in terms of context: along the vertical axis of the Slovene education system and upwards to the work organisations. Further, they can be approached as more general outlines to very concrete solutions that present both implicit and explicit strategies for learning Slovene, thereby offering both a holistic and a fragmented view of Slovene language proficiency, as well as showing the perspectives of various involved parties. In keeping with this, the first two articles focus on institutional decisions that affect the infrastructure related to learning Slovene in the Slovene education system: **Knez** offers a general outline of the systemic solutions of recent years and how these are practically implemented; **Kern Andoljšek**, meanwhile, presents a concrete tool for identifying language deficiency among immigrant adolescents, and surveys teachers on the tool’s usefulness. The next two articles deal with Slovene writing skills, which are usually developed through explicit teaching approaches. **Stritar Kučuk and Piriš Svetina** analyse the written production of “Leto plus” students (aimed at foreign university students who are regularly enrolled as students in Slovenia) and seek solutions that will yield more effective Slovene language teaching. **Eniko** analyses conjunctions in the written productions of participants in the Slovene proficiency exams and of those who use Slovene as a first language, problematising the existing assessment criteria and broaching the thorny subject of the (overly high) expectations examiners have in terms of textual coherence as a grading category. **Ferbežar and Huber** present possibilities for more implicit approaches to learning Slovene. They see these

possibilities as existing in systematic language support in the workplace, although their research does not (yet) identify a specific need for such support in work organisations in Slovenia, either on the part of employers or that of immigrant workers. Immigrants also have a voice in **Pirih Svetina**'s article. She focuses on the integration of students immigrating from other countries into a new (study) environment and measures the positive aspects and shortcomings of the existing language support within "Leto plus." Her article stokes reflection on the challenges of quantifying the social value that such support actually produces. In the final discussion, **Stabej** reflects on the notions of national, linguistic and civic belonging and points out the traps of stereotyping such belonging. He argues that the self-evident use of Slovene in the public space within our Babylonian reality also depends on the inclusiveness of the Slovene linguistic community.

The attitude of developed societies towards migration and linguistic integration, which in many respects also colours our scholarly considerations, presents a number of paradoxes. We have already mentioned the flight of immigrants to safer Western countries. Although these countries stand up for human rights as a matter of principle, in practice they restrict or even deny these rights – even though, in yet another paradox, many developed economies are increasingly dependent on "foreign labour." In this regard, the attitude towards immigration in Slovenia also seems paradoxical. A 2022 Slovene Public Opinion survey<sup>7</sup> reveals that we are only conditionally in favour of it. The survey indicates that Slovenes would allow only some or very few people of other national origins to immigrate (three-quarters of those surveyed think that way). According to the Statistical Office of Slovenia (SURS, 2023), the proportion of those coming to Slovenia from distant cultural and linguistic backgrounds is growing, although the majority of immigrants are still citizens of what used to be a common state, i.e. Yugoslavia.<sup>8</sup> This may be why three-quarters of the respondents feel that

7 Hafner Fink, M., Kurdija, S., Uhan, S., Medvešek, M., Bresjanac, M. and Malnar, B. (2024). *Slovenian Public Opinion 2022/2: Mirror of Public Opinion, Attitudes towards and integration of immigrants, Survey on brain health (Synapse), Health and lifestyle* [Data file]. Ljubljana: University of Ljubljana, Slovenian Social Science Data Archives. ADP - IDNo: SJM222. Retrieved from [https://doi.org/10.17898/ADP\\_SJM222\\_V1](https://doi.org/10.17898/ADP_SJM222_V1)

8 SURS, 2023. Retrieved from <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/en/Data/Data/05N3121S.px/>



they are well or very well integrated into Slovene society. But there is a cause for concern: as many as 20% of immigrants always or very often feel like foreigners in Slovenia, while a tenth of respondents have been discriminated against in the last 12 months on account of their ethnicity (SJM, 2022). We can only guess at how this information is linked to linguistic integration. The vast majority of respondents evaluated their knowledge of Slovene to be good or very good, but perhaps the ones who feel discriminated against are precisely those who are linguistically deficient in Slovene.

And here another paradox should be pointed out: at the level of principle, we recognise multilingualism as an objective social phenomenon and encourage plurilingualism as a subjective capacity. Yet at the same time, in the case of national languages, we cannot truly let go of the concept of monolingualism. Politicians and policies are encouraging monolingualism through stricter language requirements; language communities, meanwhile, expect monolingualism, because it offers simplification in our increasingly unpredictable world. We don't live monolingualism, but many of us live from it.

(Linguistic) integration is a social agreement with consequences for all involved. Therefore, any professional debate on it is necessarily also a social and political one. And thanks to the authors of this thematic issue, it is also a profound human(istic) one.

# Language policies as key aspect of migration policies: an evolving scenario in Europe

**Lorenzo ROCCA**

Società Dante Alighieri

The article focuses on the role of language policies within the broader framework of migration policies in Council of Europe Member States. A description of the system currently in place in a representative sample of countries will lead to considerations related to language requirements, including the linguistic dimension of the knowledge of society requirements, as well as to language learning opportunities, where present.

**Keywords:** language requirements, migrants, learning opportunities, knowledge of society

## 1 Introduction

During the past two decades, language policies for migrants within the Council of Europe Member States have been characterized by an oscillation: on one hand, it is possible to notice openings represented by the confirmation and sometimes strengthening of learning opportunities; on the other hand, it is impossible not to detect growing closures constituted by the ongoing introduction or tightening of language and knowledge of society (later on, KoS) requirements.

This paper begins by presenting data from two sources that aim to explain this phenomenon. First, the results of the latest survey by the Council of Europe, conducted in collaboration with ALTE (Association of

*Rocca, L.: Language policies as key aspect of migration policies: an evolving scenario in Europe. Slovenščina 2.0, 12(2): 13–34.*

*1.01 Izvirni znanstveni članek / Original Scientific Article*

DOI: <https://doi.org/10.4312/slo2.0.2024.2.13-34>

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Language Testers in Europe) are considered. Then, the updated situation is described taking into account LAPIM, the language policy index for migrants (Carlsen and Rocca, 2025, in press). Finally, the discussion section analyses the presented evidence, addressing its implications and offering reflections on the current scenario.

## **2 The picture painted by the Council of Europe and ALTE survey**

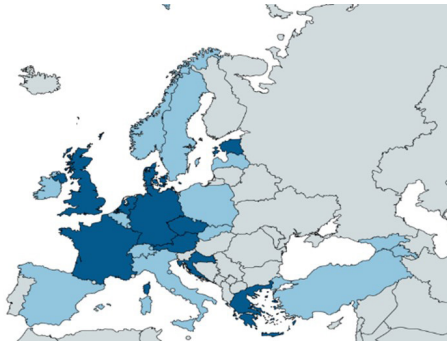
The survey provided a representative sample of the European framework, involving 40 Member States and 41 different contexts/regions. Flanders and Wallonia (the Dutch-speaking and French-speaking regions of Belgium, respectively) were considered as two distinct regions, since they have legislative autonomy regarding migration policies.

The study was conducted in 2018, with its report published two years later (Rocca et al., 2020). The purpose was to offer an up-to-date picture of language policies related to the migration context, five years after the previous survey and 11 years after the first one. In this sense the outcomes also constituted a basis for comparison, thus providing an overview of policy trends from 2007 to 2018. Such a comparison has been possible only with regard to the language and KoS requirements, as the 2018 survey was the first that addressed the topic of learning opportunities.

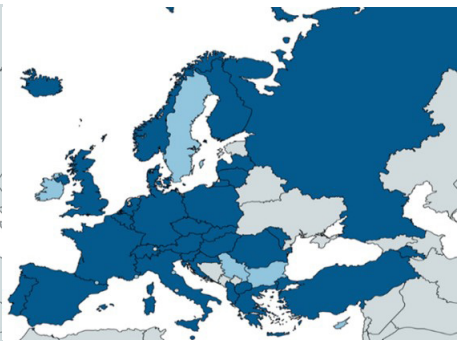
### **2.1 Language and KoS tests**

The two maps on page 15 illustrate the changes in Europe's situation regarding compulsory tests between 2007 (Figure 1) and 2018 (Figure 2). In both figures three different colours are used: grey indicates Member States that did not answer to the survey, dark blue are those that stated they had at least one language or KoS requirement, and in light blue are those that do not impose any such criteria on migrants at any point.

Comparing the presence of dark blue in the two maps, it is evident that an increasing number of countries introduced language and/or KoS requirements as an integral part of their migration policies. Therefore, passing language tests has become an increasingly necessary step along the so-called migrants' journey (Saville, 2009). For the



**Figure 1:** Requirements: the situation in 2007.



**Figure 2:** Requirements: the situation in 2018.

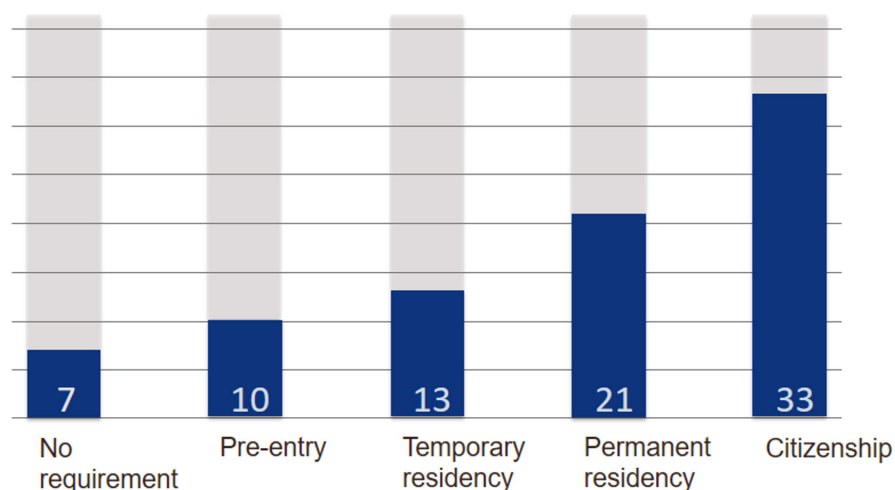
scope of this paper and in relation to such requirements, four stages of this journey are considered: the pre-entry stage, temporary residency, permanent residency and citizenship.

The columns in Figure 3 show that in 2018 only seven out of the 40 surveyed countries (17%) had no language or KoS requirements (Andorra, Bulgaria, Ireland, Monaco, San Marino, Serbia and Sweden). The other 33 countries (87%) set tests to assess from one to three abilities: language proficiency, KoS and often also digital skills, as in many cases the tests were computer based.

With regard to the aforementioned four stages, in 10 of the countries (24%) migrants had to meet certain criteria prior to their entry into the country of resettlement (Austria, France, Germany, Hungary, Lithuania, Netherlands, North Macedonia, Romania, Turkey and the UK). A total of 13 (32%) of the countries set language and/or KoS requirements for temporary residency (Austria, France, Germany, Greece, Hungary, Italy, Malta, Netherlands, North Macedonia, Romania, Russia, Turkey and the UK), while 21 (51%) countries have the same requirements in relation to permanent residency (Austria, Belgium (Fl.), Cyprus, Czech Republic, Denmark, France, Germany, Greece, Iceland, Italy, Lithuania, Luxembourg, Malta, Moldova, Netherlands, North Macedonia, Norway, Portugal, Russia, Switzerland and the UK).

The number of Member States imposing language and/or KoS requirements for citizenship doubled since the first Council of Europe survey, reaching 33 (78%) (Albania, Armenia, Austria, Belgium (Fl.),

Belgium (Fr.), Croatia, Czech Republic, Denmark, Finland, France, Germany, Greece, Hungary, Iceland, Italy, Latvia, Lithuania, Luxembourg, Malta, Moldova, Netherlands, North Macedonia, Norway, Poland, Portugal, Romania, Russia, Slovak Republic, Slovenia, Spain, Switzerland, Turkey and the UK).



**Figure 3:** Number of countries with compulsory tests (2018).

Taking into account the migrants' journey, nine countries (22%) had requirements at one of the four stages, 11 (27%) at two stages, seven (17%) at three stages, and six (15%) at all four.

It is worth mentioning that apart from a few cases the Council of Europe Member States did not provide exemptions from these requirements for vulnerable test-takers, such as refugees and low-literate migrants.

Considering the sum of the numbers reported in the last four columns of Figure 3, the overall number of requirements is 75 and in only 10 cases did low-literate migrants receive some form of exemption, while refugees did so in just 12 cases.

Focusing on language proficiency, according to the CEFR the levels required have increased. For instance, while only one country had a B2 requirement for citizenship in 2007, the number had risen to four in 2018. Apart from the pre-entry tests that were all calibrated at CEFR

A1, the language level required varied considerably across countries: both for temporary and permanent residency there was a clear average for A2, but within a range covering three levels, thus from A1 to B1. In the case of language tests related to citizenship, some countries ask for A2, while others expect migrants to demonstrate language competence at the B2 level, as such there are four different levels involved in this context, with B1 as the average.

Standardized language tests were used in 47% of the countries: this means that in 53% of cases the tests used were non-standardized (just seven countries reported that the language tests used had been subject to an external audit, like the ALTE audit system)<sup>1</sup>.

In terms of KoS, 44% of the countries surveyed required migrants to pass a dedicated test. Most often this test focused on history and geography (14 countries), constitution and law (13), or the customs and traditions of the host country (11), with less attention to other contents, like the educational system (8), the public services (7) or aspects of the job market (8).

In two out of 16 cases, the KoS tests were in an official language of the host country, thus representing an additional language test linked to a CEFR level typically not specified. These KoS tests thus clearly function as implicit language tests, often with a required proficiency that exceeds the CEFR level of the language test required by the same country. This mainly happens because of the recurrent presence of highly culturally connoted abstract concepts in KoS tests.

## 2.2 Learning opportunities

Moving to learning opportunities, 94% of the Member States surveyed in 2018 provided language courses for migrants. In 32 cases the national or local government financed language courses free of charge or with a token fee.

In 36% of the countries the teachers involved did not receive any specific training, and in 42% the progress of the course was not monitored at all. Moreover, there was a considerable lack of consistency between Member States, and what mainly differed was the number of

---

<sup>1</sup> <https://www.alte.org/Setting-Standards>

hours provided and the degree to which the courses were tailored to specific learner groups.

Eleven Member States provided up to 250 hours of language tuition, in eight cases up to 500 hours and four up to 1,000 hours. Only one third of the countries provided courses targeted at vulnerable groups, and low-literate learners in particular were rarely provided with a sufficient number of hours of instruction, although research has shown (Kurvers et al., 2015) that such learners should receive more hours of tuition, at a slower pace and with tailored courses.

If it was true that in the large majority of contexts accommodations were provided for minors, it happened mainly within the compulsory education system, as in only 9% of the countries were courses offered outside the school system, or in any case outside the school calendar. This means that special second language support and reinforcement paths for migrant children and adolescents were almost never in place.

In 13 of the countries KoS courses were integrated into language courses, and thus were only offered in the second language. More generally, when KoS courses were unrelated to a language course the use of the second language remained predominant (19 cases), followed by the use of a lingua franca (17 cases). KoS courses in one of the migrants' first languages were more limited (11 cases).

### 3 The updated scenario described by LAPIM

Within the IMPECT project,<sup>2</sup> aimed at investigating the integration of migrants with poor education and the consequences of migration tests for them, a new index was designed, called LAPIM, *Language Policy Index for Migrants*.

The reasons behind the decision to develop this new index were related to the need to build an index for the first time totally focused on language policies for migrants, as existing indices seemed too comprehensive. Among them, a reference for LAPIM was the *Migrant Integration Policy Index* (MIPEX) developed by the Barcelona Centre of International Affairs and the Migration Policy Group. MIPEX analyses migrant policies on a large scale, with 167 indicators based on

2 <https://www.hvl.no/en/research/project/impect/>

the following eight dimensions: labour market mobility, education of children, political participation, family reunion, access to nationality, health, permanent residence, and anti-discrimination. The last time MIPEx was updated it gathered information from 38 countries, including all EU Member States.<sup>3</sup> Each country obtained a score ranging from 0 (*critically unfavourable*) to 100 (*favourable*). The scoring was done in an Excel coding scheme where each indicator was reported in a corresponding row.

Based on the related objectives, LAPIM was designed as an index with five different purposes:

- A modality of ranking European countries' language policies for migrants, thus in terms of a tool which allows cross-country comparisons in a systematic way.
- A step forward to greater comparability with the Council of Europe and ALTE survey, transforming the data into values.
- An opportunity to cover more aspects and to provide much more details compared to the survey (for instance, related to exemptions or to learning opportunities).
- A means, after five years, to update and double-check the data from the same survey.
- A way to control the data, thus indirectly improving their reliability, thanks to the fact that LAPIM and the survey took into account different target respondents: mainly academics and language testers in LAPIM, and mainly policymakers in the survey.

In order to allow comparisons with the MIPEx ranking, LAPIM uses the same scale (0-100), with a four-point system, meaning that the scoring options are 0, 33, 66 and 100. Again, as in MIPEx, LAPIM provides an Excel coding scheme, in this case with 36 rows, one for each indicator. A last column is included with the heading "comment".

With regard to the related specifications, the requirements are addressed based on the four stages mentioned above: pre-entry stage, temporary residency, permanent residency and citizenship. For each stage, LAPIM offers details concerning:

---

3 <https://www.mipex.eu/>



- The language skills required; for instance, if all four skills (listening, reading, speaking and writing) are required or only oral, with “oral” here including both listening and speaking within an exchange between the examiner and test-taker.
- The CEFR level imposed, in cases with a language requirement; and the languages involved in cases with a KoS requirement – if the official language only, or if one of the first languages of the test-taker, or even if the use of a lingua franca is considered.

It is worth mentioning that while for the first three stages (pre-entry, temporary residency, permanent residency) LAPIM takes into account policies addressing third-country nationals, in relation to citizenship it considers all migrants, thus including EU citizens.

LAPIM pays specific attention to the theme of exemptions, with two dedicated rows:

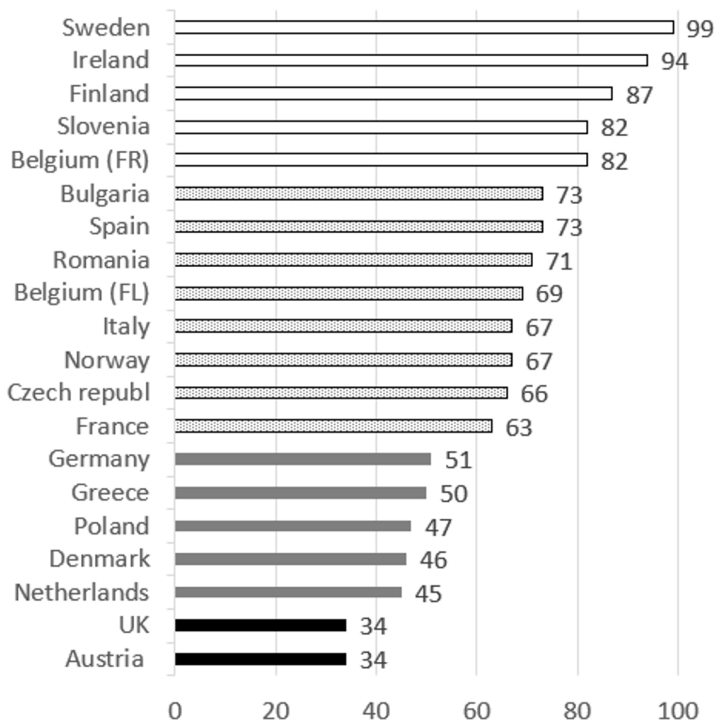
- The first row allows respondent to specify whether the exemption takes into account one or more of the following six groups/conditions: age (minors and/or the elderly); mental/physical disability/trauma; status (e.g. refugees, family reunion, etc.); low-literate migrants; a diploma or a degree taken in the country of resettlement.
- The second row concerns the kind of exemption, pointing out whether the exemption is total or partial, where “partial” refers to three variables: if the exemption concerns only one dimension (for instance, temporary residency, but not also permanent residency); if it regards one or more of the groups/conditions listed above; and if it is related to one of more skills (for instance, only speaking and not writing).

Addressing learning opportunities LAPIM considers only language courses provided free of charge or for a token fee. It is important to underline that the role of volunteers and NGOs in providing language support for migrants was not considered, as LAPIM refers only to state and national policies. The policy domain embodies questions regarding which groups of migrants should be given free language courses, the number of hours that may be provided, and what training opportunities are at the disposal of specific target learners, particularly for

low-literate migrants. This group requires more hours of tuition, as such individuals are challenged both by learning a new language and by learning to read and write. Ultimately, LAPIM covers the degree to which following a certain number of hours of tuition results in being exempted from the requirement to pass compulsory tests.

Before the data collection started, LAPIM was implemented under qualitative piloting in six countries; then, based on the feedback, it was revised from these more diverse contexts. Afterwards, data were collected from language experts recruited through the ALTE and EALTA (European Association for Language Testing and Assessment) networks.

Figure 4 reports the scores for the 20 countries surveyed to date. They fall into four categories, according to their position in a hypothetical ordinate axis with, at the top, the most lenient respondents and, on the bottom, the strictest ones. Therefore, the lower the score, the stricter the policy applied by the country.



**Figure 4:** LAPIM scores (2023).

The correlation between MIPEX and LAPIM (Carlsen and Rocca, 2025, in press) shows consistency among the two indices. This means, for instance, that the countries rated by LAPIM as having the least strict language policies are also identified as the most favourable by MIPEX; in contrast, the countries with the strictest language policies in LAPIM are ranked relatively low in MIPEX.

As stated above, LAPIM can serve several purposes, not least the double opportunity to update the data collected in 2018 by the survey and to provide additional information with regard to the language policies of the countries surveyed.

The following two sections aim at giving examples of this opportunity, first listing three changes discovered in the language policies for migrants, then detailing the situation related to one country, with the additional goal to explain the rationale behind the obtaining of the LAPIM scores.

### **3.1 Changes in language policies for migrants**

The data collected by LAPIM show the changing language and KoS requirements among the Council of Europe Member States. In particular, the presence of the column “comment” allowed the respondents to add useful information to obtain a better understanding of the current policies. Three examples of this information are given below, two concerning permanent residency and one related to citizenship.

From 2022, the language level required in the Netherlands for permanent residency rose from A2 to B1, except for cases where the applicant has proven that they are not able to reach B1, in which case they can take the exams at level A2. This “levelling down” to level A2 is only possible when the applicant has followed at least 600 hours of language classes at a designated language school.

Similarly, with regard to permanent residency Slovenia passed from no requirement to A2, on the basis of the Aliens Act that came into force in May 2023. The level A2 applies for all four skills, with the following exemptions: partial, in the case of low-literate individuals (with less than six years of schooling) and technically for illiterate persons, who must demonstrate A2 abilities in speaking only; total for those with

the refugee status or under subsidiary protection, as well as for people who are unable, on grounds of ill health, to sit the examination in the required form, and people older than 60 years. There are also some other exemptions (e.g. for those who have completed primary, secondary or tertiary education with Slovenian as the language of instruction).

In 2021 the situation changed in Greece in relation to citizenship: in confirming B1 as required level, the new law also requires a formal test with all four skills assessed, while before the test-takers only had to pass an oral interview.

### 3.2 Obtaining LAPIM scores: the case of Italy

The first section of the LAPIM Excel coding addresses pre-entry requirements. As Italy does not have any test for migrants prior to entry, in the initial six rows (the first three related to language and the second three to KoS), Italy obtains the maximum scoring, 100 for each row, with 600 as the subtotal.

For all the other sections, Italy has laws covering all the LAPIM rows in various ways. Therefore, in order to justify the other scores after the aforementioned subtotal, an explanation of the Italian language policy for migrants is needed. Three requirements are currently in place:

1. For temporary residency, the DPR 179/11<sup>4</sup> (so-called *Accordo di Integrazione*) requires CEFR A2 only for speaking (an oral interview, which also addresses KoS contents related to daily life). Migrants have to meet this requirement within two years from their first arrival in order to obtain the renewal of their residency permit. The following exemptions are in place: total exemption for EU citizens, minors under 16 years, unaccompanied minors, refugees, family reunions, disabled people, people with limitations in learning caused by special needs, pathologies or age.
2. The DI 7/12/21<sup>5</sup> (which replaced DM 4/6/10, so-called *Decreto Maroni*) regulates the permanent residency that can be applied for after five years of residency. It requires CEFR A2 for all four skills. The following exemptions are in place: total exemption for

---

4 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/11/11/011G0221/sg>

5 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/02/12/22A01025/sg>

EU citizens, minors under 14 years, disabled people, people with limitations in learning caused by special needs, pathologies or age; partial exemption in case of low-literate test-takers who only have to pass an oral interview, and not the reading and writing components.

3. Citizenship can be applied for after 10 years of residency. The DDL 4/10/18<sup>6</sup> (so-called *Decreto Salvini*) introduced CEFR B1, again for all four skills. The following exemptions are in place: total exemption for disabled people, people with limitations in learning caused by special needs, pathologies or age.

The laws in force establish four ways to comply with these legal obligations:

1. Attendance of language courses provided by state schools called CPIA (see the next paragraph) allows individuals to fulfil the requirements for residency (both temporary and permanent), but is not sufficient for citizenship.
2. With regard to residency, migrants can apply for a CPIA test without being enrolled in CPIA courses; in other words they are considered “external test-takers”. For “internal students” the first method would apply.
3. The acquisition of a diploma or degree, starting from the lower secondary school level, awarded by an Italian state school.
4. The passing of an official language certification exam (A2 for residency, B1 for citizenship) awarded by one of the CLIQ institutions.<sup>7</sup>

The foundation of learning opportunities for migrants is represented by the state schools called CPIA – Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti. More than 4,000 teachers are employed within 129 CPIAs. This system provides different kinds of courses offered without any charge to adults aged over 15. This includes third-country nationals, as well as EU citizens, refugees and asylum seekers with pending status;

---

<sup>6</sup> <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/10/04/18G00140/sg>

<sup>7</sup> CLIQ is the association recognized by the Ministries of Interior, Education and Foreign Affairs composed by the four official certification bodies: Università per Stranieri di Perugia, Università per Stranieri di Siena, Università Roma Tre and Società Dante Alighieri - <https://www.associazionecliq.it/>

in other words, all migrants legally present in the Italian territory can access the CPIA schools.

Courses in Italian as a second language are mainly focused on A1 and A2 levels, with an institutional formative path of 200 hours of tuition for CEFR band A, including KoS elements and according to the Ministry of Education Guidelines.<sup>8</sup> CPIAs can offer courses for other learners' profiles, like Alfa and Pre-A1 courses for non- and low-literate migrants or B1, B2 and, rarely, C1 and C2 courses, as well. This can happen within the so-called "potenziamento dell'offerta formativa", a higher level of institutional training that depends on several factors, such as supply and demand or financing.

Learning opportunities are sustained by a sort of permanent synergy, in place since 2007, between the Ministry of Education and the Ministry of Interior. In this, the DLCI (the Department of Civil Liberties and Integration of the Ministry of Interior) finances additional language courses targeted to third-country nationals, described in the related guidelines.<sup>9</sup> In addition to a tuition fee that decreases down according to the LASLLIAM<sup>10</sup> and CEFR levels (from Low Alfa to B2), these courses, co-funded by AMIF (Asylum, Migration and Integration Fund, managed by DLCI), also provide two kinds of modularity:

- by skill, thus with training focused on specific language skills, such as writing; or
- by theme, thus with courses related, for example, to the language needed for specific professions.

Now the situation has been described, it is possible to give examples aimed at illuminating some of the LAPIM scores present in the Excel reporting for Italy. As Figure 5 shows, with regard to temporary residency, for instance, in the row concerning whether a compulsory test is required, the score is zero, because migrants are obliged to pass a test; in the row addressing language skills, the score is 66, as only a

<sup>8</sup> [https://www.idaveneto.it/wp-content/uploads/2013/04/linee\\_guida.pdf](https://www.idaveneto.it/wp-content/uploads/2013/04/linee_guida.pdf)

<sup>9</sup> [https://www.interno.gov.it/sites/default/files/2023-04/1.\\_linee\\_guida\\_piani\\_regionali\\_2023-2026.pdf](https://www.interno.gov.it/sites/default/files/2023-04/1._linee_guida_piani_regionali_2023-2026.pdf)

<sup>10</sup> LASLLIAM stands for Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants. It is the Council of Europe Reference Guide aimed at support the double process of learning literacy and/in the second language - <https://rm.coe.int/prems-008922-eng-2518-literacy-and-second-language-learning-couv-texte/1680a70e18>

speaking test is required (the four options in this case are: 100 for no test; 66 if the test is only oral; 33 if it is oral plus reading; zero if it is all four skills, including writing). Looking at the CEFR level, the score is 33, as the level is A2 (66 is the score for A1 or below; zero for B1 or above).

| Language Policy Dimension | Indicator-short name                          | Sub-indicators- short name                     | Description                                                            | 100            | 66                                                                   | 33                                                                    | 0                                                       | LAPIM score |
|---------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|----------------|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-------------|
| TEMPO-RARY RESIDENCY      |                                               |                                                |                                                                        |                |                                                                      |                                                                       |                                                         |             |
|                           | Language requirements                         |                                                |                                                                        |                |                                                                      |                                                                       |                                                         |             |
|                           | Language requirements for temporary residency | Temporary residency language course or test(s) | Language requirements for temporary residency                          | No requirement | Requirement to take a language course provided (accessible and free) | Requirement to take a language course paid by the migrants themselves | Requirement to pass language test(s)                    | 0           |
|                           |                                               | Temporary residency language skills required   | What language skill is necessary to pass the test(s)                   | No requirement | Only oral skills required (listening & speaking in an interview)     | Speaking/ listening/ reading                                          | All four skills (speaking/ listening/ reading/ writing) | 66          |
|                           |                                               | Temporary residency CEFR – level required      | What CEFR-level (or equivalent to CEFR –level) is required to pass the | No requirement | A1 or below                                                          | A2                                                                    | B1 oral or above                                        | 33          |

**Figure 5:** LAPIM scores – Italy (2023).

### 3.3 Far from neutrality

The given example, with an explanation of the scoring system, clearly shows that a value-neutrality approach is not present within LAPIM. In fact, as far as the structure, content and mainly scoring are concerned, LAPIM follows the Council of Europe's values of human rights and equity, which focus on the ways to attain a socially fair and inclusive migration policy (Beacco et al., 2017). For instance, when learners' completion of a language and/or KoS course may exempt them from requirement to pass tests, there is an LAPIM indicator giving an additional score for

it. Moreover, the attention that LAPIM pays to the special needs of vulnerable learner groups is fully consistent with the guiding principles of preserving equal opportunities for all, starting from the most vulnerable persons, as the Council of Europe action plan in the context of migration and asylum highlights (Council of Europe, 2021).

Although the total number of hours cannot give a complete picture of the degree of adequacy of a language course, it represents an important variable, especially in the case of low-literate learners. As a consequence, the LAPIM scoring system means that in courses targeted to this group the maximum score (100) is assigned only in the case of more than 1,000 hours of tuition; the second highest score (66) is for attending 700 to 1,000 hours, with a score of 33 for 400 to 700 hours, and zero (with the implicit message, “not enough, not adequate in principle”) for up to 400 hours of tuition.

The rationale behind LAPIM, and its non-neutrality, appears influenced by a critical approach related to language tests being perceived as potential gatekeepers in the migration context. The final part of the paper addresses the discussion around such an approach, which is even more present in the language testing community in terms of a reaction against the growing prominence of language and KoS requirements, as highlighted by the data shown in this study.

## **4 Discussion**

As data show, the new trend in migration policies has been to build a codependent relationship between democratic and human rights, on the one side, and the individual’s ability to get a certain score on a language test on the other, which is extremely personal and can vary among people. Consequently, language tests, which were originally thought to assess language competence, are now seen and used as if they measured something else, like the willingness to integrate with success in the country of resettlement. However, the proposition that the achievement of a CEFR level can be interpreted as demonstration of the migrant’s loyalty and commitment to be part of the host society is largely unsupported by research. »The CEFR cannot establish whether a certain language level is indicative of a level of integration, because



it is only a measure of linguistic ability« (Parliamentary Assembly,<sup>11</sup> *Recommendation 2034*, 2014). In this regard, it is worth remembering that although language proficiency is unanimously considered a facilitator of the integration process, this process cannot be exclusively determined by the linguistic component (Beacco et al., 2014).

The CEFR was built upon the overarching values of the Council of Europe in order to promote and sustain plurilingualism, respect for diversity, intercultural dialogue, dignity among social agents and mobility across borders. Therefore, as Burzos et al. (2017, p. 423) point out:

*It seems paradoxical that an instrument developed to acknowledge and facilitate the idea of a multilingual Europe is employed as a means to legitimize monolingual policies based on the requirement of given national languages. For that reason, there is a growing concern that the CEFR is becoming an instrument to control and restrict immigration.*

In the professional environment of language testing, the use of language tests as instruments that aim to investigate migrants' behaviours and attitudes unrelated to declared language construct is often defined as an example of *test misuse*. This expression is not fully defined in the literature, but seems to refer to at least two different things. On the one hand, test misuse is using a test with a different intent than the one originally born in mind. On the other hand, test misuse can refer to the negative effects on test-takers, no matter whether such effects are intentional or not (Shohamy, 2001, 2007; Van Avermaet and Gysen, 2009; McNamara and Rover, 2006; Khan and McNamara, 2017; Carlsen and Rocca, 2021).

*The so-called critical language testers highlight the changes in the field of language requirements from a "language and power" perspective. They identify an intention behind language examinations of regulating access to society or the attempt to preserve social cohesion by freezing out certain groups* (Pochon-Berger and Lenz, 2014, p. 3).

The Council of Europe and ALTE survey revealed, and LAPIM confirmed, that there is a lack of agreement among Member States as to

11 The Parliamentary Assembly of the Council of Europe (PACE) is a deliberative body composed of representatives of the 46 national parliaments.

what proficiency level is appropriate for a given stage of the migrants' journey. For instance, in the case of citizenship the requirement ranges from no requirement, to A1 and up to B2. This reaffirms that language requirements often fulfil a symbolic function, instead of effective language needs, as highlighted by Böcker and Strik (2011, p. 182):

*as there is no proven relationship between integration and a specific level of language proficiency, it is difficult to understand why some Member States should have higher requirements than others for the same purpose. These differences throw doubt on the argument that immigrants need the proficiency level they are required to demonstrate in order to successfully integrate.*

The survey and LAPIM converge again in pointing out the presence of tests assessing a uniform level. The ALTE 2023 Report on uneven language profiles<sup>12</sup> confirms that in a few countries differentiated language requirements are in place (for instance, level A1 in writing, together with level A2 in reading and level B1 in listening and speaking), when the CEFR strongly encourages profiles: »levels are a necessary simplification. [...] The reason why the CEFR includes so many descriptor scales is to encourage users to develop differentiated profiles« (Council of Europe, 2020, p. 39). Language requirements are supposed to express real language needs, and when it comes to uneven profiles then more differentiated requirements would be expected, as opposed to a global level being used. Not all job profiles and not all roles in society require the same competence in reception, production, interaction and mediation. As a logical consequence, the expectations should also be diversified. It does not seem necessary to establish a uniform level, because learners do not meet the criteria of a homogeneous profile (Krumm, 2007); on the other hand, an individual's daily interactions in the personal, public, occupational and educational domains impose clearly differentiated linguistic needs.

Moreover, language tests often raise human rights issues: this is the case with pre-entry tests, clearly against the right to family reunification as highlighted by the European Committee of Social Rights. In

---

<sup>12</sup> [https://www.alte.org/resources/Documents/Carlsen\\_Rocca\\_Machetti\\_2023\\_ALTE%20LAMI%20Uneven%20profiles%20report.pdf](https://www.alte.org/resources/Documents/Carlsen_Rocca_Machetti_2023_ALTE%20LAMI%20Uneven%20profiles%20report.pdf)

line with this there is the Council of Europe's aforementioned *Recommendation* 2034 (2014), which states that

*it is important to be aware of the limitations of tests and ensure that they contribute to integration and do not become a barrier to it. The required standards sometimes exceed what is reasonably attainable, leading to the exclusion of many people. This raises human rights issues. [...] It is particularly problematic when dealing with people who are illiterate or with low levels of education.*

Indeed, learners with poor educational backgrounds are particularly negatively affected by compulsory tests (Oers, 2020): they benefit less from language courses and perform less well on tests (Kim et al., 2014). Their failure is not only caused by a lack in the skills tested, but also by a lack of experience with the testing situation and a lack of familiarity with test formats, as for instance with the assessment techniques or the setting commonly used in language tests (Allemano, 2013). In order to protect this vulnerable group LASLLIAM »presents levels traceable only in relation to the learning process and scales describing progressions in a formative path, without any unrealistic aspiration to measure a supposed level of integration« (Minuz et al., 2022, p. 98). With the same aim, LAMI highlights that »literacy is a necessary prerequisite for any kind of written test. [...] Policy makers need to provide training courses that strongly support the acquisition of literacy skills« (ALTE, 2016, p. 28).<sup>13</sup>

Regarding the effects of learning opportunities on the language requirements, the findings of both the survey and LAPIM show that only in a few cases can migrants receive an exemption from the compulsory test by attending language courses. In addition, such courses are too often not tailored to the learners' specific needs. On the contrary, they seem "flattened" to be in line with the law, in the sense that are mainly focused on the CEFR levels provided by the requirements currently in place, with certain negative effects. From the school system perspective this leads to both "teaching to the test" and the provision of few courses for levels that are not part of the compulsory tests, while from the learners' perspective there is a motivation to simply attend a

13 <https://cdn.wildapricot.com/218795/resources/Documents/LAMI%20Booklet%20EN.pdf?version>

course to pass a test, rather than gain the abilities and skills needed for their daily lives in the second language. These and similar issues clearly and often emerged as the indirect impacts of the focal language requirements on learning environments (Rocca and Mouti, in press).

## **5 Conclusion**

Language tests can be seen as gatekeepers which strongly discriminate against vulnerable groups, generally do not reflect the learners' uneven language profiles, and often ignore human rights: in this context, the shared engagement of the language testers' community is required, as seen in a growing advocacy, daily commitment, and professional responsibility to try to prevent language tests from being misused. »Validators have an obligation to review whether a practice has appropriate consequences for individuals and institutions, and especially to argue against adverse consequences« (Cronbach, 1988, p. 6).

In recent years, ALTE has established a set of 17 common minimum standards (MSs) for its members' tests in order to establish quality profiles in examinations. Such MSs cover all stages of the language testing process: test construction; administration and logistics; marking and grading; test analysis; and communication with stakeholders. These MSs are used within audit processes aimed at checking the whether language tests delivered by ALTE members meet professional standards and accurately reflect test-takers' abilities.

In 2024, ALTE introduced a new Minimum Standard (MS 18) in its audit system: *You take action when test scores are interpreted and used for a purpose that violates the best interest of test-takers.*

It reflects two key principles: Principle 1 in the *ILTA Code of Ethics*, established by the International Language Testers Associations:<sup>14</sup> Language testers shall not discriminate against nor exploit their test-takers on grounds of age, gender, race, ethnicity, sexual orientation, language background, creed, political affiliations or religion, nor knowingly impose their own values (e.g., social, spiritual, political and ideological), to the extent that they are aware of them.

---

14 [https://cdn.ymaws.com/www.iltaonline.com/resource/resmgr/docs/ILTA\\_2018\\_CodeOfEthics\\_Engli.pdf](https://cdn.ymaws.com/www.iltaonline.com/resource/resmgr/docs/ILTA_2018_CodeOfEthics_Engli.pdf)

And Principle 9 in the *ALTE Principles of Good Practice*:<sup>15</sup> Language testers shall regularly consider the potential effects, both short and long term on all stakeholders of their projects, reserving the right to withhold their professional services on the grounds of conscience.

According to these principles, MS 18 addresses the third ALTE mission: maximizing tests' positive impact by making the connections among policy, research and practice. Indeed, this new MS represents a concrete attempt to raise awareness in language testers about the double commitment that they should have, to make clear to stakeholders what would be an appropriate use of the test; and, contextually, to improve a system aimed at collecting information on how the test is used. Finally, if misuse is detected, professionals should have the duty to take adequate and proportionate action.

This is only one field of action, as the advocacy of language testers needs to go beyond the test itself, for instance creating the conditions for a growing connection between learning, teaching and assessment, and sustaining in particular the engagement of teachers, as the very final aim should be policies enforcing what has been declared in a key Council of Europe Resolution: »rather than promoting testing, offering language courses [...] may offer greater advantages without running the risk of excluding migrants« (Parliamentary Assembly, *Resolution 1973*, 2014); a Resolution with an emblematic title proposing the following rhetorical question: *Integration test: helping or hindering integration?*

## References

- Allemano, J. (2013). Testing the reading ability of low-educated ESOL learners. In *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 7(1), 67–81.
- Beacco, J. C., Little, D., & Hedges, C. (2014). The linguistic integration of adult migrants: from one country to another, from one language to another. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Beacco, J.-C., Krumm, H.-J., Little, D., & Thalgott, P. (2017). (Eds.). The Linguistic Integration of Adult Migrants/L'intégration linguistique des migrants adults: Some lessons from research/Les enseignements de la recherche.

---

15 <https://pt.alte.org/resources/Documents/ALTE%20Principles%20of%20Good%20Practice%20Online%20version%20Proof%204.pdf>

- In *The Linguistic Integration of Adult Migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes*. De Gruyter Mouton. doi: 10.1515/9783110477498
- Böcker, A., & Strik, T. (2011). Language and knowledge tests for permanent residence rights: Help or hindrance for integration, *European Journal of Migration and Law*, 13(2), 157–184.
- Bruzos, A., Erdocia, I., & Khan, K. (2017). The path to naturalization in Spain: Old ideologies, new language testing regimes and the problem of test use. *Language Policy*, 17(4), 419–441.
- Carlsen, C. H., & Rocca, L. (2021). Language Test Misuse. In *Language Assessment Quarterly*. doi: 10.1080/15434303.2021.1947288
- Carlsen, C. H., & Rocca, L. (2025). Measuring language policy in the migration context- background, development, and use of the LAPIM scale, in press.
- Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment—Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2021). Council of Europe Action Plan on Protecting Vulnerable Persons in the Context of Migration and Asylum in Europe (2021–2025). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Cronbach, L. J. (1988). Five perspectives on the validity argument. In H. Wainer & H. I. Braun (Eds.), *Test validity* (pp. 3–17). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/ets2.12255>
- Khan, K., & McNamara, T. (2017). Citizenship, immigration laws, and language. In Canagarajah, S. (Ed.) *The Routledge Handbook of Migration and Language*. 451–467, London: Routledge.
- Kim, J. W., Yoon, J., Kim, S. R., & Kim, H. H. (2014). Effect of literacy level on cognitive and language tests in Korean illiterate older adults. *Geriatrics & Gerontology International*, 14(4), 911–917. doi: 10.1111/ggi.12195.
- Krumm, H. J. (2007). Profiles instead of levels: the CEFR and its (ab)uses in the context of migration. *The Modern Language Journal*, 91(4), 667–669. doi: 10.1111/j.1540- 4781.2007.00627\_6
- Kurvers J., Van de Craats I., & Van Hout R. (2015), Footprints for the future: cognition, literacy and second language acquisition by adults. In I. Van de Craats, J. Kurvers & R. van Hout R (Eds.), *Adult literacy, second language and cognition* (pp. 7–32). Nijmegen: Centre for Language Studies.
- McNamara, T., & Roever, C. (2006). *Language Testing: The Social Dimension*. Malden: Blackwell.

- Minuz, F., Kurvers, J., Schramm, K., Rocca, L., & Naeb, R. (2022). Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants: Reference guide. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Oers, R. (2020). Deserving citizenship in Germany and the Netherlands. Citizenship tests in liberal democracies. In *Ethnicities. Special Issue: Naturalization Policies*, 21(2), 1–18. doi: 10.1177/1468796820965785
- Pochon-Berger, E., & Lenz, P. (2013). Language requirements and language testing for immigration and integration purposes - A synthesis of academic literature Institute of Multilingualism, Friburg: Institute of Multilingualism.
- Rocca, L., Carlsen, C. H., & Deygers, B. (2020). Linguistic integration of adult migrants: requirements and learning opportunities, Strasbourg: Council of Europe.
- Rocca, L., & Mouti, A. (2025). LESLLA teachers in Greece and Italy: washback of language requirements, in press.
- Saville N. (2009). Language Assessment in the Management of International Migration: A Framework for Considering the Issues. In *Language Assessment Quarterly*, 6(1), 17–29. doi: 10.1080/15434300802606499
- Shohamy, E. (2001). *The power of tests. A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*. London: Pearson.
- Shohamy, E. (2007). Language tests as language policy tools. In *Assessment in Education*, 14(1), 117–130. doi: 10.1080/09695940701272948
- Van Avermaet, P., & Gysen, S. (2009). One nation two policies: Language requirements for citizenship and integration in Belgium. In G. Extramiana, M. Spotti & P. Van Avermaet (Eds.), *Language testing, migration and citizenship. Cross-national perspectives on integration regimes*, (pp. 107–124). London: Advances in Sociolinguistics.

## Jezikovne politike kot ključni vidik migracijskih politik: razvijajoči se scenarij v Evropi

Članek se osredotoča na vlogo jezikovnih politik v širšem okviru migracijskih politik v državah članicah Sveta Evrope. Opis trenutnega sistema v reprezentativnem vzorcu držav vodi do razmislekov o jezikovnih zahtevah, vključno z jezikovno dimenzijo zahtev za poznavanje družbe, ter o možnostih za učenje jezika, kjer so te prisotne.

**Ključne besede:** jezikovne zahteve, migranti, možnosti učenja, poznavanje družbe

# Language learning policies and opportunities for migrants and their practical implementation in Austria

**Eva KONRAD**

University of Innsbruck

**Victoria EBNER**

University of Innsbruck

**Benjamin KREMME**

University of Innsbruck

This paper aims to provide an overview of current language policies in Austria. It examines the legal frameworks and current practices concerning migration, drawing on the historical development of and the current political discourse in Austria. The principal objective of the paper is to describe how language policies are operationalized through the implementation of language requirements, learning opportunities and language tests for migrants.

Based on a review of the relevant literature on migration and language policy, as well as regulations in the context of adult and young migrant education, this paper investigates the practical implementation of language policy in Austria. Despite a long history of migration and multilingualism, public opinion in Austria often remains critical of migrants. Austria was among the first European countries to define

*Konrad, E., Ebner, V., Kremmel, B.: Language learning policies and opportunities for migrants and their practical implementation in Austria. Slovenščina 2.0, 12(2): 35–62.*

*1.01 Izvirni znanstveni članek / Original Scientific Article*

DOI: <https://doi.org/10.4312/slo2.0.2024.2.35-62>

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>





the language skills required of migrants using the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) levels, and has increased the required levels over the last two decades. However, there has been no transparent discussion by decision-makers about the reasons for setting particular language requirements.

Course offers and language support are available for refugees to help them attain the required levels, accessible once they have successfully completed the, often lengthy, asylum process. In schools, measures to facilitate the learning of German include separate German Language Support Classes (GLSC), which have faced criticism from practitioners. The paper emphasizes the importance of evaluating and enhancing language policies to promote successful integration and support individuals of all age groups.

**Keywords:** Austria, language requirements, language policy, migration

## **1 Introduction**

The 21<sup>st</sup> century has seen increasingly higher demands regarding the required level of language for residency and citizenship throughout most European countries (Schildt and Deygers, 2023). In countries where integration is primarily framed as a problematic issue, migrants' language skills and the assessment of these are particularly emphasized in public and political discourse (Wodak, 2012). This is also the case in Austria, where the introduction and tightening of legal requirements regarding language proficiency for migrants has gone hand in hand with a shift in public discourse towards a critical to negative view of immigrants and a rise of right-wing populism in politics (Aschauer, 2020; Rossell Hayes and Dudek, 2020).

Language proficiency is often regarded as critical for social integration. Language skills facilitate better communication and interaction within the host community, thereby fostering social cohesion and reducing cultural barriers (Esser, 2006; Hajek et al., 2024). Additionally, language proficiency is linked to improved employment opportunities and economic self-sufficiency. Immigrants who speak the dominant language of their new country are more likely to secure better jobs and

higher incomes (Carlsson et al., 2023). Certification of these skills by way of standardized language assessments is therefore often regarded as imperative.

However, researchers and members of civic society have expressed some concerns about the intentions behind language policies that stipulate certain proficiency levels as mandatory and require certification thereof (Harding et al., 2020). Language tests can serve as instruments of covert or undeclared policies to achieve unstated ideological goals (Shohamy, 2007), such as controlling the number of immigrants into a country (McNamara, 2010; Wodak, 2012). Carlsen and Rocca (2021) warn of the misuse of language tests in migration policies, arguing that while they were originally developed to measure communicative language ability, they might now be employed to “serve as a proxy for migrants willingness or ability to successfully integrate” (p. 478).

This paper aims to describe the status quo concerning language policies for migrants in Austria. After a brief overview of the history of migration in this country, we will outline the legal background in Austria and describe how these policies are implemented through language learning opportunities and tests. We will explore how legal regulations are put into practice for adults and school children, and situate these practices in the public and political discourse on migration in Austria.

In this paper, we define *migrants* as any person who has migrated, “including asylum seekers and refugees, minors, economic migrants and those who entered the host country for family reunion” (Rocca et al., 2020, p. 15). When relevant, we further differentiate within this group between a) *individuals entitled to asylum or subsidiary protection*, and b) *third-country nationals*, i.e. people who are not EEA or Swiss citizens and who immigrate to Austria for education or work, or relatives of such individuals coming to Austria for family reunification. This differentiation is important, as different regulations apply to third-country nationals and to persons entitled to asylum.

## **2 Historical background: migration in Austria**

Austria is a multilingual state with a highly diverse population, despite not officially recognizing itself as such (Herzog-Punzenberger, 2003). As a “linguistically extremely diverse country” (Newerkla, 2022, p. 151), it exhibits both internal as well as external multilingualism. Internal multilingualism is characterized by strong regional differences (e.g., Alemannic dialects in the western part of the country), differing levels of standardization of the spoken language within Austria, and tensions between Austrian German and Standard High German. External multilingualism has been influenced by the refugee and migration movements of the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries, but originally traces back to the Austro-Hungarian monarchy (Schjerve-Rindler and Vetter, 2007), a multilingual state with 14 officially recognized languages.

In 1900, Austria’s capital Vienna attracted people from across the empire. According to the 1900 census, the city had 1.7 million inhabitants. 103,000 of these were Czech or Slovak speakers, the largest linguistic minority in Austria. However, after World War I the Austrian Republic was established on the principle of an ethnically – and linguistically – homogenous nation-state, which led to the expulsion of non-Austrian citizens. By the early 1950s, the number of Czech or Slovak speakers in Vienna had decreased to 2,000 (Herzog-Punzenberger, 2003). However, this multilingual heritage is reflected today in Austria’s six officially recognized national ethnic minorities: Carinthian Slovenes, Burgenland Croats, Hungarians, Roma, Czechs and Slovaks. Special rights for these groups were established in the State Treaty of 1955 and the Ethnic Minorities Act (1976), and included, for example, the right to primary and secondary education in the respective minority language (Slovenian in Carinthia, Croatian in Burgenland), or bilingual place name signs.

Since the end of World War II over two million refugees have come to Austria, with roughly 700,000 of these individuals still remaining in the country (Kratzmann, 2016). Refugees came in the wake of the Hungarian uprising of 1956, the Prague Spring (1968), the Polish government’s declaration of martial law in 1981, the end of the Cold War, the civil wars in the successor countries of Yugoslavia in the 1990s,

and the so-called “migration crisis” of 2015, during which 88,098 people applied for asylum in Austria (Kratzmann, 2016). In early 2024, some 80,700 Ukrainian citizens were also living in Austria with temporary residence rights due to the Russian invasion of Ukraine (Statistik Austria, 2024).

A further source of Austria’s diverse demographics lies in labour migration. In the 1960s, there was a shortage of workers to meet the demands of the recovering post-war economy. In line with the approach taken by most other Western European countries, Austria implemented a systematic recruitment programme for workers, signing recruitment contracts with Spain (1962), Türkiye (1964), and the former Yugoslavia (1966). These guest worker programmes were conceived as temporary arrangements with the expectation that workers would return to their countries of origin once their labour was no longer required. Consequently, there was no perceived need to “integrate foreigners” (Godlewska, 2023). In reality, however, many of these workers remained in Austria and were joined by their families (Wiesbrock, 2013). The guest worker policy continued until the oil shock of 1973. By then, nearly 9% of the Austrian workforce (226,800) were foreigners (Herzog-Punzenberger and Schnell, 2019). To this day, first- and second-generation immigrants from Yugoslavia (or its successor states) and Türkiye make up the two largest groups of labour migrants in Austria.

Following the dissolution of the Eastern Block in 1989 and the breakup of Yugoslavia in 1991, a greater number of refugees and immigrants arrived in Austria. Public opinion towards migration had begun to turn at this point, and the discourse on migration had moved firmly towards issues of security (Godlewska, 2023). The right-wing populist Austrian Freedom Party (Freiheitliche Partei Österreichs, FPÖ) employed anti-immigration slogans prominently in its campaign rhetoric during the 1990s. A coalition of Conservatives and Social Democrats introduced restrictive migration legislation, which resulted in a significant decline in immigration from 1994 onwards (Herzog-Punzenberger and Schnell, 2019). In 2000, the FPÖ entered into a coalition with the conservative People’s Party (Österreichische Volkspartei, ÖVP), becoming the first right-wing political party in Europe to join a government, prompting widespread protest and the

imposition of temporary sanctions by the European Union (Rossell Hayes and Dudek, 2020). The tightening of legislation regarding migration and its effect on language policy accelerated. The FPÖ only remained in power for a year and a half at this time, until re-entering the government between 2017 and 2019. Still, its mark on public discourse was permanent, and migration is now viewed with a great deal of scepticism in Austria.

### **3 Current demographics and integration climate in Austria**

According to the latest edition of the Statistical Yearbook “Migration and Integration”, 27.2% of the Austrian population has a migratory background (Statistik Austria, 2024). This includes those who were born abroad (*first generation*) as well as *second-generation* migrants, who are defined as descendants born in Austria of parents who were both born abroad. The percentage of persons with a migratory background has increased by 7.8 percentage points over the last ten years, mainly due to refugees arriving in the country because of severe political crises, particularly in Syria, North Africa and the Middle East. By far the largest group of foreign nationals in Austria are Germans (233,000), followed by Romanian nationals (153,500). In 2022, 26.8% of all school children in Austria had an L1 other than German.

The number of asylum applications in 2022 was higher than in 2015, rising from around 39,900 in 2021 to around 112,300, with most applicants coming from Afghanistan, India, and Syria. However, while the number of asylum applications rose, the number of positive decisions decreased: in 2022, some 13,800 people were granted asylum in Austria, while 31,100 applicants were refused asylum. This represents a 128% increase in negative decisions compared to 2021.

The Integration Barometer (Hajek et al., 2024), an annual study commissioned by the Austrian Integration Fund (Österreichischer Integrationsfond, ÖIF), regularly surveys 1,000 Austrian citizens to measure attitudes towards migration and integration in Austria. According to the 2024 Integration Barometer, 69% of all respondents stated that the integration of migrants is not working well. According to another

study, over a third of Austrians consider social coexistence with migrants as “somewhat bad” or “very bad” (Statistik Austria, 2023). In contrast, 61% of immigrants perceive their social coexistence positively, although those who had lived in Austria for a short time gave higher ratings than those who had lived there longer (Statistik Austria, 2023, p. 12). The same source also reports that “Austrians who have frequent contact with immigrants tend as a rule to rate social coexistence as better than those who have less frequent or no contact” (Statistik Austria, 2023, p. 12). According to this survey, the language skills of migrants are a key concern for the general public: 48% of respondents consider a lack of knowledge of German as very problematic, and 28% regard it as problematic. When asked whether refugees should be required to learn basic German within a certain period of time, 85% of the respondents agreed (Hajek et al., 2024). These findings can be interpreted as an expression of Austria’s “monolingual habitus” (Gogolin, 2008), a concept that describes the tendency of societies or institutions (such as the school system) to operate on the assumption that everyone speaks only one language. Despite evidence of multilingualism, and a history thereof, as discussed above, this “monolingual habitus” is reflected in Austria’s language policies.

## **4 Development of language policy regulation**

During the 2000s, most European countries introduced language requirements in their migration policies. In 2002, Austria was one of the first countries to introduce mandatory language courses for immigrants. Since 2005, all third-country nationals immigrating to Austria have had to sign an integration agreement upon arrival, which required them to reach A2-level German within five years. Following an amendment regarding the integration agreement in 2011, language requirements were also applied in the context of family reunification for third-country nationals, with A1 being required for entry visas, A2 within two years for residency permits, and B1 a prerequisite for permanent residency and naturalization within five years. There is no indication that the introduction of progressively higher language requirements was based on evidence rather than political considerations. In 2017, the Integration

Act came into force. Consequently, individuals with a right to asylum or subsidiary protection were also legally obliged to attend language courses, which included modules on “values and orientation courses”. These modules were incorporated into the curricula of the language courses offered and were assessed upon completion of the courses. In the same year, modifications were made to the education system. Students with minimal knowledge of German were now instructed in separate German Language Support Classes (*Deutschförderklassen*, GLSC), while students who were mostly able to take part in regular classes but still required additional German instruction were placed in German Language Support Courses (GLSCO) for six hours a week. This system has been classified as an assimilation model (Resch et al., 2023), and can be considered as one manifestation of the monolingual habitus within the Austrian school system (Bredthauer and Engfer, 2016; Flubacher, 2023; Resch et al., 2023).

A distinctive feature of the evolution of migration policies during the initial two decades of the 2000s in Austria is the multitude of changes and the speed and consequent lack of transparency with which they were introduced. In 2013, for example, Plutzar stated that the Settlement and Residence Act (*Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz*), formerly known as the Foreigners’ Act (*Fremdengesetz*), had been revised more frequently than any other federal act before, resulting in such complex regulations that even public authorities were not always able to consistently interpret or apply them (Plutzar, 2013). In the eleven years since this analysis was conducted the legal regulations have undergone further changes, and the communication surrounding them “has remained vague and unclear to this day” (Flubacher, 2023, p. 1166). Moreover, it has been argued that practitioners, researchers and experts were generally not consulted in the legislative processes surrounding changes in language policy (Flubacher, 2023). An overview of the most significant legislation governing Austrian language policies since the early 2000s is presented in Table 1, although it is not an exhaustive list of all the amendments.

**Table 1:** Timeline of Recent Austrian Legislature on Language Policies

| Year        | Legal Act                                                                     | Content                                                                                                                                                                                                      |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>2002</b> | Integration package ( <i>Integrationspaket</i> )                              | Introduced the <b>integration agreement</b> , which required third-country nationals to attend a German language course within four years.                                                                   |
| <b>2005</b> | Settlement and Residence Act ( <i>Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz</i> ) | Amended the integration agreement by extending the duration of the language course, adding an introductory literacy module, and widening the scope of those obliged to sign the agreement.                   |
| <b>2011</b> | Foreigners' Law Amendment Act ( <i>Fremdenrechtsänderungsgesetz</i> )         | Amended the integration agreement, requiring third-country nationals to achieve higher CEFR levels within a two-year period, as opposed to the previous five-year period.                                    |
| <b>2017</b> | Integration Act ( <i>Integrationsgesetz</i> )                                 | Introduced the <b>integration declaration</b> , requiring persons entitled to asylum or subsidiary protection to acquire language skills and participate in values and orientation courses.                  |
| <b>2018</b> | School Organization Act ( <i>Schulorganisationsgesetz</i> )                   | Introduced German Language Support Classes and German Language Support Courses.                                                                                                                              |
| <b>2019</b> | Welfare Act ( <i>Sozialhilfegesetz</i> )                                      | Stipulated that full welfare benefits would only be granted upon demonstration of German at B1 or English at C1. The Austrian Constitutional Court subsequently repealed parts of the law as discriminatory. |

## 5 Institutional and legal framework

As part of these complex regulations, the legal and political responsibility for integration in Austria is distributed across a multitude of institutions and governmental levels (federal, state, and municipal). Furthermore, civil society organizations play a pivotal role in facilitating practical integration measures. This results in a rather complex and occasionally overlapping framework of competencies and responsibilities.

At the institutional level, three major ministries are responsible for asylum, immigration and integration policies in Austria: the Federal Ministry of the Interior (Bundesministerium für Inneres, BMI), the Federal Ministry of Labour and Economic Affairs (Bundesministerium für Arbeit



und Wirtschaft, BMAW), and the Federal Chancellery (Bundeskanzleramt, BKA). In addition, there is an interdisciplinary Expert Council for Integration and an Advisory Committee on Integration with various stakeholder representatives, which serve as networking and exchange forums for matters pertaining to integration. At the time of writing, issues related to federal borders, immigration and emigration, return, citizenship, and asylum are the purview of the BMI, with the Austrian Federal Office for Immigration and Asylum (Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl, BFA) serving as a subordinated agency. The BMAW is responsible for the issuing of work permits, which are processed by the Public Employment Service (Arbeitsmarktservice, AMS) as an administrative body. The BKA provides funding for the Austrian Integration Fund (Österreichischer Integrationsfonds, ÖIF), an organization that aims to facilitate professional and social integration of people entitled to asylum or subsidiary protection and third-country nationals. The Austrian Integration Fund plays a key role in providing language courses and examinations and is responsible for providing language learning measures and support for persons entitled to asylum and beneficiaries of subsidiary protection. It is the “main player in the linguistic integration of adult migrants” (Dalton-Puffer et al., 2019, p. 203), as other providers and funding organizations are scarce and require the approval of the ÖIF (Josipovic and Reeger, 2020, p. 30). The ÖIF provides services throughout Austria, with integration centres located in each federal province, and is a key institution in implementing the government’s language and integration policy.

The Integration Act of 2017 is the primary legal framework regulating matters of integration and migration (BGBl. I 68/2017). The Act encompasses legal regulations pertaining to both third-country nationals and individuals entitled to asylum or subsidiary protection. Third-country nationals, as previously stated, are required to sign an integration *agreement* (*Integrationsvereinbarung*), a document which stipulates that they must acquire language skills in German and values and orientation knowledge to gain knowledge of “Austrian values” within a period of two years. The integration agreement comprises two sequential modules. Some residence permits, such as the Red-White-Red Card (a residence permit for skilled employees) or the Settlement Permit for

Artists, require the completion of only Module 1, which encompasses language skills at A1 level and knowledge of the fundamental legal and social systems. Conversely, a long-term residence permit or citizenship is only granted upon the successful completion of Module 2, which entails language skills at B1 level and “advanced knowledge of the fundamental values of the legal and social system” (BMAW and BMI, n.d.). Third-country minors (younger than six years of age) who are not yet subject to compulsory education and third-country nationals in a permanently bad physical or mental health condition are exempt from the obligation to complete the modules (BMAW and BMI, n.d.).

Persons entitled to asylum or subsidiary protection are required to sign an integration *declaration* (*Integrationserklärung*). This stipulates an obligation to acquire language skills at B1 level and participation in values and orientation courses. The Integration Act (BGBl. I Nr. 68/2017) states that failure to meet these obligations may result in a reduction in social welfare benefits, although no timeframe for fulfilling them is specified.

## **6 Practical implementation of language policies**

The following section of the paper outlines current practices of Austrian language policies. Section 6.1 provides an overview of course providers, literacy and language courses, values and orientation courses, curricula for the acquisition of German, and exams, with a particular focus on adult education. Section 6.2 considers language learning opportunities for young migrants.

### **6.1 Adult education: integration programmes and language learning**

#### *6.1.1 Requirements for institutions to provide courses*

The ÖIF is tasked with the administration of German language courses for people entitled to asylum or subsidiary protection, or refugees fleeing Ukraine, and is responsible for ensuring the quality and accessibility of the courses provided.

Institutions providing language courses on behalf of the Austrian Integration Fund must be certified and adhere to the curricula for German courses (BGBl II 286/2019). Trainers and language educators are required to have completed training as a German as a Foreign or Second Language (*Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache*, DaF/DaZ) trainer and prove that they have gained teaching experience in the field. The Austrian Integration Fund also offers online training courses for literacy programmes and workshops for values and orientation courses (Austrian Integration Fund, 2023). In order to guarantee the quality of the language courses, providers have to report back on participants' language development after they completed half of the sessions (Austrian Integration Fund, 2023).

#### 6.1.2 Literacy programmes (Alphabetisierungskurse)

The Austrian Integration Fund provides a curriculum for literacy programmes aimed at non- and low-literate migrants, aligned with international frameworks such as the CEFR companion volume and the LASLLIAM (Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants) Reference Guide. Although the CEFR was conceptualized for literate learners, the pre-A1 and A1 descriptors define relevant goals for literacy programmes (Austrian Integration Fund, 2024c). The LASLLIAM Reference Guide extends these descriptors for non- and low-literate learners and supports language educators in designing curricula tailored to their needs.

The curriculum for literacy programmes offers guidance on course administration, content and pedagogy, and suggests using placement, diagnostic and final evaluation tests (Austrian Integration Fund, 2024c). There do not seem to be any regulations on whether migrants have to prove basic literacy in German before being allowed to attend further language courses. In addition to the curriculum, the Austrian Integration Fund further provides a one-page document<sup>16</sup> that lists the language skills required in different stages of the literacy programme. Although the audience and use of the document are not further

---

16 [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/Alpha-OEIF-Einstufungsmatrix\\_modular.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Alpha-OEIF-Einstufungsmatrix_modular.pdf)

specified, it likely should aid placement by describing various literacy skills, ranging from reading and writing simple characters and sentences to reading and writing all characters and being able to understand short authentic texts such as forms and text messages.

### *6.1.3 Language courses*

Courses for migrants are provided in three main areas: values and orientation courses (completion is mandatory according to the Integration Act of 2017), German language courses and German courses for healthcare. Before attending a language course, learners are encouraged, but not legally required, to sit a placement test to facilitate appropriate allocation to a course that aligns with their language skills.

As of the age of 15, persons who are entitled to asylum and subsidiary protection are eligible to register for German courses that are fully financed by the ÖIF. These courses are subsumed under the title *Starter Package German & Integration* and include a range of German language courses from A1 to C1. Attending language courses that are not part of the Starter Package is possible but requires participants to (partly) cover the costs themselves. Those who are entitled to asylum or subsidiary protection, refugees fleeing Ukraine, and asylum seekers with a high chance of recognition who are not entitled to other funding can apply to the ÖIF for individual funding (Austrian Integration Fund, 2024a). The website My Language Portal (*Mein Sprachportal*), which is provided by the ÖIF, offers an overview of (online) courses at different levels (A1–B2), including online lectures, job specific courses and exam preparation.

Third country nationals who apply for the Red-White-Red Card or other residence permits are not eligible for pre-paid courses, but they can apply for a partial refund after having attended language courses. The Federal Government grants refunds for 50% (up to a maximum of €750) of the costs of integration courses if certain prerequisites are met (BMAW and BMI, 2024).

#### 6.1.4 *Values and orientation courses*

According to the Integration Act, the completion of a values and orientation course is mandatory for all migrants. In the context of this paper, the term *values and orientation knowledge* is used to refer to the concept of Knowledge of Society (KoS) which includes the history, economic, and political features of a country (Council of Europe, 2022). It further comprises citizens' rights and duties in the country relating to topics such as health, education, and administrative procedures (Council of Europe, 2022).

The values and orientation courses can be completed at the integration centres of the ÖIF or partner institutions that follow the guidelines of the ÖIF. The three-day courses aim at informing and educating migrants about the basic principles of living together in Austria. The topics include: the importance of learning German, education and the job market, voluntary engagement and cultural aspects of living together, policies and legal integration. The course language is German, but translators for various languages (Arabic, Dari/Farsi, Pashto, English, Somali – as outlined on the Website of the ÖIF, which is not necessarily a complete list of the languages offered) will support learners and language educators and facilitate successful communication between all parties (Austrian Integration Fund, 2024b).

By being held in German, these values and orientation courses are also partly language courses, just as the mandatory values and orientation exams rely heavily on migrants' knowledge of the German language. The learning objectives outlined in the curriculum (Austrian Integration Fund, 2024b) partly require advanced language skills that might go beyond B1, but this depends heavily on how language educators view those objectives and what language learning materials they use.

#### 6.1.5 *Exam regulations for language and integration exams (Prüfungsordnung)*

Exam regulations for language and integration exams at A1, A2/B1, B2, and C1 are publicly available on the ÖIF website<sup>17</sup> and provide detailed information on the structure, content, and requirements of the exams.

17 <https://www.integrationsfonds.at/sprache/pruefungen/pruefungsordnungen/>

The regulations also outline the required pass scores, the duration of each section, and rules for exam conduct, and contain information regarding any violations of the exam regulations. Full-length exam regulations are only available in German, although a one-page summary in simplified German is provided.

The language, values and orientation exams that are part of the integration exam can only be administered by certified examiners. In order to receive an examiners' licence, language educators have to attend a training course for examiners. For the purpose of avoiding biases, examiners are not allowed to assess test-takers who took part in their language course prior to the exam (BGBl. II 286/2019). Online materials, mock exams, explanatory videos, and a mobile phone app are provided by the ÖIF to support exam preparation, albeit some at an additional cost.

## ÖSD Certificates

The Austrian language diploma for German (*Österreichisches Sprachdiplom Deutsch*, ÖSD) offers certificates that can be used as equivalents to the integration exams provided by the ÖIF. It comprises certificates ranging from A1 to B2 (*Österreichisches Sprachdiplom Deutsch*, 2024), and the equivalent exams offered by the ÖIF are listed in Table 2.

**Table 2:** *ÖSD Certificates and their Equivalents to ÖIF Exams*

| ÖSD (Austrian language diploma for German) | ÖIF (Austrian integration fund) |
|--------------------------------------------|---------------------------------|
| ÖSD certificate A1/Austria                 | A1 – Fit for Austria            |
| ÖSD certificate A2/Austria                 | ÖIF-Test new (2011)             |
| ÖSD integration exam A2                    | Integration exam A2             |
| ÖSD integration exam B1                    | Integration exam B1             |
| ÖSD certificate German Austria B1          | German-test for Austria (DTÖ)   |
| ÖSD certificate B2/Austria                 | B2 – ÖIF-Test                   |

### 6.1.6 Exam format

The integration exam consists of two main parts: a values and orientation exam and a language exam. The values and orientation exam requires test-takers to tick the correct answers. The first half of the exam (nine statements) consists of true/false statements, the second half

(nine questions) consists of multiple-choice items with three answer options (a–c). The test-takers are given 40 minutes to complete the exam, and need to get at least 25 points to pass. The B1 integration exam (as required for the integration process) includes all four skills and can be completed in a paper-based setting.

To receive a certificate as proof of German language skills at B1 level, test-takers have to achieve a B1 rating at speaking and at least one other subskill (Table 3). Test-takers can have several attempts at completing the exam as a whole, but the successful completion of individual parts is not taken into consideration if test-takers have failed other parts (telc gGmbH, 2019).

**Table 3:** Results Required in Subtests to Receive a B1 Certificate

|                     | Case 1 | Case 2 | Case 3   | Case 4 | Case 5   |
|---------------------|--------|--------|----------|--------|----------|
| 1 Listening/Reading | B1     | B1     | B1       | A2     | Below A2 |
| 2 Writing           | B1     | A2     | Below A2 | B1     | B1       |
| 3 Speaking          | B1     | B1     | B1       | B1     | B1       |

## 6.2 Language support for children and adolescents: integration programmes and language acquisition

The language learning opportunities for children and adolescents in Austria differ considerably from those available to adult migrants, as young migrants are still embedded in a formal educational framework. Regardless of the legal status or citizenship of their parents, children and adolescents who are permanent residents in Austria have the right and obligation to receive formal education. From the age of six, children are subject to compulsory education for nine years. Adolescents are obliged to participate in vocational training or further education (e.g., by completing an apprenticeship or studying at university) until the age of 18. However, teenage asylum seekers are excluded from this regulation, which limits their access to further training or educational institutions (Siebert and Pollheimer-Pühringer, 2023). The obligation to attend school only applies to adolescents who are entitled to asylum or subsidiary protection (BMAW, n.d.; Siebert and Pollheimer-Pühringer, 2023), which can be problematic if the asylum application procedure stretches over a longer period.

### *6.2.1 Curricula for fostering the acquisition of German in Austrian schools*

In 2018, the curriculum for primary and secondary schools was amended to include regulations on German Language Support Classes (GLSC) to foster the acquisition of German in Austrian schools. In 2019, amendments for “upper secondary” education followed. The main objective defined in both curricula is to support pupils whose language skills do not enable them to follow regular classes (BGBl. II 230/2018, BGBl. II 235/2019). By providing language support early on, learners should be able to transition to regular classes as soon as possible. The intention is to start with one semester of intensive language support and expand it to two semesters if needed. In total, language support in German classes cannot exceed a maximum of four semesters. The use of diagnostic instruments for dealing with heterogenous learner groups is also encouraged (BGBl. II 230/2018, BGBl. II 235/2019). The allocation to the GLSC is made on the basis of the MIKA-D test.

### *6.2.2 Competence analysis measuring instrument – German (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch)*

The MIKA-D serves as a placement test to assess the child’s language skills in German for participating in classroom activities (BMBWF, 2024). It was compiled for primary and secondary level. The 30-minute pen and paper test functions as a diagnostic assessment tool. An information sheet for parents and legal guardians about the purpose and administration of the test is available online in 22 languages. As outlined in the guidelines (IQS, 2022), MIKA-D is used when:

- a child is enrolled at school (at the age of six) and the school administration suggests a MIKA-D assessment,
- when a child is new at an Austrian school and their first language is not German,
- or when a child already attends GLSC. In this case, the child’s language skills in German will be reassessed every semester.



Depending on the results of the MIKA-D, students will receive a “regular” or “non-regular” status (Table 4). Non-regular students are only graded in subjects in which they can achieve positive results (BGBl. I 140/2023). Subjects in which limited German skills may prohibit them from following the course content are not graded. Students can hold a non-regular status for up to two years (four semesters). After that period, they will receive a regular status regardless of the MIKA-D result (IQS, 2022).

**Table 4:** Overview of the Three Different Results of the MIKA-D and the Subsequent Support that Pupils Receive

|                      | Language skills to participate in regular class activities         |                                                                        |                                                           |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
|                      | Insufficient                                                       | Sufficient                                                             | Adequate                                                  |
| Child attends        | mainly GLSC + regular classes (e.g., physical education, music)    | German Language Support Courses (GLSCO) in addition to regular classes | regular classes (language support within regular classes) |
| Weekly hours of GLSC | primary level: <b>15 hours</b><br>secondary level: <b>20 hours</b> | primary and secondary level: <b>6 hours</b>                            | none                                                      |
|                      | non-regular status                                                 |                                                                        | regular status                                            |

The MIKA-D Primary Level includes four sections in which pupils are asked to name items in a picture (vocabulary knowledge), answer questions about this picture, tell a story about three different pictures and show their understanding of a sentence by matching it with the appropriate picture. The MIKA-D Secondary Level adds the dimension of filling gaps in two short texts. The other parts are equivalent to the MIKA-D Primary Level (BMBWF, 2024). The test mainly uses verb position mastery as an indicator for German language skills (BMBWF, 2020).

To be authorized to administer the MIKA-D examination, teachers must complete an online training course covering basic linguistic and test theory concepts, as well as practical aspects of test administration and scoring. A shorter, additional version of the test is available (MIKA orientation) that may be used to get a first estimation of the child’s language skills in German.

To complement MIKA-D, the USB DaZ (*Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache*) is a diagnostic

instrument to assess pupils' language skills in German as a Second Language within lessons. It serves as an instrument to observe the language development of pupils over a longer period. For non-regular students, the use of diagnostic and supporting instruments is mandatory, while their use for regular students who learn German as a Second Language is highly recommended but not compulsory (BMB-WF, 2019).

USB DaZ can be used in primary schools and in lower secondary schools. The three main components of the USB DaZ tools encompass an observation grid, a documentation grid and guidelines on how to use the tools. In addition, teachers also have access to an overview of all observation areas, three additional versions of the documentation grid, and a template for a support plan.

### *6.2.3 Provisions for teachers*

A review of multilingualism studies in Germany and Austria has found that teachers, despite being in favour of multilingualism and appreciating its advantages, have their teaching approaches shaped by monolingual beliefs and often do not allow students to use languages other than German (Bredthauer and Engfer, 2016). To support pupils in developing language skills, it is vital to include language sensitivity in teacher education and training to support teachers in employing a language-sensitive approach in the classroom (Rossner and Bolitho, 2022).

Different institutions provide materials to aid teachers of linguistically heterogeneous classes (Bredthauer and Engfer, 2016). Resources for language-sensitive teaching in classrooms can be accessed via the Austrian Language Competence Centre<sup>18</sup> (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, ÖSZ) or the Centre for Language Education in the Context of Migration and Multilingualism<sup>19</sup> (Zentrum sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit, BIMM). The European Centre for Modern Languages also provides guidelines for developing language-sensitive teacher education

---

<sup>18</sup> <https://www.oesz.at/material-center/>

<sup>19</sup> <https://bimm.at/bimm/>

curricula (Bleichenbacher et al., 2023). However, it remains unclear to what extent these provisions have found their way into pre-service teacher education programmes.

#### *6.2.4 Evaluation of measures for fostering the acquisition of German in Austrian schools*

In 2021, the Federal Ministry of Education, Science and Research convened stakeholders – including school experts, administrators, and ministry officials – to define indicators for the successful implementation of GLSC in schools (Spiel et al., 2022). They addressed undesired effects such as stigmatization and group separation, and discussed strategies to mitigate these issues. The indicators defined by the group included immediate language-related goals and indicators for student achievement, as well as broader goals to support foreign language acquisition, such as maintaining focus and following lessons. Additionally, the societal and cultural impacts of GLSC were operationalized to measure goal achievement effectively. Suggestions for improvement concerned three areas: classroom implementation, teacher training and professionalism, and structural organization. The stakeholders also discussed possibilities to improve the MIKA-D diagnostic instrument, and raised concerns about aspects relevant to assessing students' language level that are not included in MIKA-D.

Based on these indicators, the Federal Ministry of Education, Science and Research evaluated the implementation of measures to promote the acquisition of German in Austrian schools from November 2021 to October 2022 (Spiel et al., 2022). A total of 693 participants from 93 schools took part in the survey, in which schools with similar frameworks but differing success in implementing GLSC were compared. Depending on the length of time their students stayed in the GLSC, schools were categorized into two groups: group 1 (shorter stay, equalling successful implementation) and group 2 (longer stay).

A majority of school administrators (98% in group 1, 79.3% in group 2) and GLSC teachers (90.6% in group 1, 85.2% in group 2) recognized the need for improvements in the GLSC (Spiel et al., 2022). Most suggestions focused on organizational changes, including smaller

groups, increased autonomy, flexibility, and additional resources for individual schools. All three stakeholder groups – school administrators, GLSC teachers, and primary school teachers – supported allowing students to remain in the non-regular status beyond the current maximum of two years to provide ongoing language support. Teachers stressed that “support measures cannot simply end after two years” (Spiel et al., 2022, p. 11) since some students require more time to reach the target language level. Additionally, school administrators reported a shortage of trained teachers for GLSC.

Overall, the evaluation of the MIKA-D diagnostic instrument was ambiguous. Some participants reported that they used it as a tool for compiling a support plan, while others stated that the results were only stored without any meaningful use. When asked about how useful MIKA-D was in evaluating the success of the GLSC, the participants’ opinions were mixed and inconclusive.

## **7 Discussion and conclusion**

A number of foreign language teaching experts have criticized the current segregated approach that singles out individual students for support classes and removes them from their regular classroom environment (Erling et al., 2021; Flubacher, 2023; Schwab et al., 2024). Schwab et al. (2024) found that the practical implication of such policies partly deviates from the related legal frameworks due to the school environment and the individual needs of learners. They call for more autonomy of school administrators to minimize the constraining impact of universal policies that might not meet individuals’ needs on academic, social, emotional and linguistic levels (Schwab et al., 2024). Erling et al. (2021) maintain that with regard to teacher education, instructional practice and the promotion of inclusion and socio-emotional development of young migrants, GLSCs do not deliver the intended desirable outcomes. An increased need for teacher education and training was also highlighted by Resch et al. (2023). They analysed teachers’ views of GLSC by means of a questionnaire. The 1,267 teachers who participated in the study were asked about the positive and negative aspects of GLSC. The results showed the teachers were

mostly concerned about the exclusion and marginalization of migrant students. They stated that the separation of these students deprives them of having language role models apart from the teacher. The most commonly mentioned positive aspects, on the other hand, were the opportunity for individual support of students, the creation of a protected space and the rapid learning of German. Further studies on the implementation of language support measures are required to evaluate their impact and should include the views of the students and parents involved (Erling et al., 2021).

Aside from (scientific) discussions on GLSC and MIKA-D, public discourse also addresses language policies for migrants and their implementation. This public discourse regularly portrays immigration as a problem, and many Austrians would tend to agree with this. A lack of German skills is perceived particularly negatively (Hajek et al., 2024). Against this backdrop of a critical integration climate and restrictive migration legislation, the introduction and subsequent tightening of language requirements for migrants seems to have largely happened without the involvement or consultation of experts (Flubacher, 2023). This raises the question whether these language requirements are based on the actual level of German skills needed to successfully integrate, or on political agendas (Erling et al., 2021).

Apart from language requirements, the integration exam features content that test-takers have to be familiar with. In evaluating the content and formulations of this part of the exam, the challenge is to address topics that are relevant for everyday situations (e.g., jobs and economy, health, etc.) while keeping the language level at B1. The use of closed items might reduce the risk of letting language skills interfere with test-takers' values and orientation knowledge. However, altering or omitting technical terms or jargon for the sake of simplicity might be inauthentic, as test-takers will encounter specific terms when dealing with bureaucratic entities. Regular updating of the exams, for instance to address the changing nature of communication through the use of digital technologies, will be warranted, as will be an increased research endeavour to further improve and systematically investigate the validity and consequences of the use of all tests and exams employed to operationalize these language policies for migrants.

In some regards, the integration process for young migrants is easier than that of adults, as compulsory school education embeds them into a system in which there are already many language learning opportunities. However, the obligation to attend compulsory education, and thus the provision of any language-related support through formal education, only applies to adolescents entitled to asylum or subsidiary protection (BMAW, n.d.; Siebert and Pollheimer-Pühringer, 2023). The length of the asylum processes can thus be problematic, as it is difficult for adolescents to remain in education during this period. This highlights the necessity for the implementation of regulations during this transitional period, ensuring that adolescent asylum seekers are not left without access to education and German language courses.

To support migrants in their integration process and in ultimately passing these language assessments, a number of measures are in place to facilitate language learning and integration for adults: (1) conceptual frameworks for German language courses (curricula based on the CEFR), (2) access to off- and online language courses, (3) financial support (in the form of the Starter Package German), and (4) attempts to make language exams accessible and transparent (by providing test preparation materials and online access). These measures are essential prerequisites for enabling adult migrants to successfully integrate into society. However, the system is currently not universally accessible, and asylum seekers are largely excluded until they receive a positive decision, which can take several months or even longer. These individuals can apply for funding, but have no right to access fully funded language courses. Opening up language learning opportunities to this group would facilitate the integration process prior to the successful completion of the asylum process.

To conclude, this paper has attempted to provide an overview of current language policy measures in Austria and to situate these in a wider historical and political background. It highlights the challenges and complexities of Austrian language policy in relation to migration and integration, and raises questions about the effectiveness and inclusivity of language requirements, the need for accessible language learning opportunities for all migrants, and the impact of policy measures on children and adolescents. The discussion underscores that language policies need to be evaluated and improved if their aim is to ensure successful integration and support for individuals of all ages.

## References

- Aschauer, W. (2020). The drivers of prejudice with a special focus on religion—Insights into anti-Muslim sentiment in Austrian society. *Österreichische Zeitschrift Für Soziologie*, 45(2), 183–212. doi: 10.1007/s11614-020-00414-z
- Austrian Integration Fund. (2023). *Rahmenbedingungen Startpaket Deutsch & Integration 2023*. Retrieved from [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/Startpaket\\_Folder/Startpaket\\_2023\\_Rahmenbedingungen.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Startpaket_Folder/Startpaket_2023_Rahmenbedingungen.pdf)
- Austrian Integration Fund. (2024a). *Österreichischer Integrationsfonds Förderrichtlinie Individualförderung Deutschkurse*. Retrieved from [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/Foerderrichtlinie\\_Individualfoerderung\\_Version\\_15.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Foerderrichtlinie_Individualfoerderung_Version_15.pdf)
- Austrian Integration Fund. (2024b). *Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen auf B1-Niveau*. Retrieved from [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/Rahmencurriculum\\_B1.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_B1.pdf)
- Austrian Integration Fund. (2024c). *Rahmencurriculum für Alphabetisierungskurse*. Retrieved from [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/Rahmencurriculum\\_fuer\\_Alphabetisierungskurse\\_2022.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_fuer_Alphabetisierungskurse_2022.pdf)
- BGBL. I 68/2017 Bundesgesetz zur Integration rechtmäßig in Österreich aufhaltiger Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft, 2017.
- BGBL. I 140/2023 Änderung des Schulunterrichtsgesetzes, 2023.
- BGBL. II 235/2019 Änderung der Lehrpläne der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten 2015, 2019.
- BGBL. II 230/2018 Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen, der Verordnung der Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung der BGBL II 269/2023 Änderung der Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen, 2018.
- BGBL. II 286/2019 Verordnung der Bundesministerin für Frauen und Integration zur Durchführung des Integrationsgesetzes, 2019.
- Bleichenbacher, L., Rossner, R., Schröder-Sura, A., & Pirih Svetina, N. (2023). *Building blocks for planning language-sensitive teacher education*. Retrieved from <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Languagesensitiveteachereducation/tabid/5529/language/en-GB/Default.aspx>
- BMAW. (n.d.). Häufig gestellte Fragen. AusBildung bis 18 - Wer mehr kann ist besser dran. Retrieved from <https://ausbildungbis18.at/fragen-und-antworten/#:~:text=Gilt%20die%20Ausbildungspflicht%20auch%20>

- f%C3%BCr,haben%2C%20und%20f%C3%BCr%20subsidi%C3%A4r%20  
Schutzberechtigte
- BMAW, & BMI. (n.d.). Retrieved from <https://www.migration.gv.at/en/living-and-working-in-austria/integration-and-citizenship/integration-agreement/>
- BMBWF. (2019). Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Retrieved from [https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article\\_id=9&pub=565](https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&pub=565)
- BMBWF. (2020). MIKA-D Messinstrument zur Kompetenzanalyse -Deutsch; Onlineschulung Modul 1 Linguistische Grundlagen. Retrieved from [https://iqs.gv.at/\\_Resources/Persistent/53c764f618398b7f9f9b2c74968b6a-5b8123a033/MIKA-D\\_Linguistische\\_Grundlagen.pdf](https://iqs.gv.at/_Resources/Persistent/53c764f618398b7f9f9b2c74968b6a-5b8123a033/MIKA-D_Linguistische_Grundlagen.pdf)
- BMBWF. (2024). Deutschförderung an österreichischen Schulen—Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. Retrieved from [https://rundschriften.bmbwf.gv.at/media/2024\\_05\\_beilage.pdf](https://rundschriften.bmbwf.gv.at/media/2024_05_beilage.pdf)
- Bredthauer, S., & Engfer, H. (2016). Multilingualism is great – but is it really my business? – Teachers’ approaches to multilingual didactics in Austria and Germany. *Sustainable Multilingualism*, 9, 104–121. Retrieved from <https://ejournals.vdu.lt/index.php/SM/article/view/4440>
- Carlsen, C. H., & Rocca, L. (2021). Language test misuse. *Language Assessment Quarterly*, 18(5), 477–491. doi: 10.1080/15434303.2021.1947288
- Carlsson, M., Eriksson, S., & Rooth, D.-O. (2023). *Language proficiency and hiring of immigrants: Evidence from a new field experimental approach*. IZA Discussion Paper No. 1590. doi: 10.2139/ssrn.4361919
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment—Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved from <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Council of Europe. (2022). *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants (LASLLIAM)*. Retrieved from <https://rm.coe.int/prems-008922-eng-2518-literacy-and-second-language-learning-couv-texte/1680a70e18>
- Dalton-Puffer, C., Boeckmann, K.-B., & Hinger, B. (2019). Research in language teaching and learning in Austria (2011–2017). *Language Teaching*, 52(2), 201–230. doi: 10.1017/S026144481900003X
- Erling, E. J., Gitschthaler, M., & Schwab, S. (2021). Is segregated language support fit for purpose? Insights from German language support classes in Austria. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 573–586. doi: 10.12973/eu-jer.11.1.573



- Esser, H. (2006). Migration, Sprache und Integration. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH FSP Zivilgesellschaft, Konflikte und Demokratie Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration.
- Flubacher, M.-C. (2023). The ‘politics of speed’ and language integration policies: On recent developments in Austria. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(10), 1159–1169. doi: 10.1080/13670050.2021.1954387
- Godlewska, E. (2023). From Gastarbeitersystem to integration: Legal aspects of Austrian migration policy. *Białostockie Studia Prawnicze*, 28(1), 213–226. doi: 10.15290/bsp.2023.28.01.12
- Hajek, P., Siegl, A., & Dziendziel, N. (2024). Integrationsbarometer. Befragung unter österreichischen Staatsbürger/innen 01/2024. Österreichischer Integrationsfond. Retrieved from [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/OeIF-Integrationsbarometer-1-2024.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/OeIF-Integrationsbarometer-1-2024.pdf)
- Herzog-Punzenberger, B., & Schnell, P. (2019). Austria: Equity research between family background, educational system and language policies. In P. A. J. Stevens & A. G. Dworkin (Eds.), *The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education* (pp. 105–158). Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-94724-2\_4
- IQS. (2022). MIKA-D - Competence analysis measuring instrument -German, information for parents and legal guardians. Retrieved from [https://sprachelesen.vobs.at/fileadmin/material/elterninfo/Elterninfo\\_Englisch\\_MIKA-D\\_allgemein\\_2022.pdf](https://sprachelesen.vobs.at/fileadmin/material/elterninfo/Elterninfo_Englisch_MIKA-D_allgemein_2022.pdf)
- McNamara, T. (2010). The use of language tests in the service of policy: Issues of validity. *Revue française de linguistique appliquée*, XV(1), 7–23. doi: 10.3917/rfla.151.0007
- Newerkla, S. M. (2022). Reconstructing multilingualism in the Habsburg state: Lessons learnt and implications for historical sociolinguistics. *Sociolinguistica*, 36(1–2), 151–167. doi: 10.1515/soci-2022-0014
- Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. (2024). Retrieved from <https://www.osd.at/en/>
- Plutzar, V. (2013). Sprachenlernen per Gesetz. In R. De Cillia & E. Vetter (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich*. Peter Lang D. doi: 10.3726/978-3-653-03165-2
- Resch, K., Gitschthaler, M., & Schwab, S. (2023). Teacher’s perceptions of separate language learning models for students with immigrant background in Austrian schools. *Intercultural Education*, 34(3), 288–304. doi: 10.1080/14675986.2023.2180487

- Rocca, L., Carlsen, C. H., & Deygers, Bart, B. (2020). Linguistic integration of adult migrants: Requirements and learning opportunities. Council of Europe. Retrieved from <https://rm.coe.int/linguistic-integration-of-adult-migrants-requirements-and-learning-opp/16809b93cb>
- Rossell Hayes, A., & Dudek, C. M. (2020). How radical right-wing populism has shaped recent migration policy in Austria and Germany. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 18(2), 133–150. doi: 10.1080/15562948.2019.1587130
- Rossner, R., & Bolitho, R. (2022). *Language-sensitive teaching and learning: A resource book for teachers and teacher educators*. Palgrave Macmillan.
- Schildt, L., & Deygers, B. (2023). A call for methodological reflexivity in researching language testing and migration. *Applied Linguistics*, 45(2), 397–405. doi: 10.1093/applin/amad058
- Schjerve-Rindler, R., & Vetter, E. (2007). Linguistic diversity in Habsburg Austria as a model for modern European language policy. In J. D. ten Thije & L. Zeevaert (Eds.), *Receptive Multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts* (Vol. 6, pp. 49–70). John Benjamins Publishing Company. doi: 10.1075/hsm.6.05sch
- Schwab, S., Resch, K., Gitschthaler, M., Hassani, S., Latzko, D., Peter, A., & Walczuch, S. (2024). From policy to practice: How schools implement German language support policy in Austria. *Current Issues in Language Planning*, 25(2), 176–192. doi: 10.1080/14664208.2023.2269726
- Shohamy, E. (2007). Language tests as language policy tools. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(1), 117–130. doi: 10.1080/09695940701272948
- Siebert, G., & Pollheimer-Pühringer, M. (2023). Flucht und Traum im Kontext Schule. Handbuch für Pädagog\*innen (UNHCR, Hrsg.). Retrieved from [https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2023/12/AT\\_UNHCR\\_Traumahandbuch\\_Auflage7\\_2023.pdf](https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2023/12/AT_UNHCR_Traumahandbuch_Auflage7_2023.pdf)
- Spiel, C., Popper, V., & Holzer, J. (2022). Evaluation der Implementierung des Deutschfördermodells—Abschlussbericht. Retrieved from [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:2ba5ac1e-3be9-4dd2-8d04-c2465169e726/deutschfoerdermodell\\_eval.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:2ba5ac1e-3be9-4dd2-8d04-c2465169e726/deutschfoerdermodell_eval.pdf)
- Statistik Austria. (2024). Statistical yearbook “Migration & integration” 2024—short version. Statistik Austria. Retrieved from <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/integration/integrationsbericht.html>
- Statistik Austria. (2024). Number of Ukrainians in Austria between 2014 and 2024 [Graph]. Statista. Retrieved from <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1453713/umfrage/ukrainer-in-oesterreich/>

- telc gGmbH. (2019). Deutsch-Test für Österreich Modelltest A2/B1. Retrieved from [https://sprachportal.at/fileadmin/user\\_upload/meinsprachportal-at/Materialien\\_zur\\_Pruefungsvorbereitung/A2/A2-B1\\_Deutsch-Test\\_fuer\\_Oesterreich\\_Modelltest.pdf](https://sprachportal.at/fileadmin/user_upload/meinsprachportal-at/Materialien_zur_Pruefungsvorbereitung/A2/A2-B1_Deutsch-Test_fuer_Oesterreich_Modelltest.pdf)
- Wiesbrock, A. (2013). Guest workers, 1970s to present. In I. Ness (Ed.), *The encyclopedia of global human migration* (1st ed.). Wiley. doi: 10.1002/9781444351071.wbeghm263
- Wodak, R. (2012). Language, power and identity. *Language Teaching*, 45(2), 215–233. doi: 10.1017/S0261444811000048

## Politike in priložnosti jezikovnega učenja ter njihovo praktično izvajanje v Avstriji

Namen tega prispevka je pregled trenutne jezikovne politike v Avstriji. Preučuje pravne okvire in sedanje prakse v zvezi z migracijami, pri čemer se opira na zgodovinski razvoj in sedanji politični diskurz v Avstriji. Glavni cilj prispevka je opisati, kako se jezikovne politike udeležujejo z izvajanjem jezikovnih zahtev, učnih možnosti in jezikovnih testov za migrante.

Na podlagi pregleda relevantne literature o migracijah in jezikovni politiki ter predpisov v zvezi z izobraževanjem odraslih in mladih migrantov ta članek preučuje praktično izvajanje jezikovne politike v Avstriji. Kljub dolgi zgodovini migracij in večjezičnosti je javno mnenje v Avstriji pogosto kritično do migrantov. Avstrija je bila med prvimi evropskimi državami, ki so zahtevano jezikovno znanje migrantov opredelile s stopnjami Skupnega evropskega jezikovnega okvira (SEJO), v zadnjih dveh desetletjih pa je zahtevane ravni zvišala. Vendar pa odločevalci niso pregledno razpravljali o razlogih za določitev posebnih jezikovnih zahtev.

Beguncem so na voljo ponudbe tečajev in jezikovna podpora, ki jim pomagajo pri doseganju zahtevane ravni, in sicer po uspešno zaključenem pogosto dolgotrajnem azilnem postopku. V šolah ukrepi za lažje učenje nemščine vključujejo ločene učne ure nemškega jezika (GLSC), ki pa so se soočili s kritiki praktikov. V prispevku je poudarjen pomen ocenjevanja in izboljševanja jezikovnih politik za spodbujanje uspešnega vključevanja in podporo posameznikom vseh starostnih skupin.

**Ključne besede:** Avstrija, jezikovne zahteve, jezikovna politika, migracije

# Language integration of forced and economic migrants in Croatia

**Ranka ĐURĐEVIĆ**

Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb

**Jelena CVITANUŠIĆ**

Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb

This paper presents an overview of the language integration of new migrants (refugees and asylum seekers, additionally foreign workers) in Croatia. Special emphasis is placed on the current practice and future needs for teaching and testing Croatian as L2 regarding forced migration (refugees, asylum seekers and asylees) and the increasing economic migration, which Croatia is currently experiencing. The roles of state and educational institutions, as well as of the policy and legal framework of (language) integration of vulnerable groups of learners is described.

**Keywords:** Croatian as L2, forced and economic migration, language integration

## 1 Immigrants in the Republic of Croatia

Until recently, Croatia was typically viewed as an emigrant country, both in the literature and everyday discourse. However, citizens of former Yugoslav, non-EU member countries, such as Bosnia and Herzegovina and Serbia, have been consistently immigrating to Croatia, whether for long-term stays or temporary work purposes. These migrants easily integrate into Croatian society due to the lack of

*Đurđević, R., Cvitanušić, J.: Language integration of forced and economic migrants in Croatia. Slovenščina 2.0, 12(2): 63–79.*

*1.01 Izvirni znanstveni članek / Original Scientific Article*

DOI: <https://doi.org/10.4312/slo2.0.2024.2.63-79>

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



linguistic or significant cultural barriers.<sup>1</sup> Thus, since language integration posed minimal challenges for the predominant immigrant population, the state likely did not prioritize systematic language integration efforts for immigrants.

Apart from immigrants from Bosnia and Herzegovina and Serbia, and other citizens of former Yugoslav countries, Croatia has also attracted immigrants from other nations and more distant linguistic and cultural backgrounds, for various reasons. These include marriage, remigration (descendants of earlier Croatian emigrants returning), employment in international companies, starting a business, people with research and teaching positions, and those studying abroad. Similar to in other host countries, some of these individuals find language courses on their own, and for some formal language learning is ensured by the very fact that they came to Croatia with the support of an institution. For example, language classes for the descendants of Croatian emigrants are offered by those institutions which take care of Croats living abroad, while for students, researchers, scientists, and so on they are provided by some academic institutions.

However, in the context of the broader contemporary migrations that have taken place over the past decade, Croatia has seen an increasing number of migrants from two new groups: refugees<sup>2</sup> from conflict areas (such as Syria, Turkey, Iraq, Afghanistan, Bangladesh, Pakistan, Egypt, Morocco, Congo, DR of Congo, Somalia, and since 2022, Ukraine and the Russian Federation) and foreign workers arriving through employment agencies (e.g. from Nepal, India, Bangladesh, and the Philippines). In recent years, the Croatian economy has faced a shortage of labour in sectors such as construction, tourism and hospitality, industrial work, transportation, and retail. This led to the cancellation of the quota system for foreign worker employment and a noticeable increase in foreign workers filling unskilled positions.<sup>3</sup> In the following

---

1 Although some research shows that even migrants from these countries encounter certain challenges, specifically due to the fact that their language is so close to Croatian, but not “real Croatian” (more in Grgić, 2018).

2 Up until 31 March 2024, 6,043 people had sought international protection in Croatia, with 972 having been granted asylum, and 144 subsidiary protections (<https://mup.gov.hr/pristup-informacijama-16/statistika-228/statistika-trazitelji-medjunarodne-zastite/283234>).

3 Although workers from Bosnia and Herzegovina and Serbia are still the predominant group, by 31st of May 2024, Croatia had issued 15,922 work and residence permits for citizens of

text, the term foreign workers will be used to refer to those coming to Croatia through employment agencies for unskilled jobs.

From the perspective of integration, these two groups differ in the following characteristics:

- 1) State institutions and, to a large extent, NGOs and the civil sector, primarily address the basic existential needs of refugees. Even though the existential needs of foreign workers are somewhat different, current practice shows that employers most often find accommodation for foreign workers (but do not finance it), although the law does not oblige them to do so.
- 2) Refugee status is governed by the *International and Temporary Protection Act* (Official Gazette, No. 70/15, 127/17; 2015, 2018.). Persons in need of international protection fall into several categories: applicants for international protection, asylees, foreigners under subsidiary protection, and foreigners under temporary protection. Regardless of category, they all have the right to elementary and high school education. The status of foreign workers is regulated by the *Aliens Act* (Official Gazette, No. 133/20, 114/22, 151/22), which remains in effect. A draft proposal for amendments to this Act was introduced in early 2024 but has not yet been adopted.
- 3) Among the refugees, there is a significant number of families with children and also unaccompanied minors, which, in addition to taking care of their accommodation, raises the issue of including children and minors in the educational system. On the other hand, foreign workers don't need the assistance of this kind. They come to Croatia based on the work permissions system, mostly alone, without children and the need for further education.
- 4) When it comes to persons under international protection, asylees are required to attend courses in the Croatian language, history, and culture as part of their integration into Croatian society (Official Gazette, No. 70/15, 127/17, articles 64 (4), 74 (1)). These courses

---

Nepal, 8,504 for citizens of India, 6,323 for citizens of the Philippines, and 5,338 for citizens of Bangladesh. In 2023, citizens of these countries received the following number of work and residence permits: Nepal 23,493, India 15,627, the Philippines 10,999, Bangladesh 8,749 (<https://mup.gov.hr/gradjani-281562/moji-dokumenti-281563/stranci-333/statistika-169019/169019>).

are financed by the state budget (Article 74 (3)) and organized by the Ministry responsible for education. Asylees and foreigners under subsidiary protection are required to cover the fee of the course if they fail to fulfil this requirement (Article 74 (2)). The Act does not explicitly state whether the users are also required to pass the exam. Unfortunately, since there is no published data on the implementation of the programme so far, for example on the number of participants who enrolled and completed the language course, the composition of the participants' groups, etc., we cannot provide any information about the successful or systematic implementation of this programme.

- 5) The current law does not require foreign workers to know or learn Croatian unless they choose to apply for long-term residency in the Republic of Croatia. In such cases, they are required to take the Croatian language and Latin script examination, which is governed by the *Ordinance on the Regulation of Croatian Language and Latin Script Examination for Long-Term Residence* (hereinafter *Ordinance*) (Official Gazette, No. 100/21), which mandates proficiency at the B1 level according to the CEFR.

## 2 Croatian language assessment

The above-mentioned Croatian language and Latin script examination for the regulation of foreign citizens' long-term stay contains prescribed parts and the method of their implementation and evaluation (*Ordinance*, Articles 4 (3, 4, 5, 6) and Article 5 (1)). It is prescribed that the exam consists of five parts, which correspond to the language skills of listening and reading comprehension, oral and written production, with a particular skill of mastering grammatical structures. The exam therefore consists of listening and reading comprehension, knowledge of grammatical structures, written production – parts that are tested in writing – and oral communication, which is taken orally. Each part of the exam is evaluated with a grade of “satisfactory” or “failed”. For the assessment of listening and reading comprehension, and knowledge of grammatical structures, a score of at least 60% must be obtained for each of these. The applicant is considered to

have passed the exam if the criteria for each part of the exam have been satisfied. The *Ordinance* also provides a descriptor for each of the language skills. Regarding the comprehension of listening texts, the applicant is expected to be able to understand the main messages of radio and television programmes on current events or topics if they are expressed slowly and clearly; in terms of understanding written texts, the applicant is expected to be able to understand texts on familiar topics written in adapted and simple language as well as descriptions of events, things and situations. It is expected that in speech interaction and production, the applicants can manage in most everyday situations and spontaneously talk about familiar topics such as family, work, education, leisure, society, money, food, drink, and housing, as well as to be able to describe in simple terms their plans, experiences, and events, and to summarize a story, book or film. In written production, the applicants must show that they can write a simple but cohesive text on a familiar topic, a personal letter describing their own experiences and impressions, a resume and a description of a picture. The knowledge of language structures is assessed through the practical use of the language, without considering theoretical knowledge (examining basic knowledge of the morphology of nouns, pronouns, adjectives and verbs, use of cases, use of the present, perfect, future and imperative, use of prepositions). The descriptor is modelled after the descriptor for level B1 in CEFR (Council of Europe, 2001) and the Descriptive Framework of reference level B1 for the Croatian language (Gulešić Machata et al., 2013).

The exam can be taken at the following institutions: the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb; Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka; Faculty of Humanities and Social Sciences, J.J. Strossmayer University of Osijek; Faculty of Humanities and Social Sciences in Zadar; and Faculty of Humanities and Social Sciences, J. Dobrila University in Pula.<sup>4</sup> At all these institutions there are departments/centres for learning Croatian as L2, with Croaticum – Centre for Croatian as a Second and Foreign Language (Department of Croatian Studies, Faculty of Humanities and Social

---

4 <https://mup.gov.hr/stranci-281595/ispit-iz-poznavanja-hrvatskog-jezika-i-latinicnog-pisma/283364>



Sciences of the University of Zagreb) (hereinafter *Croaticum*) as the oldest and the biggest among them. For all of them language testing for different purposes is only one of their activities, and none is specialized nor has a special department for such testing. However, since 2014 the National Centre for External Evaluation of Education (hereinafter: the *Centre*)<sup>5</sup> has conducted the Croatian language exam for B2 level, for the purpose of studying at Croatian universities. As a specialized testing centre, it prepares exams by consulting all the relevant experts (i.e. psycholinguists, psychometricians, and statisticians). Additionally, for preparation of Croatian L2 exams it also engages professionals in teaching and researching Croatian as L2. It is common practice that *Croaticum*'s teachers and researchers participate as team members in the preparation of the Croatian L2 exam in the *Centre*.

However, on the website of the Ministry of Science, Education and Youth<sup>6</sup> it is possible to find a list of 76 accredited education institutions that organize these exams,<sup>7</sup> although there is some inconsistency in this data, as it includes both faculties and the universities they are part of, thus counting them twice. Searching through the websites of the institutions where the exam can be taken, it is noticed that there is no standard fee for the exam and not all of these institutions provide an overview of the test with a sample exam, or at least they are not available online. Sample exams are available only on the website of *Croaticum* and the Faculty of Humanities and Social Sciences in Pula.<sup>8</sup> The websites of the other institutions only describe the different sections of the exam and the administration procedures prescribed by the *Ordinance*. In addition to showing that each institution decides for itself with regard to certain aspects of conducting exams (different prices,

5 It is a national institution that conducts external evaluations in preschools, primary schools, and secondary schools.

6 <https://mzom.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/obrazovanje-odraslih/popis-ustanova-koje-provide-ispit-iz-znanja-hrvatskoga-jezika-i-latinicnog-pisma-za-strance/4827>

7 In Article 154 (1) of the Aliens Act (Official Gazette, No. 133/20), it is said that the Croatian language and Latin script exam may be conducted by universities or university components that run programmes and testing in the Croatian language, and high school institutions, the National Centre for External Evaluation of Education and institutions for adult education if they have permission to conduct exams in the Croatian language and the Latin script from the Ministry responsible for education. According to the available information, there are no other criteria for gaining permission to conduct the exam.

8 [https://ffpu.unipu.hr/ffpu/kroatistika/hrvatski\\_za\\_strance/provjera\\_znanja\\_hrvatskoga\\_jezika\\_kao\\_inoga](https://ffpu.unipu.hr/ffpu/kroatistika/hrvatski_za_strance/provjera_znanja_hrvatskoga_jezika_kao_inoga)

(un)availability of exam samples etc.), it also testifies to the fact that there are no standardized, prescribed or at least uniform exams, which is an indication that the conditions for taking exams are not the same for everyone, because they depend on where they are taken.

Even though there was a paper published back in 2008 by two well-known experts in the field of Croatian as L2 about the “linguistic and sociolinguistic premises which should be fulfilled in order to create, standardize and professionally perform exams of Croatian language on an official level” (Udier and Jelaska, 2008, p. 254), which included “training experts for testing, researching and describing Croatian as L2, designing exams using modern methods and consistency in its conduction” (2008, p. 251), in the *Ordinance* these premises are only visible in the descriptors for the parts of the test that rely on the descriptive framework for the B1 reference level for Croatian (Grgić et al., 2013). No guidelines about the qualifications and competences of the examiners were included, although the authors (Udier and Jelaska, 2008), elaborated those regarding the professional context of the examination. They also pointed out the importance of establishing a special examination department within the institution in which Croatian is taught as L2 and an umbrella organization that would take care of preparing and implementing the examination, ensuring its high quality. Unfortunately, more than 15 years later it remains rare to find such a well-described procedure for the examination.

### **3 Language empowerment of the immigrants**

Language competence is a key to successful integration in a new country, especially in cases of long-term settlement (Council of Europe / Language Policy Unit (Strasbourg) – Project LIAM). As noted earlier, the issue of language integration emerged in Croatia with the arrival of growing numbers of refugees from conflict zones. More recently, the importance of language learning for foreign workers has also gained prominence. For example, interviews that Butković et al. (2022) conducted with representatives of the Croatian Employment Service and the Ministry of the Interior – important institutions in the process of issuing work permits for citizens of third countries – show an awareness

about the lack of a (systematic) migration strategy (Butković et al., 2022, p. 45). Namely, although the previous migration policy ceased to be valid in 2015, a new migration policy has not been adopted yet (ibid: 22), which among other problems results in a lack of adequate access to professional training or language learning for foreign workers. Even if such programmes are implemented, they are mostly irregular and are carried out on a project basis. Foreign workers generally cannot afford the language courses offered in foreign language schools, and employers usually do not offer to subsidize this or offer their own classes (ibid: 46).

The media also follow this topic,<sup>9</sup> emphasizing language issues related to occupational safety (especially in industries where workers must undergo safety training, such as construction and processing) and work performance (particularly in hospitality and tourism), which was stressed by the Croatian Employers' Association.<sup>10</sup>

Non-governmental organizations have also highlighted the difficulties that foreign workers, refugees, and all other foreigners in Croatia face with regard to language integration. A good example is the conference *Croatian in Croatia*.<sup>11</sup> The organizer – the Centre for Peace Studies (CMS) – gathered stakeholders from different departments and institutions dealing with foreigners in Croatia. The goal was to start a dialogue about overcoming the language barrier in Croatian society through more accessible language courses and translators, considering the increasing number of people who do not use the Croatian language at home and/or who do not understand the Croatian language enough to communicate.

When it comes to the language integration of refugees, in accordance with the *Law on Asylum* (2007, 2013) the Ministry of Education issued the *Programme for Learning Croatian Language, History, and*

9 <https://www.index.hr/vijesti/clanak/u-hrvatskoj-je-sve-vise-radnika-iz-azije-kako-ih-ukljuciti-u-drustvo/2421213.aspx>; <https://www.otvoreno.hr/gospodarstvo/u-hrvatskoj-je-sve-vise-stranik-radnika-krajnje-je-vrijeme-za-njihovu-integraciju/474425>

10 Jasminka Martinović, director of branch associations in the Croatian Association of Employers, <https://vijesti.hrt.hr/hrvatska/novi-zakon-o-stranim-radnicima-uvodi-ucenje-jezika-11373891>

11 The conference was held in June 2024 as a part of the ASAP project (Accessing services, Sharing Approaches and Practices), financed by the EU Fund for Asylum, Migration and Integration, and co-financed by the Office for NGOs of the Government of the Republic of Croatia.

*Culture for Asylees and Foreigners Under Subsidiary Protection for the Purpose of Integration into Croatian Society* (2014). This aims to enable students to achieve A1 proficiency level according to the CEFR upon course completion, with a recommended minimum of 280 hours of instruction. Furthermore, the programme includes eight units with general objectives and outcomes for each of the four language skills, as well as cultural content. Guidelines for language proficiency assessment are also prescribed (Đurđević and Podboj, 2016; Ocvirk et al., 2019).

However, despite being well-designed, Cvitanušić (2022, p. 141) claims that the *Programme* has not been implemented well for several reasons, with the eligibility criteria for funding allocation, such as from the Asylum, Migration and Integration Fund (AMIF) which funds the Ministry of Education's project *Integration of Asylees and Foreigners under Subsidiary Protection into Croatian Society, Education, and Preparation for Labour Market Inclusion*, being highlighted. More specifically, it appears that the main criteria are not the expertise and experience of teachers who should teach these vulnerable<sup>12</sup> groups of learners, while at the same time adherence to all principles of L2 teaching, including the institution's available capacity, expected quality and organization of instruction, and the quality and suitability of teaching materials, are also neglected. Another problem is the lack of official data on the success of the implementation of and attendance at these courses. Đurđević and Podboj (2016) have pointed out that due to the irregular implementation of such courses, it is mainly volunteers and civil society organizations which take on the task of organizing them. According to Cvitanušić (2022, p. 141), organizations that stand out in their persistence, enthusiasm, and success in teaching Croatian as L2 for refugees are the Jesuit Refugees Service (JRS), Centre for Peace Studies (CMS), and Are You Syrious (AYS).<sup>13</sup> At one point, some local government units, such as the City of Zagreb, began funding Croatian language courses either through public calls for human rights-promoting

12 This term is present in both recent and older literature (e.g., Kleinmann, 1983; Bobrow, 2011; Kaplan et al., 2015, etc.), and refers to students characterized by stressful and traumatic experiences, possibly including PTSD, which can affect their cognitive and affective abilities.

13 A non-governmental organization established in 2015 as a civil initiative aimed at aiding refugees on the so-called Balkan route, one of the most important and active supports for refugees and asylum seekers in Croatia.

organizations, or through the City of Zagreb's Action Plan for the implementation of the Charter on Integrating Cities.<sup>14</sup>

In 2017, the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb voluntarily initiated two projects dedicated to increasing the language integration of refugees and asylum seekers. One of these projects was a joint organization of the *Course of Croatian Language and Culture for Asylum Seekers and Refugees* (hereinafter: *Course*) by the Faculty and AYS, which started in the 2017/2018 academic year. AYS's role was to select among its beneficiaries those who had refugee status, had not attended similar courses before, could use the Latin script, and had basic communication skills in Croatian. They then took a written and oral exam based on which 15 participants were selected, as they were considered ready to join classes aimed at achieving the B1.1 proficiency level according to the CEFR. The course was taught by final-year students of Croatian studies, who wanted to gain professional experience through volunteer work with this group of vulnerable language learners. They were prepared for teaching Croatian as L2 through several stages by lecturers from *Croaticum*. The course started in the winter semester of the 2018/2019 academic year as one of *Croaticum*'s accredited *Croatian Language and Culture 2.1 and 2.2 (B1.1)* programmes, lasting for 15 weeks and consisting of 75 lessons. At the end of the semester, participants who successfully completed the programme and passed both the written and oral exams, which assessed their competencies in all language skills (listening and reading comprehension, vocabulary and grammar knowledge, and written and oral production) received a certificate for the B1.1 proficiency level, which is the level required for integration into the labour market and long-term residency in the country.<sup>15</sup> From the first generation of participants until the winter semester of the 2022/2023 academic year, when the course was held in this form for the last time, seven groups, or slightly more than 100 participants, participated in the programme. Approximately half of the participants were awarded the certificate for the B1.1 proficiency level, which indicates that they obtained a sufficient number of points in

14 <https://www.zagreb.hr/UserDocsImages/ljudska%20prava/web/Akcijiski%20plan%20GZ%20za%20provedbu%20Povelje%20Integriraju%C4%87ih%20gradova%202023-24.pdf>

15 [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2021\\_09\\_100\\_1800.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2021_09_100_1800.html)

all five language skills tested by *Croaticum*'s internal exam, which they took at the end of the semester.

Another contribution from the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb was the launch and delivery of a new elective course, offered to graduate students of Croatian studies in the winter semester of the 2018/19 academic year. The name of the course itself, *Croatian as L2 and Service-Learning*,<sup>16</sup> demonstrates that it is the result of thoughtful consideration and recognition of the necessity for a concrete response from the Faculty of Humanities and Social Sciences to the needs of the broader community, and specifically to the language integration of asylees and asylum seekers. As such, and in line with the principles on which this course was based, students, nearing the end of their formal education took on the challenges of fieldwork and applied the knowledge they had acquired to classroom practice. However, before they began the actual implementation, and in accordance with the principles of service-learning, they had to independently design a project and thoroughly devise all its stages. In the first stage of the course, students designed the project *The Course of Literacy in The Latin Script for Asylum Seekers and Asylees*, which in many ways was pioneering and remains unique.

The second stage included planning the project implementation and establishing communication with a social partner, which in this case was AYS. This NGO acted as the intermediary between the faculty and the end users, with their representatives helping to identify and select course participants based on predefined criteria.

The participants had to be asylum seekers or asylees (therefore belonging to a vulnerable group of learners), who are illiterate in the (Croatian) Latin script. The group of participants thus formed was heterogeneous in terms of mother tongues. The most prevalent language

---

16 Nives Mikić Preradović, a professor at the Department of Information and Communication Sciences at the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, and a researcher who has extensively studied the method of service-learning in Croatia, coordinating and supervising over 50 student projects of service-learning, explains in her book (2009, p. 7) that service-learning is an educational method allowing students to apply the knowledge and skills acquired in academic courses to develop a project addressing a certain social issue. In other words, it is an innovative pedagogical approach that integrates meaningful work for the common good or social engagement into the curriculum, enabling students to earn ECTS credits through learning derived from active engagement in the community and addressing real social issues.

was Arabic, but three other languages also appeared: Persian or Farsi, Kurdish Sorani, and Tigrinya. The participants came from Iraq, Syria, Afghanistan, Iran, and Eritrea.

Upon mastering (Croatian) Latin script in reading and writing, asylum seekers and asylees were able to participate in Croatian language courses, thereby personally and professionally integrating into Croatian society, which met the requirement of responding to social needs. Moreover, since learning the alphabet is possible only within the context of words and sentences, the participants acquired the basic lexicon at the same time, i.e. the teaching units to a greater or lesser extent included basic oral communication in the Croatian language. All the participants mastered the wording of introductions and greetings, and thus developed the skill of basic oral communication in the Croatian language (Ocvirk et al., 2019).

An additional academic advancement in this field is reflected in the individual initiatives of several experts in the field of Croatian as L2, who highlighted the need to support NGOs in effectively addressing the challenges of language training for refugees in Croatia, as well as raising awareness among relevant institutions about this issue. In this, the same lecturers from *Croaticum* continued, as volunteers, to offer workshops for volunteers from an NGO in the field of foreign language teaching. Additionally, there was a unique research study conducted about the role and self-perception of volunteers in language training for refugees and their specific needs in this demanding role (Podboj and Cvitanušić, 2022).

Based on the data collected through a survey, the authors concluded that the dominant attitude among volunteers<sup>17</sup> teaching Croatian as L2 is that formal qualifications are not necessary for successful language training, although they are welcomed, especially in order to clarify to learners in a simple and methodologically appropriate way (without the use of metalanguage) only those language rules that are necessary for mastering the language at the basic level.<sup>18</sup>

---

17 As Croatian is a grammatically gendered language, these authors opted to use the feminine grammatical form *volonterka*, instead of the masculine and form *volonter* (which is also considered to be gender-neutral) precisely to highlight the much greater involvement of female volunteers in this type of volunteer work.

18 The questionnaire was anonymous and was filled out by 28 people, 22 of whom were women,

Furthermore, as was highlighted by participant responses and corroborated by the relevant literature, the challenges in teaching refugees are not just about the potential lack of skills or experience among volunteers, but also about significant organizational issues. Namely, the biggest challenges for successful volunteer engagement when it comes to teaching in organized courses are the short duration of these programmes and lack of adequate teaching materials specifically designed for this target group. Additionally, the respondents also noted a decline in motivation and insufficient time for learning among the refugee population (ibid: 101).

Taking all these points into account, it can be concluded that language training is an interdepartmental issue. Indeed, this awareness already existed 15 years ago, when the Ministry of the Interior ordered the inclusion of asylees in semester courses at *Croaticum* for a period of two years. This topic was also discussed at the UNHCR Round Table *Integration of persons granted protection in the Republic of Croatia: What have we achieved and what are the next steps?* which took place on June 14, 2010, and included a talk by the former head of *Croaticum* titled *Asylees and Learning Croatian*.

A more recent example of this need is the announcement by the Ministry of Labour, Pension System, Family, and Social Policy in collaboration with the Croatian Employment Services regarding the distribution of language learning vouchers (beginning in early 2024). This system would enable language learning for third-country nationals in sectors and professions where language proficiency is crucial for effective job performance, as well as for remigrants from abroad and their descendants, and for foreigners under temporary protection. The learning is implemented through short, informal programmes (70 hours). For Croatian as L2 programmes for foreign workers, this system requires employers to partially co-finance the cost of education, depending on the number of employees hired. The system has not yet fully come into effect, so it remains to be seen what impact it will have.

---

-ranging in age from 18 to 72. Most of the respondents who participated in the research were not formally educated to teach languages. Nine of them stated that they had a formal qualification, of which four completed studies of Croatian language and literature or had a Croatology major, and five of them took majors in other neo-philological subjects. Most of the participants attended some form of a workshop for teaching Croatian as a foreign language to refugees.



From the overview presented above, it can be concluded that the language integration policy for refugees and foreign workers in Croatia is not systematic and fully transparent.

## 4 Conclusion

In the last 20 years, Croatia has transformed from an emigration to an immigration destination, facing at all levels a chaotic approach to both the language assessment and language training of the immigrant population. When it comes to the legal framework for regulating permanent residence in the Republic of Croatia, which prescribes the passing of an exam at the level B1 of knowledge of the Croatian language, from one look at the unreviewed list of as many as 76 institutions that (allegedly) conduct this exam, it can be concluded that there is not a systematic nor professional nor a transparent approach to this important praxis. Each organizational unit decides completely autonomously about the protocol, prices and content of their Croatian language exams (and an example of the exam is only available for viewing on the websites of two of the 76 institutions), which raises the issue of a lack of uniform criteria and conditions for obtaining a certificate of language proficiency at the legally prescribed level.

The current circumstances of the linguistic integration of refugees are not much more encouraging. Despite the existence of a rather detailed legal framework, a clear and transparent approach to this topic is still missing, and the necessary interdepartmental and interinstitutional cooperation in which all actors would contribute to responding to such an important social need has not been established.

The predominant pioneering initiatives are made by organizations that are dedicated to refugee integration in general, such as the Jesuit Refugee Service (JRS), Centre for Peace Studies (CMS), and Are You Syrius (AYS), with certain activities done and promoted by *Croaticum*.

Language integration of foreign workers coming from more distant linguistic and cultural backgrounds was not addressed by institutions until the recent introduction of language learning vouchers. We believe that a legal obligation on employers to ensure language training for their employees would represent a significant step forward in terms of

foreign workers' successful integration into Croatian society, and a richer cultural exchange within the community. Moreover, it is known that non-native speakers who have mastered at least a basic level of communication competence in the language of the country they have moved to can advocate for themselves and their interests more confidently.

## References

- Butković, H., Samardžija, V., & Rukavina, I. (2022). *Strani radnici u Hrvatskoj: izazovi i mogućnosti za gospodarski i društveni razvoj*. Zagreb: Institut za razvoj i međunarodne odnose.
- Council of Europe / Language Policy Unit (Strasbourg) – Project LIAM. *Forms of linguistic integration*. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/forms-of-linguistic-integration>
- Cvitanušić, J. (2022). Jezična integracija izbjeglica u Hrvatskoj: Dva primjera dobre prakse. In M. Kardaš, E. Durmišević & A. Ljevo-Ovčina (Eds.), *Bosanskohercegovački slavistički kongres III, Zbornik radova (Knjiga 1)* (pp. 139–152). Sarajevo: Slavistički komitet.
- Duhaček, G. (2022). *U Hrvatskoj je sve više radnika iz Azije. Kako ih uključiti u društvo?* Index. Retrieved from <https://www.index.hr/vijesti/clanak/u-hrvatskoj-je-sve-vise-radnika-iz-azije-kako-ih-ukljuciti-u-drustvo/2421213.aspx>
- Đurđević, R., & Podboj, M. (2016). Izbjeglice kao posebna kategorija učenika. *Strani jezici*, 45, 245–260.
- Grad Zagreb (2023). *Akcijski plan Grada Zagreba za provedbu Povelje Integrirajućih gradova za 2023. i 2024. godinu*. Retrieved from <https://www.zagreb.hr/UserDocsImages/ljudska%20prava/web/Akcijski%20plan%20GZ%20za%20provedbu%20Povelje%20Integriraju%C4%87ih%20gradova%202023-24.pdf>
- Grgić, A. (2018). *Jezični identitet inojezičnih govornika hrvatskoga koji žive u Republici Hrvatskoj: doktorski rad*. Zagreb: Faculty of Humanities and Social Sciences.
- Gulešić Machata, M., Nazalević Čučević, I., & Grgić, A. (ur.) (2013). *Hrvatski B1: Opisni okvir referentne razine B1*. Zagreb: FF Press
- Hrvatski zavod za zapošljavanje. *Vaučer za učenje hrvatskog jezika – Opći uvjeti za korisnike programa učenja hrvatskog kao stranog jezika*. Retrieved from <https://vauceri.hzz.hr/vauceri-besplatno-stjecanje-vjestina/ucenje-hrvatskog-jezika/>

- Mikelić Preradović, N. (2009). *Učenjem do društva znanja: teorija i praksa društveno korisnog učenja*, Zagreb: Zavod za informacijske studije.
- Mikić, M., & Bratić-Herceg, D. (2024). *Novi zakon o stranim radnicima uvodi učenje jezika*. HRT. Retrieved from <https://vijesti.hrt.hr/hrvatska/novi-zakon-o-stranim-radnicima-uvodi-ucenje-jezika-11373891>
- Ministarstvo unutarnjih poslova Republike Hrvatske. *Statistika 2024*. Retrieved from <https://mup.gov.hr/gradjani-281562/moji-dokumenti-281563/stranci-333/statistika-169019/169019>
- Ministarstvo unutarnjih poslova Republike Hrvatske. *Gdje mogu položiti ispit iz poznavanja hrvatskog jezika i latiničnog pisma za dugotrajno boravište?* Retrieved from <https://mup.gov.hr/stranci-281595/ispit-iz-poznavanja-hrvatskog-jezika-i-latinicnog-pisma/283364>
- Ministarstvo unutarnjih poslova Republike Hrvatske. *Statistika: Tražitelji međunarodne zaštite*. Retrieved from <https://mup.gov.hr/pristup-informacijama-16/statistika-228/statistika-trazitelji-medjunarodne-zastite/283234>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih Republike Hrvatske (2024). *Popis ustanova koje provode ispit iz znanja hrvatskoga jezika i latiničnog pisma za strance*. Retrieved from <https://mzom.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/obrazovanje-odraslih/popis-ustanova-koje-provide-ispit-iz-znanja-hrvatskoga-jezika-i-latinicnog-pisma-za-strance/4827>
- Ocvirk, Đ., Radošević, L., & Sammartino, F. (2019). *Opismenjavanje na hrvatskome kao inome jeziku tražitelja azila i azilanata*. Manuscript. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Otvoreno/HINA (2024). *U Hrvatskoj je sve više stranih radnika: 'Krajnje je vrijeme za njihovu integraciju'*. Otvoreno. Retrieved from <https://www.otvoreno.hr/gospodarstvo/u-hrvatskoj-je-sve-vise-stranih-radnika-krajnje-je-vrijeme-za-njihovu-integraciju/474425>
- Pravilnik o polaganju ispita iz poznavanja hrvatskoga jezika i latiničnog pisma u postupku odobrenja dugotrajnog boravišta*. Narodne novine, No. 100/21. Retrieved from [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2021\\_09\\_100\\_1800.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2021_09_100_1800.html)
- Podboj, M., & Cvitanušić, J. (2022). Uloga i samopercepcija volontera u jezičnom osposobljavanju izbjegličke populacije u Republici Hrvatskoj. *Croatica: časopis za hrvatski jezik, književnost i kulturu*, 46(66), 81–104. doi: 10.17234/Croatica.66.4
- Udier, S., & Jelaska, Z. (2008). Službena provjera poznavanja inojezičnoga hrvatskoga jezika. *Lahor*, 2(6), 237–255.
- Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. (2001). Školska knjiga/Vijeće Europe.

Zakon o strancima. *Narodne novine* 133/20., 114/22., 151/22. Retrieved from [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020\\_12\\_133\\_2520.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_12_133_2520.html)  
Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti. *Narodne novine* 70/15, 127/17; 2015., 2018. Retrieved from [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015\\_06\\_70\\_1328.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_06_70_1328.html)

## Jezikovna integracija prisilnih in ekonomskih migrantov na Hrvaškem

Članek prinaša pregled jezikovne integracije t. i. novih migrantov (begunci, prosilci za azil in tuji delavci). Poseben poudarek je namenjen dosedanji praksi in prihodnjim potrebam poučevanja in testiranja hrvaškega jezika kot drugega in tujega jezika v povezavi s prisilnimi migracijami (begunci, prosilci za azil in osebe s priznanim azilom) ter z naraščajočim obsegom ekonomskih migracij, s katerimi se trenutno sooča Hrvaška. Opisane so vloge državnih in izobraževalnih institucij ter politike in pravni okvir (jezikovne) integracije ranljivih skupin učencev.

**Ključne besede:** hrvaščina kot drugi in tuji jezik, prisilne in ekonomske migracije, jezikovna integracija

# Language policy for migrants in the Czech Republic

**Kateřina VODIČKOVÁ**

Charles University

This review provides an overview of the Czech Republic's language policy for migrants. Migration to the Czech Republic has increased in recent decades, particularly following the 2022 Russian invasion of Ukraine. The influx of migrants necessitates effective integration strategies, with language acquisition being central to social inclusion. The text focuses on the migration trends in the Czech Republic, its language policy and especially on the language requirements for permanent residency and for citizenship. It also touches upon the language issues of migrant children.

**Keywords:** migration, language policy, Czech Republic

## 1 Introduction

The following text provides an overview of the Czech Republic's language policies aimed at integrating migrants, particularly in the context of rising migration trends. It details the migration trends in the Czech Republic and outlines the language requirements for migrants seeking permanent residency or citizenship as well as it discusses the accessibility of language learning and support not only for adult migrants, but also for migrant children.

Vodičková, K.: *Language policy for migrants in the Czech Republic. Slovenščina 2.0*, 12(2): 80–93.

1.02 Pregledni znanstveni članek / Review Scientific Article

DOI: <https://doi.org/10.4312/slo2.0.2024.2.80-93>

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



## 2 Migration trends in the Czech Republic

In recent decades, the Czech Republic has experienced a significant influx of migrants, leading to various social and cultural changes. This growing multiculturalism necessitates effective integration policies, particularly concerning language acquisition, as language is a crucial tool for social inclusion and economic participation (Shoma, 2021). This review examines the current situation of migrants in the Czech Republic, focusing on the language policies and language learning opportunities available to them.

The Czech Republic has experienced a steady increase in the number of migrants settling within its borders since the 1990s, especially in the 21<sup>st</sup> century and with the considerably higher than expected increase in the number of migrants coming from Ukraine after the Russian invasion in February 2022.<sup>1</sup>

A temporary protection mechanism was activated by the European Council in March 2022 for those escaping the conflict in Ukraine, and the Czech Republic received the highest number of refugees per capita in the EU.<sup>2</sup> As a result, the total number of foreign nationals residing in the country increased significantly, surpassing 1 million in a country of around eleven million for the first time, which reflects its growing role as a destination for migration within Europe. The structure of foreign nationals by nationality has remained stable over time, with most of them coming from Ukraine, Slovakia, and Vietnam.

The population of the Czech Republic was 10,879,069 as of 30<sup>th</sup> June 2024.<sup>3</sup> As for legal migration by the same date, there were 1,056,6261 foreign nationals in country. Of these, 335,835 were granted temporary residence permits, 360,560 were granted permanent residence permits, and 360,231 were registered for temporary protection.<sup>4</sup> The number of applicants for international protection fell to 1,425

---

1 Czech Statistical Office. (n.d.). *Počet cizinců na území České republiky k danému datu*. Retrieved from [https://www.czso.cz/csu/cizinci/1-ciz\\_pocet\\_cizincu](https://www.czso.cz/csu/cizinci/1-ciz_pocet_cizincu) (20. 6. 2024)

2 Euractiv. (2023, March 10). *Czechia hosts most Ukrainian refugees per capita*. Retrieved from <https://www.euractiv.com/section/politics/news/czechia-hosts-most-ukrainian-refugees-per-capita/> (20. 6. 2024)

3 Czech Statistical Office. (2024). *Obyvatelstvo*. Retrieved from <https://csu.gov.cz/obyvatelstvo> (10. 11. 2024)

4 Ministry of the Interior of the Czech Republic. (2024). *Čtvrtletní zpráva o situaci v oblasti migrace*. Retrieved from <https://www.mvcr.cz/migrace/soubor/ctvrtletni-zpravy-o-situaci-v-oblasti-migrace-dokumenty-ctvrtletni-zprava-o-migraci-ii-2024.aspx> (7. 11. 2024)

in 2023 and 629 in the first half of the year of 2024.<sup>5</sup> The number of asylum claims granted have varied from 29 (in 2017) to 268 (in 2006) between the years 2004 and 2022, with 92 claims granted in 2022.<sup>6</sup>

The Czech Republic has also faced a substantial wave of transit illegal migration, mainly due to increased migratory pressure on the EU's external borders through the Western Balkan route. The Czech Republic continues to be primarily a transit country for illegal migrants, among whom Syrian citizens are the most numerous. Between 1<sup>st</sup> January 2024 and 30<sup>th</sup> June 2024, a total of 139 individuals were caught engaging in transit illegal migration through the territory of the Czech Republic.<sup>7</sup>

### 3 Language policy in the Czech Republic

Pacovská (2020) claims that successful integration can be assessed according to the fulfilment of four pillars: knowledge of the Czech language, economic self-sufficiency, societal orientation, and mutual coexistence between the majority and minority populations.

Language learning is seen as an important tool for fostering social inclusion. The Czech Republic's language policy for migrants claims to aim at promoting inclusion and ensure that newcomers can participate fully in society. The Ministry of the Interior, which oversees migration and asylum policies, also emphasizes the importance of language skills for integration.

#### 3.1 Accessibility of language learning

In order to learn the Czech language (and to prepare for the examination if needed, see 3.3 below), foreign nationals can attend the language courses which take place in all of the regions of the Czech Republic and are

5 Ministry of the Interior of the Czech Republic. (2024). *Čtvrtletní zpráva o situaci v oblasti migrace*. Retrieved from <https://www.mvcr.cz/migrace/soubor/ctvrtletni-zpravy-o-situaci-v-oblasti-migrace-dokumenty-ctvrtletni-zprava-o-migraci-ii-2024.aspx> (7. 11. 2024)

6 Czech Statistical Office. (2024). *Řízení o azylu*. Retrieved from [https://www.czso.cz/csu/cizinci/1-ciz\\_rizeni\\_azyl](https://www.czso.cz/csu/cizinci/1-ciz_rizeni_azyl) (10. 11. 2024)

7 Ministry of the Interior of the Czech Republic. (2024). *Čtvrtletní zpráva o situaci v oblasti migrace*. Retrieved from <https://www.mvcr.cz/migrace/soubor/ctvrtletni-zpravy-o-situaci-v-oblasti-migrace-dokumenty-ctvrtletni-zprava-o-migraci-ii-2024.aspx> (7. 11. 2024)

organized by the Centres for Support of Integration of Foreigners,<sup>8</sup> which form a complex network throughout the country, as well as those courses organized by several non-profit NGOs, such as the Centre for Integration of Foreigners, and by municipalities. These courses are generally free of charge (supported by subsidies from the state budget or EU funds) or offered with a refundable deposit upon completion of the course.

Czech language courses for foreign nationals are also provided by commercial entities. Clients of the Czech Labour Office can apply for retraining for accredited courses, and those who wish to gain new job opportunities or strengthen their position in the labour market can take advantage of retraining courses for a specific profession or Czech language courses. If the eligibility conditions are met, the Czech Labour Office covers the costs of these courses directly to the providers. Additionally, studying Czech can be supported through various specialized websites, e-learning portals, or YouTube channels.<sup>9</sup>

The Centres for Support of Integration of Foreigners, located in each region of the country, play an indispensable role in the field of migrant integration in the Czech Republic. These centres form a comprehensive nationwide network that ensures the implementation of the Czech Republic's integration policy for the target group, especially for the third-country foreign nationals legally residing long-term in the country. The centres offer free services, including social and legal counselling, Czech language courses, socio-cultural courses, and interpreting. Additionally, since early 2021 they have organized adaptation and integration courses, which are legally mandatory for every third-country national who, as of 1<sup>st</sup> January 2021, is issued a long-term residence permit for the territory of the Czech Republic, and also every foreign national who is issued a permanent residence permit after this date without the precondition of previous authorized stay.<sup>10</sup> In this course, learners:

---

8 We use the term "foreigner" only when the official translation (the institution, the examination, etc.) uses it. Integration Centres. (n.d.). *Welcome to Integration Centres*. Retrieved from <https://www.integracnicentra.cz/?lang=en> (20. 6. 2024)

9 See, for example, Centrum pro integraci cizinců. (n.d.). *Kurzy* (Courses). Retrieved from <https://www.cicops.cz/cz/kurzy> (12. 11. 2024)

10 For exemptions, see the Ministry of the Interior of the Czech Republic. (n.d.). *Adaptation and Integration Course*. Retrieved from <https://www.mvcr.cz/soubor/adaptacne-integracni-kurzy-en.aspx> (12. 11. 2024)



*will be acquainted with the rights and obligations connected with their stay in the territory of the Czech Republic, with the fundamental values of the Czech Republic, with everyday life, culture and customs prevailing in the Czech Republic. Course participants will also be provided information on organizations and institutions that provide advisory services to foreign nationals free of charge.*<sup>11</sup>

However, the adaptation and integration course itself is subject to a charge. This course, which lasts four hours, is led by an experienced instructor in Czech, along with an interpreter who translates the course content into one of the following nine languages: English, Russian, Ukrainian, Spanish, French, Serbian, Mongolian, Arabic, and Vietnamese. From 1<sup>st</sup> January 2024 to 30<sup>th</sup> June 2024, these centres have served a total of 48,417 clients and organized 216 adaptation and integration courses for 3,578 participants.

Besides the acquisition of Czech, socialization and the development of linguistic skills in their first languages is also important for migrants, especially the younger ones. In the Czech Republic, the minorities recognized by the government are entitled to state support for their language and culture. The official status of a national minority is currently granted to 14 minorities in the country: Belarusian, Bulgarian, Croatian, Hungarian, German, Polish, Romani, Ruthenian, Russian, Greek, Slovak, Serbian, Ukrainian, and Vietnamese.<sup>12</sup> These minorities are represented in the Government Council for National Minorities. This status allows communities to further develop their cultures, traditions, and especially their languages. Official recognition also guarantees minority members the right to use their own language in dealings with authorities and in court. Additional support is provided for minority languages under the European Charter for Regional or Minority Languages, and in this context the Czech Republic has designated Slovak, Polish, German, Roma, and Moravian Croatian as minority

11 For detailed information, see Ministry of the Interior of the Czech Republic. (n.d.). *Adaptation and Integration Course*. Retrieved from <https://www.mvcr.cz/soubor/adaptacne-integracni-kurzy-en.aspx> (12. 11. 2024)

12 Eurydice. (n.d.). *Podpůrná opatření pro žáky předškolního a školního vzdělávání*. Retrieved from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/podpurna-opatreni-pro-zaky-predskolniho-skolniho-vzdelavani> (8. 11. 2024)

languages.<sup>13</sup> According to the Charter, several principles apply to minority languages in education, including providing appropriate forms and means for the teaching and study of regional or minority languages at all appropriate levels.

### 3.2 Accessibility of language learning for migrant children

Similarly to Czech citizens and those of other EU countries, foreign nationals who have the right of permanent or temporary residence for more than 90 days on the territory of the Czech Republic, as well as applicants for international protection, are subject to compulsory school attendance.

Act No. 561/2004 Coll., on Preschool, Primary, Secondary, Higher Vocational, and Other Education (the Education Act), as amended,<sup>14</sup> stipulates, among other things, that EU citizens and their families have the same access to education and school services as Czech citizens. Non-EU citizens have access to basic education under the same conditions as EU citizens, including institutional and protective care, provided they reside on the territory of the Czech Republic. They also have access to upper secondary education, education in conservatoires and tertiary professional education, including education within institutional education and protective care, provided they have the legal right of residence on the territory of the Czech Republic. Non-EU citizens also have access to pre-primary education, basic art education, language education and all school services if they are entitled to legal residence on the territory of the Czech Republic for more than 90 days.<sup>15</sup>

The aforementioned Act also specifies various forms of examination relief. For example, those who have obtained prior education at a school outside the Czech Republic may, upon request, be exempted from the Czech language entrance exam as part of the admissions process for

---

13 Eurydice. (n.d.). *Podpůrná opatření pro žáky předškolního a školního vzdělávání*. Retrieved from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/podpurna-opatreni-pro-zaky-predskolniho-skolniho-vzdelavani> (8. 11. 2024)

14 Ministry of Education, Youth, and Sports. (2024). *Školský zákon*. Retrieved from <https://msmt.gov.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon> (10. 11. 2024)

15 These may be persons with permission to reside on the territory of the Czech Republic in order to carry out research, refugees, persons under subsidiary protection, applicants in proceedings for granting international protection (asylum seekers) or persons benefiting from temporary protection.

secondary and higher vocational education, if the Czech language exam is included in the admissions requirements. The school will assess the necessary Czech language proficiency for the relevant field of study through an interview. Guidance materials on how to run such interviews are available at the National Pedagogical Institute of the Czech Republic.<sup>16</sup>

Last but not least, foreign national children who fulfil compulsory schooling under the aforementioned Act are entitled to the following: first, to free preparation for their integration into primary education, including Czech language instruction adapted to these pupils'/students' needs; and second, to the support of learning their first language and culture. The extent of the free-of-charge language preparation course ranges from 100 up to 400 lessons for a maximum of 20 months (i.e. two school years). These courses are meant for “newcomers”, i.e. children fulfilling compulsory school attendance in the Czech Republic for a period of no more than 24 months (no more than 36 months in the 2024/25 school year).<sup>17</sup> Even after completing these courses, further support is needed for language development and managing studies, such as in the form of support measures designed in relation to the achieved level of Czech. If possible and if the capacity permits, it is advisable to admit into the courses both children with Czech or dual citizenship – but with knowledge of Czech insufficient to be successful at school – and foreign nationals who have been in the Czech Republic longer than the aforementioned period of 24 months (or 36 months in the 2024/25 school year), as they are not legally entitled to the language preparation courses and a new course cannot be organized just for them.

The Czech Republic's migration policies, particularly in education, reveal both opportunities and challenges for the integration of migrant pupils and students. For minors, language preparation remains largely tied to the compulsory school system, and additional programmes addressing specific needs – such as those of refugee or low-literate students – are limited. While legislation under Section 20 of the Education Act ensures that young learners receive Czech language support, many

16 Národní pedagogický institut České republiky. (n.d.). *Přijímací pohovor na SŠ* (Entrance Interview for Secondary School). Retrieved from <https://cizinci.npi.cz/prijimaci-pohovor-na-ss/>

17 For details, see National Pedagogical Institute. (2024). *Metodika cizinci 2024/25*. Retrieved from [https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2024/09/Metodika-cizinci-2024\\_25-1.pdf](https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2024/09/Metodika-cizinci-2024_25-1.pdf) (9. 11. 2024)

still face barriers to achieving language proficiency, which can hinder their educational progress and social integration. According to the survey conducted by META in 2021, 11% of primary school pupils with an L1 other from Czech<sup>18</sup> cannot communicate in Czech at all and require intensive support (levels A0–A2). Approximately 32% need language support for three hours per week along with pedagogical intervention (levels A2–B2), and around 57% can communicate in Czech but still need support with the language used in regular classes (so-called academic language, level B2+).<sup>19</sup>

A large programme of free methodological support for schools and teachers is offered by both the state and NGOs.<sup>20</sup> However, there is still a lack of tailor-made text books not only for language courses, but also for the individual subjects. Teachers can also take courses on how to work with pupils and students whose L1 is not Czech.<sup>21</sup>

### 3.3 Language requirements

As the Council of Europe and Association of Language Testers in Europe (ALTE) (2018) note, a growing number of Council of Europe member states have set formal language and knowledge of society requirements as part of their migration and integration policies, the Czech Republic included.

- 
- 18 Although the term “children/pupils-foreigners” or “foreign nationals” (e.g., §20 of the Education Act) is used in Czech legislation, the term “child/pupil with a different first language” is often considered more appropriate by experts. This is partly because it is not narrowly defined by foreign citizenship, which better reflects the actual composition of children in schools (not everyone who needs language support or comes directly from abroad is a foreign national under the law, i.e., holds foreign citizenship).
- 19 META. (2020). *Podpora žáků s OMJ ve výuce – potřeby škol v ČR* [Video]. YouTube. Retrieved from <https://youtu.be/IjIMD0HcNDc> (14. 11. 2024). Other surveys include e.g. Černý, V., Zacharová, H., & Fialová, L. (2021). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v pražských základních školách ve školním roce 2019/2020*. Sociologický ústav AV ČR. Retrieved from [https://www.soc.cas.cz/images/drupal/zaci\\_s\\_omj\\_19-20\\_-\\_praha.pdf](https://www.soc.cas.cz/images/drupal/zaci_s_omj_19-20_-_praha.pdf) and META. (2020). *Počty žáků s odlišným mateřským jazykem ve školách v ČR: Zpráva z dotazníkového šetření*. META, o.p.s. Retrieved from [https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2020/02/meta\\_pocty\\_zaku\\_s\\_omj\\_report\\_fin.pdf](https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2020/02/meta_pocty_zaku_s_omj_report_fin.pdf)
- 20 See, for example, Národní pedagogický institut České republiky. (n.d.). *Žáci cizinci a děti s odlišným mateřským jazykem (OMJ)*. NPI. Retrieved from <https://www.npi.cz/cizinci-omj>; *Inkluzivní škola*. (n.d.). *Inkluzivní škola*. Retrieved from <https://inkluzivniskola.cz/>; META, o.p.s. (n.d.). *Podpora žáků s odlišným mateřským jazykem*. META. Retrieved from <https://meta-ops.eu/>
- 21 See, for example, Univerzita Karlova. (n.d.). *Ústav jazykové a odborné přípravy*. Univerzita Karlova. Retrieved from <https://ujop.cuni.cz/UJOP-10.html>; *Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka*. (n.d.). *Vzdělávání*. AUČCJ. Retrieved from <https://www.auccj.cz/vzdelavani/>

Although there is no language requirement prior to entry, migrants in the Czech Republic are required to demonstrate a certain level of proficiency in the Czech language to obtain permanent residence and citizenship. This underscores the government's commitment to linguistic integration and is in line with most Council of Europe member states, which also set formal language and knowledge of society requirements, especially when migrants apply for citizenship.

### 3.3.1 *Examination for permanent residence*

To obtain permanent residence in the Czech Republic, migrants must pass a language proficiency exam that assesses their knowledge of the Czech language. This applies to third-country nationals (outside the EU and EEA) who apply for a permanent residence permit under the conditions that they either are applying for permanent residence after five years of residence in the Czech Republic, or they have an EU Blue Card.

However, this requirement does not apply to those who have not reached the age of 15 or are over 60 years of age, or those who can prove that in the course of the 20 years preceding the application for a permanent residence permit they have been a pupil of a primary or secondary school for at least one school year or a student of a higher education institute with instruction in the Czech language, or a study programme focused on the Czech language at a university (also for a minimum of one academic year). Also exempt from this requirement are those who have passed the Certified Examination in Czech for Foreigners (Czech Language Certificate Exam) at level A2 or higher, or the Czech language exam conducted for the purposes of granting citizenship of the Czech Republic. Applicants for permanent residence who prove they have a physical or mental handicap that would influence their ability to communicate do not need to take the examination, either,<sup>22</sup> while illiterate applicants can apply for the exemption at the Ministry of Interior.

The language requirement for permanent residence has been in place since 1<sup>st</sup> January 2009, and was originally set at the A1 level of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

22 For a detailed list of exemptions, see Czech Language for Foreigners. (n.d.). *A2 Exam for Permanent Residence*. Retrieved from <https://cestina-pro-cizince.cz/trvaly-pobyt/a2/en/> (20. 6. 2024)

However, since 2021 the required proficiency level has been raised to A2. Chvojková (2009) states that while setting the required level for permanent residence at A1 may appear to be too low, since it is not sufficient to function in the majority of everyday situations in the Czech Republic, the situation also needs to be viewed from the perspective of the potential applicants. Moreover, setting a higher language proficiency level not only imposes a greater burden on foreign nationals preparing for the related test, but also on the state with regard to organizing it.

The exam itself has been developed by the National Pedagogical Institute of the Czech Republic, which is directly managed by the Ministry of Education, Youth and Sports. Since September 2023, the first attempt at taking this language exam has no longer been free for foreign nationals, and they must pay a fee every time they sit the exam.

The A2 exam for permanent residence consists of written and oral parts. The written part tests the candidate's skills in reading (40 minutes), listening (approximately 40 minutes) and writing (25 minutes). The oral part lasts 15 minutes and tests the candidate's speaking skills, and in this they must answer questions and respond to various situations.

For the reading, listening, writing and oral subtests the candidates need to achieve a score of at least 60% in all four parts in order to pass the exam. The candidates who pass the exam receive a Certificate of Knowledge of the Czech Language.

### *3.3.2 Examination for citizenship*

Foreign citizens or stateless persons with permanent residence in the Czech Republic, lasting continuously for at least five years (non-EU citizens) or at least three years (EU citizens) can apply for Czech citizenship.

In order to be granted Czech citizenship, applicants must pass a knowledge of society test in Czech (called the Czech Life and Institution Exam in the English version of the exam's official website) and a Czech language proficiency exam at the B1 level of the CEFR. Both these requirements have been in place since 1<sup>st</sup> January 2014. The Institute for Language and Preparatory Studies of Charles University is responsible for creating the language part of the exam and for conducting both

parts of it. The citizenship examination is subject to a charge and can be taken in a number of examination centres across the country throughout the year. Information about the examination including the mock tests can be found online.<sup>23</sup>

Exemptions from taking the examination include those aged under 15 and over 65 years of age, people with a physical or mental disability that prevents them from acquiring knowledge of the Czech language, and those who can prove they have successfully passed an equivalent language exam, as specified in the Regulation No. 433/2013 Coll., Regulation on Proving Knowledge of the Czech Language and Czech Life and Society for the Purposes of Granting Czech Citizenship.<sup>24</sup>

The knowledge of society test verifies the candidate's knowledge in the following subjects: basic civics, basic geographical information about the Czech Republic, basic historical and cultural information about the Czech Republic. The language part of the test was adapted for B1 candidates, although the vocabulary may exceed this level at times, taking into account the needs of foreign nationals settling down in the Czech Republic. The knowledge of Czech society required for the test corresponds to that which should be gained as part of basic education according to the Framework Curriculum for Basic Education, with some additions to reflect the knowledge needed for the everyday life of an adult citizen.<sup>25</sup> The test tasks for the exam are selected from a publicly accessible test task databank.<sup>26</sup> As such, candidates have the opportunity to get acquainted with all 300 multiple choice items, out of which 30 are taken for each test. This test task databank is continuously updated based on changes in society, culture and so on.

The B1 level exam for citizenship tests all four skills, and thus contains the following components: reading (50 minutes), listening (30–35 minutes), writing (60 minutes) and speaking (15–18 minutes per pair

23 Univerzita Karlova. (n.d.). Občanství. Ústav jazykové a odborné přípravy. Retrieved from <https://ujop.cuni.cz/obcanstvi> (15. 11. 2024)

24 Zákon č. 433/2013 Sb., Vyhláška o prokazování znalosti českého jazyka a českých realii pro účely udělování státního občanství České republiky. (2013). *Zákony pro lidi*. Retrieved from <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2013-433> (20. 6. 2024)

25 Czech Language for Foreigners. (n.d.). *Czech Language for Foreigners*. Retrieved from <https://cestina-pro-cizince.cz/obcanstvi/zkouska-z-ceskych-realii/informace-o-zkousce-realie/> (20. 6. 2024)

26 Accessible at: Czech Language for Foreigners. (n.d.). *Databanka úloh (Task Database)*. Retrieved from <https://cestina-pro-cizince.cz/obcanstvi/databanka-uloh/> (20. 6. 2024)

of candidates). A pass mark requires an overall score of at least 60% in each subtest, although a score of 50% is tolerated in one of the subtests in the written part.<sup>27</sup> Both parts of the examination, the knowledge of society test and the language examination, are subject to a fee.

The official website for the examination for permanent residence and citizenship in the Czech Republic<sup>28</sup> offers resources to help migrants prepare for both the permanent residency and citizenship exams, as well as numerous materials for those teaching and/or preparing them for the exams. These materials include both online and ready-to-print sample tests, brochures, handbooks, methodological support, video lessons, and, last but not least, lists of suitable further materials such as textbooks. More tips and materials are also available through the social media. However, the access to free-of-charge courses remains limited.

## **4 Conclusions**

The Czech Republic's approach to language policy and education for migrants reflects a commitment to fostering inclusion and integration in an increasingly diverse society. While significant progress has been made, ongoing efforts are needed to address the challenges that remain and ensure that all foreign nationals have access to job opportunities and/or quality language education. The steady growth of the migrant population, both children and adults, highlights the need for robust language learning opportunities and supportive integration policies to build a more inclusive society where all residents can fully participate and thrive.

Although much has been done, there are still areas that need support and systematization. The Czech Republic's language policy for migrants, while aimed at fostering integration, also reveals some issues with regard to inclusion and exclusion, particularly in relation to the barriers some foreign nationals may face in achieving full participation. Despite the availability of language courses through various government-supported channels, the costs associated with additional examinations

---

27 For details, see Ústav jazykové a odborné přípravy, Univerzita Karlova. (n.d.). *Občanství (Citizenship)*. Retrieved from <https://ujop.cuni.cz/obcanstvi> (20. 6. 2024)

28 Czech Language for Foreigners. (n.d.). *Czech for foreigners*. Retrieved from [https://cestina-pro-cizince.cz/?hl=en\\_US](https://cestina-pro-cizince.cz/?hl=en_US) (20. 6. 2024)



and limited access to widely accessible tailored support may create inequalities. The language proficiency exams required for permanent residence and citizenship reflect an integration approach that may potentially exclude foreign nationals who are unable to meet the prescribed linguistic benchmarks due to economic or social barriers. While the state offers support for migrant children through compulsory schooling, language courses and other support such as assistants, tailor-made materials and courses may be missing at times, especially for particular groups (based on their first language, level of literacy, etc.).

## References

- Chvojková, P. (2009). *Pro či proti integraci? Problematika povinné zkoušky z češtiny pro trvalý pobyt v kontextu integrace cizinců v ČR*. Kultura – Média – Komunikace Speciál.
- Czech Language for Foreigners. (n.d.). *Czech Language for Foreigners*. Retrieved from <https://cestina-pro-cizince.cz/>
- Czech Statistical Office. (2024). *Obyvatelstvo*. Retrieved from <https://csu.gov.cz/obvyvatelstvo>
- Czech Statistical Office. (2024). *Počet cizinců*. Retrieved from [https://www.czso.cz/csu/cizinci/1-ciz\\_pocet\\_cizincu](https://www.czso.cz/csu/cizinci/1-ciz_pocet_cizincu)
- Czech Statistical Office. (2024). *Řízení o azylu*. Retrieved from [https://www.czso.cz/csu/cizinci/1-ciz\\_rizeni\\_azyl](https://www.czso.cz/csu/cizinci/1-ciz_rizeni_azyl)
- Euractiv. (2023, March 10). *Czechia hosts most Ukrainian refugees per capita*. Retrieved from <https://www.euractiv.com/section/politics/news/czechia-hosts-most-ukrainian-refugees-per-capita/>
- Eurydice. (n.d.). *Podpůrná opatření pro žáky předškolního a školního vzdělávání*. Retrieved from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/podpurna-opatreni-pro-zaky-predskolniho-skolniho-vzdelavani>
- Integration Centres. (n.d.). *Welcome to Integration Centres*. Retrieved from <https://www.integracnicentra.cz/?lang=en>
- Ministry of Education, Youth, and Sports. (2024). *Školský zákon*. Retrieved from <https://msmt.gov.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>
- Ministry of the Interior of the Czech Republic. (n.d.). *Adaptation and Integration Course*. Retrieved from <https://www.mvcr.cz/soubor/adaptacne-integracni-kurzy-en.aspx>
- Ministry of the Interior of the Czech Republic. (2024). *Čtvrtletní zpráva o*

- situaci v oblasti migrace*. Retrieved from <https://www.mvcr.cz/migrace/soubor/ctvrtletni-zpravy-o-situaci-v-oblasti-migrace-dokumenty-ctvrtletni-zprava-o-migraci-ii-2024.aspx>
- Ministry of the Interior of the Czech Republic. (2013). *Regulation, 433/2013 Coll.* Retrieved from <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2013-433>
- National Pedagogical Institute. (2024). *Metodika cizinci 2024/25*. Retrieved from [https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2024/09/Metodika-cizinci-2024\\_25-1.pdf](https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2024/09/Metodika-cizinci-2024_25-1.pdf)
- People in Need. (2023). *Česko ví jak na integraci: Přesto by nemělo usnout na vavřínech*. Retrieved from <https://www.clovekvtsni.cz/cesko-vi-jak-na-integraci-presto-by-nemelo-usnout-na-vavrinech6587gp>
- Shoma, S. (2021). *Language as a tool for social integration*. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/351009892\\_Language\\_as\\_a\\_tool\\_for\\_Social\\_Integration](https://www.researchgate.net/publication/351009892_Language_as_a_tool_for_Social_Integration)
- Univerzita Karlova. (n.d.). *Občanství. Ústav jazykové a odborné přípravy*. Retrieved from <https://ujop.cuni.cz/obcanstvi>

## Jezikovna politika za migrante v Češki republikli

Prispevek prinaša pregled jezikovne politike Češke republike, povezane z migranti. Migracija na Češko se je v zadnjih desetletjih povečala, zlasti po ruski invaziji na Ukrajino leta 2022. Povečan pritok migrantov zahteva učinkovite strategije integracije, pri čemer je učenje jezika ključno za socialno vključevanje. Prispevek se osredotoča na migracijske trende v Češki republikli, njeno jezikovno politiko in še posebej na jezikovne zahteve za pridobitev stalnega prebivališča in državljanstva. Prav tako obravnava jezikovna vprašanja otrok migrantov.

**Ključne besede:** migracija, jezikovna politika, Češka republika

# Pravica do združitve družine in merila jezikovne integracije

O (ne)dopustnosti in (ne)premišljenosti pogoja znanja slovenskega jezika na »preživetveni ravni« za podaljšanje dovoljenja za prebivanje družinskih članov državljanov tretjih držav<sup>1</sup>

Ana SAMOBOR

Pravna fakulteta, Univerza v Ljubljani

Direktiva 2003/86/ES vzpostavlja skupne evropske standarde na področju združitve družine državljanov tretjih držav, a hkrati nekatere odločitve v zvezi z urejanjem tega področja prepušča državam članicam. Ena teh je tudi odločitev za uvedbo zahteve po izpolnjevanju meril (jezikovne) integracije za državljane tretjih držav in njihove družinske člane. Prispevek v luči pravice do družinskega življenja orisuje pravni okvir na področju združevanja družine in osvetljuje meje, ki jih določanju dodatnih meril integracije postavljajo standardi s področja človekovih pravic. Pri tem se osredotoča na nedavne spremembe slovenskega Zakona o tujcih, ki podaljšanje dovoljenja za prebivanje zaradi združitve družine pogojujejo z znanjem slovenščine na »preživetveni ravni«, in jih umešča v širši kontekst evropskega trenda zaostrovanja integracijskih meril.

**Ključne besede:** pravice do združitve družine, državljani tretjih držav, pogoj znanja jezika, Zakon o tujcih, jezikovna integracija, merila integracije

- 1 Prispevek je nastal v okviru raziskovalnega projekta J5-4588 »Analiza izrednih ukrepov: zaščita človekovih pravic in preprečevanje družbene škode v dobi nenehnih kriz«, ki ga izvajata Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani in Pravna fakulteta Univerze v Ljubljani, financira pa Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije (ARIS).

*Samobor, A.: Pravica do združitve družine in merila jezikovne integracije. Slovenščina 2.0, 12(2): 94–122.*

*1.01 Izvirni znanstveni članek / Original Scientific Article*

DOI: <https://doi.org/10.4312/slo2.0.2024.2.94-122>

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



## 1 Uvod

Pristojnosti Evropske unije (EU) za sprejemanje ukrepov na področju priseljevanja in azila, ki so bile na EU prenesene z Amsterdamsko pogodbo leta 1999,<sup>2</sup> so urejene v 78. in 79. členu Pogodbe o delovanju Evropske unije (PDEU). Prvi EU pooblašča za oblikovanje skupne evropske politike na področju azila, subsidiarne in začasne zaščite in predstavlja podlago za sprejemanje (zakonodajnih) ukrepov v okviru t. i. skupnega evropskega azilnega okvira. Drugi pa EU pooblašča za sprejemanje ukrepov na področju priseljevanja in med drugim določa pristojnost EU za sprejem ukrepov v zvezi s »pogoji vstopa in prebivanja ter standardi glede postopkov držav članic za izdajo vizumov in dovoljenj za prebivanje za daljši čas, tudi tistih zaradi združitve družine«.<sup>3</sup>

Kljub pristojnostim EU na področju urejanja migracij in azila pa nadzor nad priseljevanjem in prebivanjem tujcev ostaja eden ključnih odrazov državne suverenosti. Zlasti regulacija t. i. prostovoljnih migracij državljanov tretjih držav je še vedno v veliki meri prepuščena državam članicam. EU namreč to področje ureja manj celostno kot področje prisilnih migracij in pri tem državam članicam prepušča relativno široko možnost urejanja v notranjih pravnih redih. V slovenskem pravnem redu je to Zakon o tujcih (ZTuj-2),<sup>4</sup> ki določa pogoje in načine vstopa, zapustitve in bivanja tujcev v Republiki Sloveniji.<sup>5</sup>

Ohranjanje (omejene) suverenosti na področju priseljevanja je razvidno tudi iz evropske ureditve priseljevanja z namenom združitve družine. Direktiva 2003/86/ES o pravici do združitve družine (Direktiva),<sup>6</sup> ki na ravni EU harmonizira standarde za uveljavljanje pravice do združitve družine, namreč državam članicam v zvezi z nekaterimi vprašanji prepušča široko polje proste presoje in s tem mestoma dopušča odstopanje od skupnih evropskih pravil. Takšna ureditev je, kot bo pojasnjeno v nadaljevanju prispevka, odraz zahtev nekaterih držav članic po

2 Amsterdamska pogodba, OJ 1997 C349/1, 2. oktober 1997, začetek veljave: 1. maj 1999.

3 Drugi odstavek 79. člena Pogodbe o delovanju Evropske unije (PDEU).

4 Uradni list RS 91/21 in nasl.

5 1. člen ZTuj-2.

6 Direktiva sveta 2003/86/ES z dne 22. septembra 2003 o pravici do združitve družine, OJ L 251/12, 3. 10. 2003.

ohranitvi nadzora nad priseljevanjem in težnje po zaostrovanju pogojev vstopa in prebivanja družinskih članov državljanov tretjih držav.<sup>7</sup>

Še bolj izrazito pa se interesi ohranjanja suverenosti odražajo na področju politik integracije.<sup>8</sup> Četrty odstavek 79. člena PDEU tako na tem področju izrecno izključuje kakršno koli harmonizacijo zakonodaje ali drugih predpisov držav članic.<sup>9</sup> Ni torej presenetljivo, da je možnost uvedbe »meril integracije« za državljane tretjih držav in njihove družinske člane v okviru pravil na področju združevanja družine eno od vprašanj, ki ostaja v prosti presoji držav članic (tako drugi odstavek 7. člena Direktive, ki ga natančno obravnavamo v nadaljevanju prispevka). Še manj pa je presenetljivo, da se trend zaostrovanja pogojev priseljevanja, ki smo mu v zadnjih dveh desetletjih priča v EU, kaže tudi v obliki določanja novih pogojev integracije za družinske člane tujcev, ki želijo v državah članicah prebivati z namenom združitve družine (Bonjour, 2014, str. 221–222; Staver, 2013, str. 81; van den Berg, 2023, str. 612; Block, 2015).

Polje proste presoje urejanja, ki sledi ideji suverenosti držav nad priseljevanjem in prebivanjem tujca, pa ne pomeni, da so države pri urejanju teh vprašanj popolnoma svobodne. Pri izvrševanju te suverene pravice namreč ostajajo zavezane s pravom človekovih pravic. Ena izmed pravic, ki ožijo suverenost držav na področju nadzora nad migracijami, je pravica do družinskega življenja, ki lahko v določenih primerih učinkuje kot protiutež siceršnji pravici države, da nadzoruje, kdo in pod katerimi pogoji lahko vstopa na njeno ozemlje.

Trendu določanja (obveznih) meril integracije za državljane tretjih držav in njihovih družinskih članov se je leta 2021 s sprejemom novele

7 Tretja država je vsaka država, ki ni članica EU (13. točka prvega odstavka 2. člena ZTuj-2). Državljan tretje države je torej vsak tujec, ki ni državljan katere izmed članic EU. Enaka pravila v zvezi z vstopom in prebivanjem kot za državljane EU veljajo tudi za državljane članic Evropskega gospodarskega prostora (gl. XIII. poglavje ZTuj-2).

8 Bonjour poudarja, da gre to med drugim pripisati temu, da so politike integracij tesno povezane z drugimi pravnimi področji, na katerih želijo države članice ohraniti svojo suverenost, denimo na področjih socialnega varstva, delovne zakonodaje, stanovanjske politike in izobraževanja. (Bonjour, 2017, str. 215).

9 Je pa skladno s to določbo EU pristojna za sprejemanje ukrepov, ki spodbujajo in podpirajo dejavnosti držav članic za pospeševanje vključevanja državljanov tretjih držav, ki zakonito prebivajo na ozemljih držav članic (Thym, 2016, str. 282–283).

ZTuj-2F,<sup>10</sup> dokončno pa z novelo ZTuj-2H,<sup>11</sup> sprejeto novembra 2023, pridružila tudi Slovenija. Nova ureditev predvideva izpolnjevanje določene stopnje (jezikovne) integracije državljanov tretjih držav, ki želijo v Sloveniji pridobiti dovoljenje za stalno prebivanje (52. člen ZTuj-2), in družinskih članov tujca, ki želijo podaljšati dovoljenje za prebivanje zaradi združitve družine (47. člen ZTuj-2). Ta prispevek se osredotoča zgolj na slednje, pa čeprav sta obe spremembi brez dvoma povezani in odpirata podobna vprašanja dopustnosti in smiselnosti zahtev po znanju slovenskega jezika za državljane tretjih držav.

Namen prispevka je predstavitev pravnega okvirja pravice do združitve družine in dopustnosti njenega omejevanja s posebnim poudarkom na omejitvah, ki jih za to predstavljajo merila in pogoji integracije, ocena ustreznosti sprememb, ki so jih na tem področju v slovenski pravni red vnesle spremembe ZTuj-2, ter njihova umestitev v širši kontekst evropskega trenda zaostrovanja politike migracij in integracije. Drugi del prispevka kratko predstavlja mednarodnopravni okvir varstva pravice do družinskega življenja. Namen tega dela je bralcem omogočiti nekoliko širši vpogled v standarde na področju človekove pravice, ki predstavlja izhodišče ureditve pravice do združitve družine na ravni EU. Tretji del prispevka predstavlja ureditev pravice do združitve družine na ravni EU, pri čemer se posebej osredotoča na določbo, ki državam članicam dopušča določanje dodatnih meril integracije za državljane tretjih držav in njihove družinske člane. Četrty del prispevka z vidika mednarodnih in evropskih standardov predstavlja in ocenjuje nedavne spremembe ZTuj-2 na tem področju.

## **2 Pravica do družinskega življenja v mednarodnem pravu človekovih pravic**

Pravica do družinskega življenja je varovana v vseh najpomembnejših mednarodnih dokumentih s področja človekovih pravic. Najdemo jo denimo v 12. in 16. členu Splošne deklaracije človekovih pravic, v 23. členu Mednarodnega pakta o državljanskih in političnih pravicah, v 8.

10 Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o tujcih (ZTuj-2F), *Uradni list RS* 57/21 z dne 12. 4. 2021.

11 Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o tujcih (ZTuj-2H), *Uradni list RS* 115/23 z dne 15. 11. 2023.

členu Evropske konvencije o varstvu človekovih pravic (EKČP), pa tudi v 7. členu Listine EU o temeljnih pravicah. V nadaljevanju tega razdelka se prispevek kratko osredotoča na obseg te pravice, kot ga v kontekstu migracij zagotavlja 8. člen EKČP, saj je ta pomembno vplival na razvoj varstva te pravice na ravni EU in v njenih državah članicah.

8. člen EKČP določa, da ima »vsakdo pravico do spoštovanja njegovega zasebnega in družinskega življenja [...]«. Evropsko sodišče za človekove pravice (ESČP) je že leta 1985 v zadevi *Abdulaziz, Cabales in Balkandali proti Združenemu kraljestvu* zapisalo, da izraz »družinsko življenje [...] običajno zajema tudi skupno prebivanje« in da si je »težko predstavljati, da pravica do družinskega življenja ne bi zajemala tudi pravice do skupnega prebivanja«. <sup>12</sup> Da je skupno prebivanje oziroma ohranjanje stikov ključni element pravice do družinskega življenja, je ESČP tudi kasneje večkrat potrdilo. <sup>13</sup>

Pravica do družinskega življenja pa seveda ni absolutna. Država jo lahko upravičeno omeji, <sup>14</sup> a je pri tem dolžna vzpostaviti pravično ravnovesje med cilji, ki jih zasleduje z omejitvijo, in človekovimi pravicami. V kontekstu migracij je torej država (glede na okoliščine konkretnega primera) dolžna vzpostaviti pravično ravnovesje med pravico do družinskega življenja, ki varuje tujca, in interesi nadzora nad migracijami.

Pravica do družinskega življenja posameznika primarno varuje pred neposrednimi posegi države v njegovo družinsko življenje (in s tem vzpostavlja t. i. negativne obveznosti države), v določenih okoliščinah pa vzpostavlja tudi t. i. pozitivne obveznosti države, ki od države terjajo sprejem ukrepov, s katerimi bo posameznikom zagotovila učinkovito uresničevanje te človekove pravice. V kontekstu nadzora nad vstopom in prebivanjem tujcev je tako nujno razlikovati dve različni situaciji, v katerih lahko pravica do družinskega življenja nastopa kot protiutež državni suverenosti na področju (prostovoljnih) migracij.

12 *Abdulaziz, Cabales in Balkandali proti Združenemu kraljestvu*, št. 15/1983/71/107-109, 24. 4. 1985, tč. 62.

13 Glej denimo zadevo *Kutzner proti Nemčiji*, št. 46544/99, 26. 2. 2002.

14 Drugi odstavek 8. člena EKČP določa, da izvrševanja pravice do zasebnega in družinskega življenja ni dopustno omejevati, »razen, če je to določeno z zakonom in nujno v demokratični družbi zaradi državne varnosti, javne varnosti ali ekonomske blaginje države, zato, da se prepreči nered ali kaznivo dejanje, da se zavaruje zdravje ali morala, ali da se zavarujejo pravice in svoboščine drugih ljudi.«

Prve so situacije izгона tujcev iz države, torej situacije, v katerih država z odstranitvijo enega družinskega člana iz družinskega okolja neposredno poseže v uresničevanje pravice do družinskega življenja. V tem primeru lahko v določenih okoliščinah pravica iz 8. člena EKČP, ki varuje tujca, prepoveduje njegov izgon iz države.<sup>15</sup> V drugih, izjemnih situacijah, pa lahko pravica do družinskega življenja nastopa kot argument za dovolitev vstopa v državo družinskim članom tujca, ki prebiva na ozemlju države, torej kot argument za dovolitev združitve družine.<sup>16</sup>

To pomeni, da lahko pravica do družinskega življenja v določenih primerih terja omejitve, »umik« državnne suverenosti in s tem vzpostavi dolžnost države, da tujcem dovoli vstop in bivanje na njenem ozemlju (Harris idr., 2018, str. 555). Pri iskanju ravnovesja med nasprotujočimi si interesi države in pravico tujca do družinskega življenja država razpolaga s širokim poljem proste presoje (Harris idr., 2018, str. 555).<sup>17</sup> ESČP v zadevah, povezanih s pravico do združitve družine, običajno presoja, ali bi vpleteni posamezniki pravico do družinskega življenja lahko polno uživali tudi v kakšni drugi državi (t. i. *elsewhere approach*) (Hailbronner in Arévalo, 2016, str. 312) in pri tehtanju med interesi države in pravicami tujcev na drugi strani upošteva konkretne okoliščine primera, pri čemer pri presoji izkazuje precejšnjo strogost in naklonjenost suverenosti držav podpisnic EKČP na področju priseljevanja.<sup>18</sup>

V kontekstu pravice do družinskega življenja, kot jo varuje 8. člen EKČP, torej ni mogoče govoriti o *pravici* do združitve družine, temveč kvečjemu o pravici tujca, ki se v določenih okoliščinah preko pozitivnih obveznosti države vzpostavi posredno (Hailbronner in Arévalo, 2016, str. 331). Čeprav pravice do družinskega življenja torej ni mogoče enačiti s pravico združitve družine, pa je to ena od pomembnejših človekovih pravic, ki zamejujejo državno suverenost na področju nadzora nad migracijami in ki v določenih okoliščinah vzpostavljajo obveznost države, da dovoli vstop in bivanje tujcev na njenem ozemlju.

15 Prva zadeva, v kateri je ESČP odločilo, da bi bil izgon tujca iz države v nasprotju z 8. členom EKČP, je bila zadeva *Berrehab proti Nizozemski*, št. 3/1987/126/177, 10730/84, 28. 5. 1988.

16 Glej denimo zadevo *Sen proti Nizozemski*, št. 31465/96, 21. 12. 2001.

17 Ključna izhodišča obveznosti države, ki jih je razvilo v svoji sodni praksi, je ESČP strnjeno povzelo v zadevi *Sen proti Nizozemski*, tč. 31–36.

18 Zadeva *Ahmut proti Nizozemski*, št. 73/1995/579/665, 26. 10. 1996. Glej tudi zadevo *Zadeva Gül proti Švici*, št. 23218/94, 26. 2. 1996.



### 3 Pravica do združitve družine v Evropski uniji – Direktiva 2003/86/ES o združitvi družine

Začetki pogovorov in priprave dokumentov skupnega evropskega pristopa k urejanju področja priseljevanja z namenom združitve družine segajo že v leto 1991,<sup>19</sup> pa čeprav so bile pristojnosti za sprejem ukrepov na področju priseljevanja in azilne politike na EU prenesene šele leta 1999.<sup>20</sup> Za obravnavano vprašanje je bistven drugi odstavek 79. člena PDEU, ki EU med drugim pooblašča za sprejem ukrepov v zvezi s »pogoji vstopa in prebivanja ter standardi glede postopkov držav članic za izdajo vizumov in dovoljenj za prebivanje za daljši čas, tudi tistih zaradi združitve družine«.

Potrebo po uskladitvi zakonodaj na področju sprejema in bivanja državljanov tretjih držav poudarjajo tudi sklepi srečanja v Tampereju leta 1999, kjer je Evropski svet zastavil temelje razvoja EU kot »območja svobode, varnosti in pravice«. Eden izmed poglavitnih ciljev, ki naj bi jim sledil evropski zakonodajalec pri pripravi sekundarnega prava EU na področju priseljevanja in azilne politike,<sup>21</sup> je zagotavljanje poštene obravnave državljanov tretjih držav, ki zakonito bivajo na ozemlju držav članic. Poštena obravnava in odločnejša politika vključevanja bi morala skladno s sklepi iz Tampereja sloneti na zagotavljanju pravic in obveznosti, ki bi bile primerljive s tistimi, ki jih uživajo državljani EU,<sup>22</sup> kar seveda vključuje uresničevanje pravice do družinskega življenja.

Direktiva je bila sprejeta leta 2003. Njen namen je na ravni Evropske unije določiti pogoje za uresničevanje pravice do združitve družine za državljane tretjih držav, ki zakonito prebivajo na ozemljih držav članic. Kot pravni akt harmonizacije prava<sup>23</sup> Direktiva vzpostavlja temeljna pravila, ki veljajo na zadevnem področju, države članice pa so bile

19 Leta 1991 so ministri, pristojni za področje priseljevanja in azila, na zahtevo Evropskega sveta pripravili poročilo, ki je vsebovalo delovni program, ki je med drugim predvideval harmonizacijo nacionalnih politik priseljevanja z namenom združevanja družine. Leta 1993 je bila sprejeta Resolucija o harmonizaciji nacionalnih standardov združitve z družino, sicer nezavezujoč akt, ki je vseboval načela na področju priseljevanja za namen združitve z družino (Hailbronner in Arévalo, 2016, str. 303–305).

20 Z Amsterdamsko pogodbo, OJ 1997 C349/1, 2. oktober 1997, začetek veljave: 1. maj 1999.

21 Tj. sekundarnega prava EU, ki temelji na 78. in 79. členu PDEU.

22 Preambula k Direktivi, tč. 3.

23 Ne gre torej za popolno poenotenje pravil v sekundarnem pravu EU. Pravni akti unifikacije prava v državah članicah so na ravni EU uredbe.

dolžne ta pravila v notranje pravne rede prenesti v dveh letih od njene-  
ga sprejema.<sup>24</sup>

Temelj snovanja Direktive je bila pravica do družinskega življenja, varovana v mednarodnem pravu človekovih pravic, zlasti v 8. členu EKČP. A ta, kot smo pojasnili v prejšnjem razdelku, ne vzpostavlja samostojne pravice do združitve družine. Slednjo je namreč vselej mogoče omejiti za zavarovanje drugih interesov (denimo interesov državne varnosti), pri čemer država uživa široko polje proste presoje. Čeprav na konceptih državne suverenosti in polja proste presoje na področju migracij v veliki meri sloni tudi Direktiva, s harmonizacijo pravil na področju združitve družine presega varstvo, ki ga zagotavljajo mednarodni standardi s področja človekovih pravic. Vzpostavila je namreč samostojno *pravico* do združitve družine in pogoje, ki morajo biti izpolnjeni za njeno uresničevanje.<sup>25</sup> To pomeni, da vzpostavlja jasno obveznost držav članic, da – če so izpolnjeni vsi predpisani pogoji – družinskemu članu tujca z namenom združitve družine dovoli vstop in prebivanje na njenem ozemlju (Groenendijk, 2006, str. 217).

Kljub temu da torej Direktiva oži zgoraj omenjeno suverenost držav na tem področju, pa državam članicam EU pri mnogih vprašanjih vendarle prepušča polje proste presoje urejanja. Tako posamezne določbe Direktive urejanje nekaterih vprašanj prepuščajo državam članicam in s tem dovoljujejo odstop od skupnih evropskih standardov.

Določbe Direktive, ki državam članicam dopuščajo odstop od skupne evropske ureditve, so odraz težavnih pogajanj v postopku njenega sprejemanja. Evropska komisija je od leta 1999 do sprejema Direktive pripravila tri različne predloge (prvega je pripravila že leta 1999, drugega leta 2000, tretjega pa leta 2002), pri čemer so bile skoraj vse spremembe odraz zahtev držav članic po določitvi bolj restriktivnih pogojev za uveljavljanje pravice do združitve družine (Bonjour, 2018). Prvi predlog besedila Direktive je predvidel precej visoke standarde pravic državljanov tretjih držav – pripravljen je bil namreč v duhu zgoraj navedenih sklepov zasedanja v Tampereju, precej pa so nanj vplivale tudi različne nevladne organizacije (Groenendijk, 2011; Roos, 2013). Večina držav

24 Kot je bilo pojasnjeno že uvodoma, področje v slovenski pravni red celovito prenaša ZTuj-2.

25 To je potrdilo tudi Sodišče EU v prvi zadevi, v kateri se je soočilo z vprašanji, povezanimi s (tedaj novo) Direktivo. Zadeva *Parlament proti Svetu* (C-540/03), 27. 6. 2006, tč. 60.

članic, zlasti Nizozemska, Nemčija in Avstrija, pa je v postopku sprejemanja Direktive previsokim standardom nasprotovala in sprejem Direktive pogojevala z ohranitvijo možnosti zaostritve nekaterih pogojev v nacionalnih zakonodajah (Hailbronner in Arévalo, 2016, str. 305). Oba kasnejša predloga je bila tako Evropska komisija primorana prilagoditi zahtevam držav članic in vanju vključiti določbe, ki ohranjajo polje proste presoje držav članic pri nadzoru nad priseljevanjem in prebivanjem družinskih članov državljanov tretjih držav (ibid.).<sup>26</sup>

Končni izid pogajanj je bil tako daleč od prvotne zamisli določitve visokih in enotnih standardov na ravni zakonodaje EU. Prepuščanje urejanja določenih vprašanj implementaciji v zakonodajah držav članic je naletelo na precejšnje kritike, zlasti z vidika skladnosti z mednarodnimi standardi s področja človekovih pravic (Gronnendijk, 2006; Gronnendijk, 2011; Benarieh Ruffer, 2011; Staver, 2013; Wiesbrock, 2011).

Skepsa glede ustreznosti nekaterih določb Direktive ni zajela zgolj akademskih, temveč tudi politične kroge. Evropski parlament je tako zgolj dva meseca po sprejemu Direktive vložil tožbo na Sodišče EU, s katero je zahteval ugotovitev ničnosti nekaterih njenih določb. Tožba se sicer ni nanašala neposredno na določbo, relevantno za ta prispevek,<sup>27</sup> a je zadeva *Parlament proti Svetu* kljub temu izjemnega pomena za razumevanje meja ustreznosti implementacije določb Direktive v notranjih pravnih redih držav članic. Sodišče EU je zapisalo, da Direktiva mestoma »ohranja omejeno polje proste presoje [...], ki ni nič drugačno od tistega, ki ga v svoji sodni praksi v zvezi s to pravico [pravico do družinskega življenja] dopušča [ESČP], ko v vsakem konkretnem primeru tehta nasprotujoče si interese.«<sup>28</sup> To pomeni, da so države članice pri implementaciji in uporabi določb Direktive zavezane s standardi s področja človekovih pravic,<sup>29</sup> kar v kontekstu uvajanja dodatnih omejitev pravice do združitve družine terja previdno tehtanje med interesi države na eni in pravicami tujcev na drugi strani.

26 Ena od takšnih je tudi določba, ki državam članicam dopušča uvedbo »meril integracije« (drugi odstavek 7. člena Direktive).

27 Evropski parlament je v tožbi zahteval ugotovitev ničnosti prvega in šestega odstavka 4. člena in 8. člena Direktive, ki dopuščajo uvedbo pogoja integracije in časovne omejitve pri združevanju družine z mladoletnikom.

28 Zadeva *Parlament proti Svetu* (C-540/03), tč. 62.

29 Ibid., tč. 104–105.

Še pred natančnejšo obravnavo vprašanja polja proste presoje, ki ga evropska zakonodaja prepušča državam članicam pri odločitvi, ali in kakšna merila integracije bodo uvedle za državljane tretjih držav in njihove družinske člane, velja kratko predstaviti vsebino in strukturo Direktive.

### 3.1 Vsebina in struktura Direktive

#### 3.1.1 Kaj Direktiva ureja, za koga se uporablja in za koga ne?

Direktiva določa pogoje za uveljavljanje pravice do združitve družin za državljane tretjih držav, ki zakonito prebivajo na ozemlju držav članic.<sup>30</sup> T. i. sponzor<sup>31</sup> je lahko le državljan tretje države, ki v državi članici zakonito prebiva na podlagi dovoljenja za prebivanje, ki velja za obdobje enega leta ali več in ima realne možnosti, da pridobi pravico do stalnega prebivanja. Takšna opredelitev področja uporabe Direktive *ratione personae*<sup>32</sup> torej predpostavlja določeno stopnjo povezanosti tujca z državo gostiteljico, da lahko zaprosi za združitev družine. ZTuj-2 tako določa, da je sponzor lahko tujec, ki v Sloveniji prebiva na podlagi dovoljenja za stalno prebivanje, ali tujec, ki zadnji dve leti v Sloveniji prebiva na podlagi dovoljenja za začasno prebivanje, ki je izdano z veljavnostjo najmanj enega leta.<sup>33</sup>

Direktiva se torej ne uporablja za čisto vse skupine posameznikov, ki lahko po pravu uveljavljajo pravico do združitve družine. Pravila, ki jih določa, se namreč ne uporabljajo, če je sponzor v državi gostiteljici zaprosil za status begunca, če uživa začasno zaščito ali je zanjo zaprosil, če je sponzor pridobil status subsidiarne zaščite ali zanjo zaproša, če je sponzor (mobilni) državljan države članice Evropske unije ali če sponzor visokokvalificirani delavec (nosilec modre karte), raziskovalec ali delavec, ki je premeščen znotraj podjetja. Za vse te kategorije potencialnih sponzorjev se namreč uporabljajo drugačna, bistveno ugodnejša pravila, kot jih določa Direktiva. Edina kategorija posameznikov, katerih združitve z družino ureditev na ravni prava EU sploh ne pokriva,

30 1. člen Direktive.

31 Opredelitev izraza "sponzor" glej v točki c) prvega odstavka 2. člena Direktive.

32 Izraz *ratione personae* označuje osebno (personalno) veljavnost pravnih aktov, torej njihovo veljavnost glede na osebe oziroma kategorije oseb, na katere se nanašajo.

33 Glej prvi odstavek 47. člena ZTuj-2.

so t. i. nemobilni državljani Evropske unije, ki bi se želeli združiti z družinskim članom, državljanom tretje države – zanje veljajo pravila, ki jih določajo države članice v notranjih zakonodajah (Hailbronner in Arévalo, 2016, str. 325–331). Ugodnejša pravila za nekatere skupine državam članicam dopuščajo bistveno ožje možnosti odstopanja od skupnih evropskih standardov v smeri zaostrovanja pogojev za uveljavljanje pravice do združitve družine in s tem bistveno bolj zamejujejo suverenost držav članic. Mnogi avtorji tako pišejo o fragmentaciji pravic do združitve družine v Evropski uniji, pri čemer posebej izpostavljajo vprašanje upravičenosti manj ugodne obravnave državljanov tretjih držav in nemobilnih državljanov EU v razmerju do mobilnih državljanov EU (Strik idr., 2013).

### 3.1.2 Opredelitev družinskih članov

Določbam Direktive, ki urejajo področje uporabe *ratione personae*, sledijo določila, ki opredeljujejo družinske člane, ki so jim države članice (kadar so seveda izpolnjeni tudi ostali pogoji) dolžne dovoliti vstop in prebivanje na ozemlju. Izhodiščna opredelitev družinskih članov, določena v prvem odstavku 4. člena Direktive, možnost združitve družine omejuje na člane t. i. nuklearne družine, torej na sponzorjevega partnerja in neporočene mladoletne otroke. Določba omogoča razširitev opredelitve družinskih članov, za kar se je pri implementaciji Direktive (smiselno) odločil tudi slovenski zakonodajalec,<sup>34</sup> dopušča pa tudi nekatere dodatne omejitve.<sup>35</sup>

Edina omejitev, ki jo Direktiva izrecno določa in torej ni prepuščena prosti presoji držav članic, je prepoved združitve družine z drugim zakoncem v primeru poligamnega zakona.<sup>36</sup> Iz predloga Direktive, ki ga je leta 1999 pripravila Evropska komisija, izhaja, da takšna prepoved odraža »nekompatibilnost poligamnih zvez s temeljnimi načeli pravnih

34 Glej drugi in tretji odstavek 4. člena Direktive. Za opredelitev družinskih članov v slovenskem pravnem redu glej člen drugi in tretji odstavek 47. člena ZTuj-2.

35 Države članice torej tudi pri opredelitvi družinskih članov uživajo (omejeno) polje proste presoje. Direktiva namreč omogoča uvedbo dodatnega pogoja minimalne starosti zakoncev, ki želita uveljavljati pravico do združitve družine, ki pa ne sme biti višja od 21 let (peti odstavek 4. člena Direktive).

36 Četrty odstavek 4. člena Direktive.

redov držav članic»<sup>37</sup> in naj ne bi odražala moralne obsodbe poligamnih zakonov, temveč stremela predvsem k zaščiti žensk in otrok.<sup>38</sup>

### *3.1.3 Dodatne zahteve za uresničevanje pravice do združitve družine*

V IV. poglavju Direktiva določa dodatne omejitve, zahteve oziroma pogoje, izpolnitev katerih lahko države članice zahtevajo, preden na svoje ozemlje dovolijo vstop in prebivanje družinskemu članu sponzorja.

Prve možne omejitve, ki jih omenja, so vezane na zagotavljanje javnega reda, varnosti ali zdravja. Tako 6. člen Direktive omogoča zavrnitev prošnje, zavrnitev podaljšanja ali odvzem dovoljenja za prebivanje družinskemu članu, kadar to utemeljujejo prej navedeni razlogi. Pri tem pa je treba v vsakem primeru posebej vzpostaviti ustrezno ravnovesje med legitimnimi interesi na strani države gostiteljice ter pravicami zadevnega državljana tretje države, zlasti upošteva narko in trdnost njegovih družinskih razmerij, trajanje njegovega bivanja v državi ter (ne)obstoj njegovih družinskih, kulturnih in socialnih vezi v državi izvora.<sup>39</sup>

Drugi sklop možnih dodatnih omejitev, ki jih Direktiva dopušča, pa se nanaša na okoliščine, ki naj bi vse izkazovale določeno stopnjo povezanosti tujca z državo gostiteljico, vpetosti v družbeno (ali pa vsaj ekonomsko) življenje v državi in sposobnosti skrbeti za družinske člane. Razlogi, iz katerih se države članice odločajo za uvedbo teh omejitev, so seveda večplastni, njihov ključni cilj (in tudi deklariran namen) pa naj bi bil varovanje ekonomskih interesov države gostiteljice (tj. preprečiti, da bi tujci postali finančno breme za državo gostiteljico) in olajšanje integracije tujcev (Hailbronner in Klarmann, 2016, str. 366).

Prvi odstavek 7. člena Direktive tako določa, da države članice lahko zahtevajo, da ima sponzor pred združitvijo družine ustrezno stanovanje,

<sup>37</sup> Proposal for a Council Directive on the right to family reunification, COM(1999) 638 final, 1. 12. 1999, explanations on Article 5.

<sup>38</sup> Tako preambula k Direktivi v tč. 11. Na tem mestu zgolj opozarjam, da se za na videz plemeniti cilji pogosto lahko skrivajo še drugi razlogi uvajanja dodatnih omejitev in da slednje pogosto v končni konsekvenci ženskam in otrokom ne zagotavljajo bistveno višje ravni varstva, še posebej, kadar niso sprejete v povezavi z drugimi ustreznimi ukrepi.

<sup>39</sup> 6. člen v povezavi s 17. členom Direktive. Takšno tehtanje izhaja tudi iz prej opisane sodne prakse ESČP.

v katerem bo lahko družina prebivala, da je ustrezno zdravstveno zavarovan in da bodo zdravstveno zavarovani tudi njegovi družinski člani ter da prejema stalne in ustrezno visoke dohodke, s katerimi bo lahko preživel sebe in družinske člane.

Drugi odstavek 7. člena Direktive pa državam članicam omogoča, da od državljanov tretjih držav zahtevajo izpolnitev meril za integracijo, ki jih določijo v nacionalnem pravnem redu. Za razliko od prej omenjenih finančnih oziroma ekonomskih pogojev lahko izpolnjevanje meril integracije države članice zahtevajo tako od sponzorja kot od njegovih družinskih članov (Hailbronner in Klarmann, 2016, str. 366). Določanje pravno zavezujočih okvirov za integracijo državljanov tretjih držav ni v pristojnosti EU,<sup>40</sup> zato je določanje vsebine meril integracije v presoji držav članic. Mnoge, med njimi od novele ZTuj-2 iz leta 2021 tudi Slovenija, so se tako odločile za uvedbo zahteve po izkazovanju določene stopnje jezikovne integracije.<sup>41</sup> Njihova uvedba je torej stvar politične odločitve, pri sprejemanju katere pa so države članice omejene s spoštovanjem prava človekovih pravic, zlasti pravice do zasebnega in družinskega življenja (Hailbronner in Klarmann, 2016, str. 277–278). O mejah dopustnosti tovrstnih meril za sponzorje in njihove družinske člane bo govora v nadaljevanju našega prispevka.

Zadnja dodatna omejitev, katere uvedbo Direktiva dopušča v 8. členu, pa je uvedba t. i. čakalne dobe. Države članice lahko zahtevajo, da pred združitvijo družine sponzor na njenem ozemlju zakonito prebiva že dve leti. *Ratio* tovrstnih omejitev naj bi bil podoben kot pri prej opisanih dodatnih omejitvah – tudi čakalna doba naj bi pripomogla k boljši integraciji sponzorja in njegovih družinskih članov v državi gostiteljici. Dlje ko sponzor prebiva v državi gostiteljici, lažja naj bi bila tudi integracija

40 Je pa EU pristojna za sprejemanje ukrepov, » [...] s katerimi se spodbujajo in podpirajo dejavnosti držav članic za pospeševanje vključevanja državljanov tretjih držav [...]« (četrti odstavek 79. člena PDEU).

41 Na tem mestu opozarjam, da najnovejši Akcijski načrt za integracijo in vključevanje za obdobje 2021–2027, sicer nezavezujoč pravni dokument, ki je bil sprejet na ravni EU leta 2020, kot ključna za dobro integracijo omenja naslednja področja: izobraževanje in usposabljanje, zaposlovanje, zdravje in dostop do stanovanj. Postopno učenje jezika države gostiteljice Akcijski načrt omenja zgolj kot podporo vključevanju in še to v zlasti kontekstu izobraževanja otrok (Akcijski načrt, 2020, tč. 4.I). Nasprotno pa Strategija vključevanja tujcev, ki jo je slovenska vlada sprejela oktobra 2023, znanje slovenskega jezika umesti na sam začetek »sklopov strategije«, pred izobraževanjem in dostopom do trga dela.

njegovih družinskih članov. Povedano drugače, bolj ko je v družbo v državi integriran sponzor, bolje in hitreje se bodo v družbo integrirali tudi njegovi družinski člani.<sup>42</sup>

### 3.1.4 Preostale določbe Direktive

Poleg zgoraj omenjenih Direktiva posebej ureja še nekatera druga pomembna vprašanja. Omejen obseg tega prispevka žal onemogoča njihovo natančnejšo obravnavo, zato jih na tem mestu zgolj kratko omenjam.

5. člen Direktive ureja temeljna vprašanja postopka vlaganja in obravnave prošenj. Procesna vprašanja seveda na ravni EU niso urejena celovito, zato člen zajema zgolj ključna pravila postopka, preostalo pa je prepuščeno zakonodajam držav članic.<sup>43</sup>

13., 14. in 15. člen Direktive urejajo pravice, ki morajo biti v državi članici zagotovljene družinskim članom sponzorja. Najpomembnejše so gotovo pravica do ustreznega dovoljenja za prebivanje ter dostop do izobraževanja, zaposlitvene dejavnosti in poklicnega usposabljanja.

Posebno poglavje Direktive (V. poglavje) pa je namenjeno pravilom, ki se uporabljajo za združevanje družine beguncev. Gre za določbe, ki izključujejo uporabo nekaterih splošnih pravil o združitvi družine za begunce in jim s tem zagotavljajo ugodnejši režim uresničevanja te pravice. Kot pojasnjuje preambula k Direktivi, naj bi EU s posebno ureditvijo združevanja družine za begunce priznavala posebno ranljivost njihovega položaja: razlogi, ki te posameznike silijo v beg, jim namreč v celoti preprečujejo uživanje normalnega družinskega življenja v državi izvora.<sup>44</sup>

42 Takšno stališče zavzame tudi Sodišče EU v zadevi *Parlament proti Svetu* (C-540/03, tč. 98). Primarni fokus tega prispevka nam onemogoča daljšo razpravo o tem, ali je res mogoče trditi, da čakalne dobe olajšajo integracijo državljanov tretjih držav. Pa vendar velja omeniti, da je trditve vprašljiva že z vidika preambule k Direktivi (tč. 4), iz katere izhaja, da naj bi bila ravno združitve družine tista, ki zagotavlja socialno in kulturno stabilnost in posledično spodbuja vključevanje tujcev v družbeno življenje v državi gostiteljici. Zdi se torej, da čakalne dobe, ki odlašajo z združitvijo družine, vključevanju prej škodijo.

43 V Sloveniji se postopki odločanja o združitvi družine vodijo po upravnem postopku, ki ga ureja Zakon o upravnem postopku (ZUP), *Uradni list RS* 24/06 in nasl.

44 Preambula k Direktivi, tč. 8.



## 4 Posebej o merilih integracije

### 4.1 Meje dopustnosti dodatnih meril integracije v notranjih pravnih redih držav članic

Kot je bilo pojasnjeno že zgoraj, je večina določb Direktive, ki državam članicam omogočajo odstop od siceršnjih skupnih evropskih standardov, odraz nasprotovanja nekaterih držav članic prvotnemu besedilu predloga. Med kasneje vključenimi določbami, ki ohranjajo (omejeno) suverenost držav članic pri nadzoru nad (družinskimi) migracijami, je tudi obravnavani drugi odstavek 7. člena Direktive (Bonjour, 2018, str. 219). Člen določa, da države članice *lahko* »zahtevajo, da državljani tretjih držav izpolnijo merila za integracijo v skladu z nacionalnim pravom.«<sup>45</sup>

Implementacija te neobvezne določbe Direktive se po državah članicah precej razlikuje. Nekatere so ohranile obstoječe nacionalne ureditve meril za integracijo, nekatere pa so kaj kmalu po sprejemu Direktive uvedle bistveno strožja. Najstrožje ureditve so uvedle Nizozemska, Nemčija in Francija, ki so za družinske člane tujcev uvedle različne oblike programov integracije še pred združitvijo družine v državi članici (t. i. *pre-entry integration measures* oz. *integration abroad measures*) (Hailbronner in Klarmann, 2016, str. 373–376; Groenedijk, 2011; Bonjour, 2014). Trend zaostrovanja meril integracije je močan tudi v zadnjih letih – mnoge države so bodisi že uvedle ali pa napovedujejo uvedbo dodatnih meril, ki jih morajo izpolniti sponzorji in njihovi družinski člani bodisi pred bodisi po odobritvi združitve družine (Poročilo o izvajanju Direktive, 2019).

Prva leta izvajanja Direktive so tako pokazala izrazita razhajanja v stališčih držav članic v zvezi z obsegom polja proste presoje, ki jim ga evropska ureditev pravice do združitve družine še namenja, ter razgalila omejene učinke Direktive na sprva zamišljeno harmonizacijo tega pravnega področja (Poročilo o izvajanju Direktive, 2019). Potencialna nepravilnost prenosa Direktive in nižanje standardov na področju (človekovih) pravic sponzorjev in njihovih družinskih članov nista spodbudila

45 Člen hkrati določa tudi pomembno izjemo za določanje integracijskih meril za begunce in njihove ožje družinske člane, saj se ta zanje lahko uporabijo šele, ko država ugotovi njihovi prošnji za združitev družine.

zgolj akademskega, temveč tudi politično spopadanje s premnogimi odprtimi vprašanji razlage posameznih določb. Tako je Evropska komisija leta 2011 objavila Zeleno knjigo o pravici do združitve družine, skladno z zbranimi stališči pa leta 2014 še Smernice za uporabo Direktive, ki naj bi pomagale razjasniti vsaj nekatere od glavnih dilem.

Stališče Evropske komisije v zvezi z dopustnostjo meril integracije je jasno: namen teh ukrepov mora biti »podpora integraciji družinskih članov«, vsak ukrep mora biti skladen z načelom sorazmernosti (Poročilo o izvajanju Direktive, 2008, tč. 4.3.4.; Smernice za uporabo Direktive, 2014, tč. 4.5), ukrepi pa ne smejo predstavljati nepremostljive ovire ali dejanskega predpogoja za združitev družine. Vse to terja tudi zagotavljanje zadostne fleksibilnosti, ki omogoča prilagajanje meril glede na osebne okoliščine posameznikov (npr. spol, finančni položaj, zdravstveno stanje, izobrazba) ter po potrebi omogočanje združitve družine, tudi kadar zahteve niso izpolnjene (ibid.). Dopustnost meril je torej odvisna od njihove dostopnosti, zasnove in organizacije, predvsem pa ta ne smejo predstavljati (prikritega) vzpostavljanja dodatnega nadzora in selekcioniranega izbiranja družin, ki naj se jim omogoči združitev (ibid.). To bi namreč posegalo v cilj Direktive, ki je v omogočanju združitve družine, in preprečevalo njen polni učinek (ibid.). Posebej v zvezi z merili integracije, ki jih morajo državljani tretjih držav izpolniti pred prihodom v državo članico, Evropska komisija izpostavi, da je integracijo pogosto bistveno lažje doseči, ko oseba že prebiva v državi, v katere družbo se želi vključiti (ibid.).

Z razlago vsebine drugega odstavka 7. člena Direktive se je leta 2014 v zadevi *K in A* končno soočilo tudi Sodišče EU<sup>46</sup> in odgovorilo na mnoga (še zdaleč pa ne vsa) odprta vprašanja v zvezi z dopustnostjo meril integracije. Presojalo je, ali Direktiva dopušča uvedbo merila integracije v obliki plačljivega državlanskega izpita, ki ga morajo družinski člani sponzorja izpolniti še pred prihodom v državo gostiteljico.<sup>47</sup>

46 Na Sodišču Evropske unije je sicer že pred tem prišlo več zadev, povezanih z dopustnostjo meril integracije, ki so jih uvedle države članice, a do vsebinske interpretacije drugega odstavka 7. člena Direktive nikoli ni prišlo. V dveh zadevah Sodišče EU ni sprejelo vsebinske odločitve (*Imran* (C-155/11)); *Ayalti* (C-513/12)) ali pa se ta ni nanašala izrecno na sporno določbo Direktive (*Dogan* (C-138/13)).

47 O tem, kako točno je nizozemska zakonodaja urejala merila integracije: *K in A* (C-153/14), 9. 7. 2015, tč. 43.

Sodišče je v odločitvi med drugim zapisalo, da »poznavanje jezika in družbe države gostiteljice močno olajša sporazumevanje [...], spodbuja interakcijo in razvoj socialnih stikov [...]« in da »državljanom tretjih držav olajšuje dostop do trga dela in poklicnega usposabljanja«. <sup>48</sup>

Integracijska merila, tudi če država članica njihovo izpolnjevanje zahteva še pred vstopom družinskega člana v državo, torej po stališču Sodišče EU sama po sebi niso v nasprotju s cilji integracije niti s ciljem zagotavljanja učinkovitega uresničevanja pravice do združitve družine. Hkrati pa je Sodišče EU jasno poudarilo, da je določanje meril integracije izjema, ki jo je treba razlagati ozko – izhodišče Direktive je namreč dopuščanje združevanja družin, vse dodatne zahteve pa je treba razumeti kot omejitve te pravice. <sup>49</sup> Vse omejitve morajo biti zato skladne z načelom sorazmernosti in ne smejo pretirano oteževati ali celo onemogočati združitve družine. <sup>50</sup> Merila integracije morajo biti zasnovana tako, da dejansko zasledujejo cilj olajšanja integracije in s tem učinkovite združitve družine, in ne smejo predstavljati načina izbire, »filtriranja« oseb, ki naj se jim dopusti vstop v državo. <sup>51</sup>

Ukrepi države ne smejo segati onkraj tistega, kar je res nujno za doseganje teh ciljev, zato neuspeh pri izpolnjevanju meril integracije sam po sebi ne sme predstavljati razloga za zavrnitev vstopa družinskega člana v državo, če državljan tretje države izkaže pripravljenost in trud za izpolnjevanje teh meril. <sup>52</sup> Kot eno izmed ključnih zahtev za skladnost meril integracije s standardi Direktive pa Sodišče EU poudari nujnost upoštevanja osebnih okoliščin vsakega posameznika pri presoji sposobnosti njihovega izpolnjevanja, pri čemer izpostavi okoliščine starosti, nepismenosti, stopnje izobrazbe, finančnega položaja in zdravja. <sup>53</sup>

48 Zadeva *K in A* (C-153/14), tč. 53.

49 Zadeva *K in A* (C-153/14), tč. 50.

50 Zadeva *K in A* (C-153/14), tč. 51 in 72.

51 Zadeva *K in A* (C-153/14), tč. 57.

52 Zadeva *K in A* (C-153/14), tč. 56.

53 Zadeva *K in A* (C-153/14), tč. 58 in 60. Takšna zahteva izhaja tudi iz 17. člena Direktive. »Seznam« osebnih okoliščin, ki so jih države članice dolžne upoštevati pri presoji, pa seveda ni dokončen. Države članice so dolžne upoštevati vse osebne okoliščine, ki bi lahko vplivale na sposobnost izpolnjevanja meril integracije.

## 4.2 Trend zaostrovanja meril integracije v državah članicah EU

Implementacija in uporaba obravnavane neobvezne določbe Direktive se, kot že omenjeno, po državah članicah precej razlikuje.<sup>54</sup> Dodatna merila integracije v tistih državah članicah, ki so se na podlagi 7. člena Direktive odločile za njihovo uvedbo, običajno zajemajo določeno stopnjo znanja jezika, ponekod programi integracije poleg tečajev jezika zajemajo tudi tečaje o zgodovini in vrednotah države, tečaje o spoznavanju družbe ali poklicno usmerjanje, ponekod pa ukrepi integracije zajemajo celo podpis pogodbe o integraciji (ki običajno zajema zavezo obiskovanja jezikovnih tečajev in tečajev državlanske vzgoje) (Poročilo o izvajanju Direktive, 2008, Poročilo o izvajanju Direktive, 2019). Tiste države članice, ki so uvedle najstrožja integracijska merila, njihovo izpolnjevanje zahtevajo še pred prihodom družinskega člana v državo, nekatere pa njihovo izpolnjevanje zahtevajo šele po odobritvi združitve družine ali pred podaljšanjem dovoljenja za prebivanje zaradi združitve družine (ibid.). Skladno z razlikovanjem meril integracije se po državah članicah razlikujejo tudi posledice morebitne neizpolnitve meril: nekatere z izpolnjevanjem meril pogojujejo izdajo dovoljenj za prebivanje, ponekod pa so merila integracije vezana celo na pridobivanje različnih oblik socialne pomoči (ibid.).<sup>55</sup>

Mnogi avtorji kljub odsotnosti harmonizacije zakonodaj in kljub razlikovanju politik integracije opažajo splošen (evropski) trend zaostrovanja meril in zahtev (Bonjour, 2018; Goodman, 2011; Strik idr., 2013; Block, 2015; Benarieh Ruffer, 2011; Gorenendijk, 2011). To zaostrovanje pa je posebej značilno za področje družinskih migracij državljanov tretjih držav (torej migracij z namenom združitve družine in ne morebiti drugih oblik zakonitih migracij), zagon pa je pridobilo prav po sprejemu Direktive leta 2003. Čeprav vprašanje povezave med družinskimi migracijami in vključevanjem državljanov tretjih držav v zadnjih dveh

54 Po eni strani je to posledica polja proste presoje, ki ga Direktiva prepušča državam članicam, kar vselej vodi v različne rešitve v različnih državah. Hkrati pa je posledica odsotnosti harmonizacije zakonodaj na področju vključevanja državljanov tretjih držav na ravni EU (četrti odstavek 79. člena PDEU).

55 Na tem mestu poudarjam, da zgolj dejstvo, da nekatere države članice poznajo izjemno stroga merila integracije, še ne pomeni, da so takšna merila skladna z Direktivo in standardi s področja človekovih pravic.

desetletjih očitno pridobiva na pomenu in vse bolj postaja predmet (političnih) razprav, pa ni novo (Bonjour in Kraler, 2015, str. 1408). Relativno nova sta zgolj trend zaostrovanja pogojev in očitna sprememba v razumevanju odnosa med zagotavljanjem pravic (tudi pravice do združitve družine) in »ekonomsko in socialno kohezijo«, h kateri naj bi pripomogla uspešna integracija<sup>56</sup> (Bonjour, 2018, str. 221–223; Block, 2015; str. 1437–1439; Strik idr., 2013; Goodman, 2011, str. 242).

Začetki razprav o pomenu pravice do združitve družine za državljane tretjih držav so izhajali iz stališča, da je zagotavljanje (človekovih) pravic osnovni predpogoj za dobrobit posameznikov in s tem tudi predpogoj za ekonomsko in socialno kohezijo (Bonjour in Kraler, 2015, str. 1409; Hailbronner in Arévalo, 2016, str. 303–305). Osnovna paradigma urejanja pravice do združitve družine naj bi torej bila, da šele zagotavljanje te pravice vzpostavi osnovna izhodišča za uspešno integracijo tujca v novo okolje (Bonjour, 2014, str. 221; Benarieh Ruffer, 2011, str. 935–937). Takšno izhodišče je s sprejemom Direktive vsaj formalno prevzela tudi EU in s tem vse države članice.

Mnogi avtorji pa opozarjajo, da politike, ki so jih države članice razvile (ali pa jih še razvijajo) na področju integracije državljanov tretjih držav, kažejo na obrat paradigme odnosa med uživanjem pravic in integracijo (Groenendijk, 2004). Integracija tako postaja predpogoj za uživanje pravic, sredstvo ohranjanja nadzora nad migracijskimi tokovi in način regulacije »članstva« v družbi (Bonjour, 2014; str. 221–222; Block, 2015). Vprašanje integracije vse bolj postaja del širših razprav o pripadnosti (Block, 2015), nacionalni identiteti (Bonjour in Kraler, 2015, str. 1408) in kulturnih razlikah (Strik idr., 2013, str. 60), fokus evropskih politik se vse bolj pomika od ekonomske in socialne kohezije h kulturni integraciji (Strik idr., 2013, str. 1408; Grillo, 2008, str. 31), zagotavljanje pravic posameznikov pa je pogojeno s trdom, ki ga ti vložijo v premostitev razlik med »njimi« in »nami« (Strik idr., 2013; str. 60; Block, 2015, str. 1445, 1447–1448).

Obrat v razumevanju povezave med zagotavljanjem pravice do združitve družine in integracijo mnogi pripisujejo (neutemeljenim) trditvam, da so družinski člani tujcev slabše integrirani kot drugi migranti ter manj vpeti v socialno in ekonomsko življenje (Strik idr., 2013; str.

<sup>56</sup> Preambula k Direktivi, tč. 4.

59; Bonjour in Kraler, 2015, str. 1410). Združevanje družin naj bi tako vodilo v »etnično segregacijo« (Block, 2015, str. 1438), družinski člani tujca pa postajali ekonomsko breme za državo gostiteljico.<sup>57</sup>

Časovno sovpadanje ureditve področja združitve družine na ravni EU z zaostrovanjem pogojev in meril vključevanja, ki jih morajo izpolniti tujci in njihovi družinski člani za njeno uresničevanje, upravičeno odpira vprašanje, ali je prav evropeizacija področja tista, ki vodi v vse bolj restriktiven pristop k vprašanju integracij. V literaturi prevladuje stališče, da je med državami članicami mogoče zaznati horizontalni prenos politik, do katerega prihaja neformalno, z zgledovanjem po ureditvah v drugih državah članicah (Strik idr., 2013; str. 71; Bonjour, 2014, str. 220; Staver, 2013, str. 81–85). Na tak način je prišlo do zgoraj opisane ga preobrata v razumevanju pomena pravice do združitve družine v odnosu do integracije, ki ga je postopoma (v nezavezujočih dokumentih) prevzela tudi EU.<sup>58</sup> Hkrati pa ni mogoče zanemariti dejstva, da je ureditev pravice do družinskega življenja na ravni EU vendarle zagotovila bistveno višje varstvo te pravice, kot ga zagotavljajo siceršnji mednarodni standardi s področja človekovih pravic. In morda še pomembneje: kljub temu da pravo EU dopušča določanje dodatnih integracijskih meril, je njihova dopustnost od sprejema Direktive dalje podvržena vsaj presoji s strani Sodišča EU (de Somer in Vink, 2015, str. 8; Bonjour, 2014, str. 220; Benarieh Ruffer, 2011).

### 4.3 Pridruževanje trendom – Zakon o tujcih

Do leta 2021 slovenski zakonodajalec možnosti uvedbe dodatnih meril (jezikovne) integracije za družinske člane državljanov tretjih držav (sponzorjev), ki jo državam članicam dopušča drugi odstavek 7. člena Direktive, ni uporabil. ZTuj-2 torej do takrat bivanja tujcev zaradi združitve družine *ni pogojeval* z znanjem slovenskega jezika ali drugimi merili

57 Strah pred tem, da bi družinski člani postali »breme« za države članice je, kot je bilo prikazano že zgoraj, jasno razviden že iz samega besedila Direktive, zlasti iz prvega odstavka 7. člena Direktive.

58 Tako je denimo Svet EU že leta 2004 sprejel Skupna temeljna načela politike vključevanja EU, v katerih med drugim zapisal, da je znanje »jezika, zgodovine in institucij predpogoj integracije«. Nekoliko bolj zadržano je tu Sodišče EU, ki poudarja le, da »poznavanje jezika in družbe [...] močno olajša sporazumevanje [...], spodbuja (poudarek dodan) interakcijo in razvoj socialnih stikov [...]« (Zadeva *K in A* (C-153/14), tč. 53).

integracije (npr. z obiskovanjem tečajev jezika ali tečajev o slovenski zgodovini, kulturi in družbi). Kljub temu pa so bili tujci z namenom lažjega vključevanja v družbo upravičeni do brezplačnega programa učenja slovenskega jezika, programa spoznavanja slovenske družbe, programov medsebojnega poznavanja in razumevanja s slovenskimi državljani ter informiranja v zvezi z njihovim vključevanjem (106. člen ZTuj-2).

Pomembno spremembo ureditve ukrepov vključevanja tujcev in njihovih družinskih članov je prinesla sprememba ZTuj-2 leta 2021. Novela ZTuj-2F je kot enega od pogojev za podaljšanje dovoljenja za prebivanje družinskemu članu tujca zaradi združitve družine uvedla pogoj znanja slovenskega jezika na vstopni ravni (A1 po Skupnem evropskem jezikovnem okviru), za izdajo dovoljenja za stalno prebivanje tujcu na podlagi petletnega neprekinjenega zakonitega prebivanja v Sloveniji pa pogoj znanja slovenskega jezika na osnovni ravni (A2 po Skupnem evropskem jezikovnem okviru).<sup>59</sup> Novela je posegla tudi v ureditev višine financiranja programov učenja slovenskega jezika za tujce. Namesto brezplačne udeležbe v vseh programih vključevanja je predvidela sofinanciranje programov učenja slovenskega jezika in seznanjanja s slovensko zgodovino, kulturo in ustavno ureditvijo v višini 50 odstotkov cene programa.<sup>60</sup> Navedene spremembe naj bi se v celoti začele uporabljati po poteku dveh let od uveljavitve novele, torej aprila 2023.

Z ZTuj-2F se je Slovenija pridružila trendu zaostrovanja pogojev, ki jih morajo izpolnjevati tujci za uveljavitev pravice do združitve družine, in s tem izkoristila neobvezno klavzulo drugega odstavka 7. člena Direktive. Prej veljavni sistem spodbujanja vključevanja z zagotavljanjem brezplačnih in prostovoljnih programov je nadomestil sistem pogojevanja bivanja z izpolnjevanjem pogoja znanja slovenskega jezika, udeležba v programih pa naj ne bi bila več v celoti brezplačna.

Aprila 2023<sup>61</sup> je zakonodajalec ponovno posegel v ureditev vprašanja zahtev po znanju slovenskega jezika za tujce in njihove družinske člane. Znova je uvedel polno sofinanciranje vseh programov, namenjenih vključevanju tujcev, a hkrati ohranil pogojevanje podaljšanja oziroma izdajanja dovoljenj za prebivanje z znanjem slovenskega jezika, kot

<sup>59</sup> Glej 29 in 35. člen ZTuj-2F.

<sup>60</sup> Glej 74. člen ZTuj-2F.

<sup>61</sup> Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o tujcih (ZTuj-2G), *Uradni list RS* 48/23 z dne 26. 4. 2023.

je to predvidela že sprememba iz leta 2021. Z novelo ZTuj-2G je zakonodajalec nekoliko natančneje določil pooblastila Centra za slovenščino kot drugi tuji jezik za izvajanje izpitov in tečajev, ki jih omenja ZTuj-2, ter zamaknil začetek veljavnosti teh določb na november 2024.<sup>62</sup>

Sprejem ZTuj-2G, ki je ohranil zaostrene pogoje znanja slovenskega jezika, je naletela na pretežno negativne odzive (strokovne) javnosti. Strokovnjaki z različnih področij in nevladne organizacije so opozarjali na različne pomanjkljivosti ureditve – od potencialnega neskladja ureditve s pravico do družinskega življenja in pomanjkanja ustreznih kapacitet za učinkovito zagotavljanje izvajanja predvidenih tečajev in izpitov do pomanjkanja z ustreznimi analizami in cilji podkrepljene strategije integracije.<sup>63</sup>

Zakonodajalec je novembra 2023 ponovno spremenil določbe ZTuj-2. Ohranil je pogoj jezikovnega znanja za pridobitev dovoljenja za stalno prebivanje na podlagi petletnega neprekinjenega zakonitega prebivanja v Sloveniji na ravni A2 po Skupnem evropskem jezikovnem okviru, pogoj znanja slovenskega jezika za podaljšanje dovoljenja za prebivanje zaradi združitve družine znižal na t. i. preživetveno raven in temu primerno prilagodil določbe, ki urejajo, kdaj se šteje, da družinski član sponzorja ta pogoj izpolnjuje, ter določil kategorije posameznikov, ki jim pogoja ni treba izpolnjevati. Zakonodajalec je hkrati ponovno posegel tudi v določbe, ki urejajo začetek veljavnosti obravnavanih sprememb in še nekoliko zamaknil postopno uvajanje pogoja znanja slovenskega jezika v postopkih podaljšanja dovoljenja za prebivanje zaradi združitve družine.<sup>64</sup>

Natančnejšo ureditev kriterijev, meril in standardov za predvidene izobraževalne programe ter preizkus znanja jezika na preživetveni ravni je zakonodajalec prepustil podzakonskemu urejanju. Na tej podlagi sta bili sprejeta Pravilnik o kriterijih, merilih in standardih znanja za neformalne izobraževalne programe za odrasle za učenje slovenskega jezika na preživetveni ravni (Pravilnik)<sup>65</sup> in Uredba o zagotavljanju pomoči pri

<sup>62</sup> Glej 13., 15., 24. člen ZTuj-2G.

<sup>63</sup> Glej denimo zapis posveta o zahtevah po znanju slovenščine, ki ga je organiziral Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in se je odvil v torek, 9. maja 2023, v Zbornični dvorani Univerze v Ljubljani (Stabej idr., 2023).

<sup>64</sup> Glej 6. in 7. člen ZTuj-2H.

<sup>65</sup> Uradni list RS 19/24 z dne 8. 3. 2024.



vključevanju tujcev, ki niso državljani Evropske unije.<sup>66</sup> Skladno s Pravilnikom naj bi bili neformalni programi učenja slovenskega jezika namenjeni razvijanju »zmožnosti za zelo enostavno sporazumevanje v najbolj predvidljivih in ponovljivih situacijah, kar pomeni raven Pred A1 in raven A1 Skupnega evropskega jezikovnega okvira, oziroma za preživetje v novem lokalnem okolju«. <sup>67</sup> Takšen nivo znanja slovenskega jezika naj bi se nato preverjal tudi s preizkusom, ki ga bodo družinski člani sponzorja opravljali po koncu 180 ali 240-urnega neformalnega izobraževanja. <sup>68</sup> Poleg Pravilnika so za izvajanje novih pravil na področju združitve družine relevantne tudi Smernice za pripravo izvedbenih kurikulumov za neformalne izobraževalne programe slovenskega jezika na preživetveni ravni zaradi združitve družine (Smernice), ki so objavljene na spletni strani Ministrstva za vzgojo in izobraževanje. Te opredeljujejo ciljne skupine in cilje neformalnih izobraževalnih programov, njihovo okvirno vsebino, standarde znanja slovenskega jezika in načine za njihovo doseganje, izvajalce neformalnih izobraževanj ter izobraževalce. Poudarjam pa, da Smernice niso pravno zavezujoč dokument, zato jih lahko z vidika zagotavljanja standardov teh novih izobraževalnih programov in določanja pogojev, ki naj jih izpolnjujejo izvajalci programov, razumemo zgolj kot neobvezna priporočila. Navedeno nedvomno pod vprašaj postavlja kvaliteto izobraževanj, s tem pa tudi dejanske možnosti tujcev za izpolnjevanje pogoja znanja slovenskega jezika na preživetveni ravni.

Z vidika standardov, ki jih je v zvezi s skladnostjo meril integracije v kontekstu združitve družine vzpostavilo Sodišče EU, se zdi obravnavana sprememba ZTuj-2 na prvi pogled neproblematična: vzpostavlja relativno nizek standard znanja slovenskega jezika, ki ga bodo morali tujci izpolnjevati šele ob podaljšanju dovoljenja za prebivanje (in ne morebiti še pred odobritvijo združitve družine), uvaža izjeme za določene kategorije posameznikov, ki jim pogoja ne bo treba izkazovati,<sup>69</sup> ter zagotavlja možnost brezplačne udeležbe na tečajih in brezplačno opravljanje izpita.<sup>70</sup>

66 Uradni list RS 27/24 z dne 29. 3. 2024.

67 3. člen Pravilnika.

68 6. in 8. člen Pravilnika. Natančnejše standarde jezikovnega znanja na preživetveni ravni določata 7. člen Pravilnika.

69 Peti odstavek 47. člena ZTuj-2.

70 106. člen ZTuj-2.

Kako učinkovito in skladno s standardi na področju človekovih pravic bo pogojevanje podaljšanja dovoljenja za prebivanje, bo tako mogoče oceniti šele, ko bo sprememba v celoti zaživela v praksi. Ali bo izpolnjevanje meril integracije *resnično* dostopno vsem družinskim članom, bo namreč odvisno od izvedbe tečajev in izpitov v praksi – resnična dostopnost namreč skladno s presojo sorazmernosti in standardi, ki jih vzpostavljata Sodišče EU in ESČP ni odvisna zgolj od finančne dostopnosti, temveč tudi npr. od geografske in terminske dostopnosti, pri čemer je treba upoštevati različne okoliščine (zlasti npr. spol, morebitno materinstvo, službene obveznosti). Prav tako se bo šele v praksi izkazalo, ali pristojni upravni organi zares pretehtajo, ali okoliščine konkretnega primera morda upravičujejo podaljšanje dovoljenja za prebivanje kljub neizpolnjevanju pogoja znanja slovenskega jezika.<sup>71</sup>

Na splošno bi težko *a priori* nasprotovali trditvi, da znanje jezika na ravni, kot jo določa nova ureditev, družinskim članom lahko olajša vključevanje v novo okolje. S tem tudi težko trdimo, da nova ureditev ne zasleduje cilja olajšanja integracije, ki je glede presojo Sodišča EU lahko edini dopusten cilj tovrstnih ukrepov. Pregled zakonodajnih gradiv, ki so nastajala v postopku sprejemanja vseh treh relevantnih novel ZTuj-2, pa vendarle odpira nekoliko širše vprašanje iskrenosti in resnosti zakonodajalca pri zasledovanju tega sicer dopustnega cilja. Obrazložitev predloga ZTuj-2F, ki je bil sprejeta 2021, razloga za uvedbo jezikovnega pogoja za podaljšanje dovoljenja za začasno prebivanje zaradi združitve družine ne pojasnjuje podrobno. Pojasnjuje le, da s tem Slovenija »sledi praksi nekaterih drugih držav članic EU«,<sup>72</sup> pri čemer (z izjemo pavšalne omembe pojma »integracija«) ciljev ne utemelji natančneje, niti se do spremembe ne opredeli z vidika testa sorazmernosti, ki bi terjal presojo primernosti, nujnosti in ožje sorazmernosti ukrepa. Najmanj, kar bi lahko od zakonodajnega predloga pričakovali, bi bilo pojasnilo, zakaj je uvedba takšnega ukrepa zares nujna in na podlagi česa je bila ocenjena, da obstoječi (neobvezni) ukrepi integracije niso ustrezni.

<sup>71</sup> Skladno s petim odstavkom 55. člena ZTuj-2 je namreč pristojni organ kljub obstoju razlogov za zavrnitev dovoljenja dolžan upoštevati »naravo in trdnost družinskega razmerja, dolžino njegovega prebivanja v Republiki Sloveniji ter obstoj družinskih, kulturnih in socialnih vezi z matično državo«.

<sup>72</sup> Obrazložitev k 29. členu predloga ZTuj-2F, EPA: 1531 – VIII, EVA: 2018-1711-0004, 3. 12. 2020.

Tudi v predlogih kasnejših dveh sprememb ZTuj-2<sup>73</sup> ni zaslediti jasnejše opredelitve razlogov za spremembo ali resnejših analiz, ki bi jo podkrepile. Zdi se, da noveli zgolj sledita rešitvam, ki jih je zakonodajalec sprejel leta 2021, in s ponovno uvedbo brezplačnosti jezikovnih tečajev in izpitov ter zamikom začetka uporabe spremembe sanirata zgolj njene najbolj problematične vidike. Odsotnost resnega razmisleka o ciljih, ki jih pravzaprav zasleduje sprememba, ter o tem, ali bo v praksi spremembo sploh mogoče izvajati, pa najbolj jasno izkazuje obrazložitev predloga ZTuj-2G. Vlada je v predlogu Državnemu zboru predlagala sprejem spremembe po hitrem postopku, saj »se je na podlagi priprave integracijske strategije ugotovilo, da ni zadostnih kapacitet za izvajanje izpitov [...]«, poleg tega pa iz »integracijske strategije izhaja, da je posebno pozornost treba nameniti integraciji družinskih članov tujca, ki ima enotno dovoljenje za bivanje [...], [njihova] integracija pa je v prvi fazi odvisna od poznavanja in razumevanja slovenskega jezika na najbolj temeljni ravni«. Že zgolj takšna navedba jasno izkaže, da je bila sprememba, ki bo bistveno vplivala na življenja državljanov tretjih držav in njihovih družinskih članov, pripravljena mnogo pred pripravo resne strategije integracije<sup>74</sup> in v odsotnosti posvetovanja s strokovno javnostjo.

## 5 Sklep

Prispevek je obravnaval pravni okvir pravice do združitve družine državljanov tretjih držav, ki zakonito prebivajo v državah članicah EU. Gre za eno najpomembnejših pravic, ki izhaja iz pravice do zasebnega in družinskega življenja, varovane v različnih mednarodnih in regionalnih dokumentih s področja varstva človekovih pravic. Gre hkrati za pravico, ki lahko v kontekstu priseljevanja predstavlja protitež siceršnji suverenosti države na področju nadzora nad vstopom in prebivanjem tujcev na njenem ozemlju.

73 Predlog ZTuj-2G, EPA: 681 – IX, EVA: EVA 2022-1711-0040, 15. 3. 2023 in Predlog ZTuj-2H, EPA: 1111 – IX, EVA: 2023-1711-0020, 19. 10. 2023.

74 Delovna skupina vlade za pripravo Strategije Vlade Republike Slovenije na področju vključevanja tujcev je bila ustanovljena šele 4. 5. 2023, strategija je bila sprejeta oktobra 2023, objavljena pa novembra 2023.

Za slovenski pravni red je na obravnavanem področju ključna Direktiva 2003/86/ES, ki na ravni EU ureja pravico do združitve družine. Gre za pravni akt harmonizacije prava, ki določa skupne evropske standarde na zadevnem področju, hkrati pa državam članicam pri urejanju nekaterih vprašanj pušča polje proste presoje. Ena izmed takšnih je tudi določba drugega odstavka 7. člena Direktive, ki državam članicam dopušča uvedbo dodatnih meril integracije, ki jih morajo izpolniti državljani tretjih držav članic in njihovi družinski člani. Pri implementaciji določb Direktive, tudi tistih, ki jim puščajo nekoliko bolj proste roke, pa morajo države članice spoštovati pravo človekovih pravic. To zajema predvsem spoštovanje načela sorazmernosti, edini dopustni cilj tovrstnih ukrepov pa je lahko lajšanje vključevanja, ki naj bi olajšalo tudi uživanje pravice do družinskega življenja v državi gostiteljici.

V obliki zahtev po izpolnjevanju pogoja znanja slovenskega jezika je omenjeno neobvezno določbo Direktive leta 2021 s sprejemom ZTuj-2F izkoristil tudi slovenski zakonodajalec. V nekoliko korigirani različici je bila uvedba merila (jezikovne) integracije za družinske člane, ki želijo podaljšati dovoljenje za prebivanje zaradi združitve družine, utrjena tudi z zadnjo spremembo ZTuj-2H novembra 2023.

S tem se je Slovenija pridružila splošnemu (evropskemu) trendu zaostrovanja meril in pogojev integracije, ki smo mu v EU priča v zadnjih dveh desetletjih. Pregled gradiv, ki so nastajala v postopku sprejemanja spremembe, izkazuje predvsem popolno odsotnost presoje sorazmernosti ukrepov (tj. nujnosti, primernosti in ožje sorazmernosti posegov v pravico do družinskega življenja), pomanjkanje posvetovanja z ustrezno stroko in odsotnost jasno opredeljenega cilja, ki ga z novimi zahtevami želi država doseči.

Tako se zdi, da prispevka ni povsem neutemeljeno končati z ugotovitvijo Sare Wallace Goodman (2011, str. 252), ki zapiše, da »je povsem mogoče trditi, da sklicevanje na vzajemno koristnost jezikovnih politik in vzpostavljanje integracije kot javne dobrine, od katere imata koristiti tako družba kot priseljenec, vladam omogoča brez obtožb o neliberalnem ali diskriminatornem ravnanju vzpostavljati dodatni nadzor nad migracijami.«

## Literatura

- Bannerieh Ruffer, G. (2011). Pushed Beyond Recognition? The Liberality of Family Reunification Policies in the EU. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(11), 1433–1452.
- Block, L. (2015). Regulating Membership: Explaining Restriction and Stratification of Family Migration in Europe, *Journal of Family Issues*, 36(11), 1433–1452.
- Bonjour, S. (2014). The Transfer of Pre-Departure Integration Requirements for Family Migrants Among Member States of the European Union. *Comparative Migration Studies*, 2(2), 203–226.
- Bonjour, S. (2017). Family Reunification and Migrant Integration Policies in the EU; Dynamics of Inclusion and Exclusion. V A. Ripoll Servent & F. Trauner (ur.), *The Routledge Handbook of Justice and Home Affairs Research* (str. 215–226). Routledge.
- Bonjour, S., & Kraler, A. (2015). Introduction: Family Migration as an Integration Issue? Policy Perspectives and Academic Insights. *Journal of Family Issues*, 36(11), 1407–1432.
- De Somer, M., & Vink, P. (2015). Precedent« and Fundamental Rights in the CJEU's Case Law on Family Reunification Immigration. *European Integration Online Papers*. 2015(006).
- Goodman, S. W. (2011). Controlling Immigration through Language and Country Knowledge Requirements. *West European Politics*, 34(2), 235–255.
- Grillo, R. (2008). The family in dispute: Insiders and outsiders. V R. Grillo (ur.), *The family in question: Immigrant and ethnic minorities in multicultural Europe* (str. 15–35). Amsterdam University Press.
- Groenendijk, K. (2004). Legal Concepts of Integration in EU Migration Law. *European Journal of Migration and Law*, 6(2), 111–126.
- Groenendijk, K. (2006). Family Reunification as a Right under Community Law. *European Journal of Migration and Law*, 8(2), 215–230.
- Groenendijk, K. (2011). Pre-departure Integration Strategies in the European Union: Integration or Immigration Policy? *European Journal of Migration and Law*, 13(1), 1–30.
- Hailbronner, K., & Arévalo, C. (2016). Family Reunification Directive 2003/86/EC. V K. Hailbronner, K. & D. Thym (ur.), *EU Immigration and Asylum Law, Commentary*, 2nd Edition (str. 300–358). Beck/Hart/Nomos.
- Hailbronner, K., & Klarman, T. (2016). Family Reunification Directive 2003/86/EC. V K. Hailbronner, K., & D. Thym (ur.), *EU Immigration and Asylum Law, Commentary*, 2nd Edition (str. 359–425). Beck/Hart/Nomos.

- Harris, D., O'Boyle, M., Bates, E., & Buckley, C. (2018). *Law of the European Convention on Human Rights*, 4th edition. Oxford University Press.
- Poročilo Komisije Evropskemu parlamentu in Svetu o izvajanju Direktive 2003/86/ES o pravici do združitve družine, COM(2019) 162 final, 29. 3. 2019.
- Poročilo Komisije Evropskemu parlamentu in Svetu o izvajanju Direktive 2003/86/ES o pravici do združitve družine, COM(2008) 610 final, 8. 10. 2008.
- Roos, C. (2013). *The EU and Immigration Policies. Cracks in the Fortress Europe?*. Palgrave Macmillan.
- Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij: Akcijski načrt za integracijo in vključevanje za obdobje 2021–2027, COM(2020) 758 final, 24. 11. 2020.
- Sporočilo Komisije Svetu in Evropskemu parlamentu o smernicah za uporabo Direktive 2003/86/ES o pravici do združitve družine, COM (2014) 210 final, 3. 4. 2014.
- Stabej, M., Černilec, B., Ferbežar, I., Guner, F., Heferle, T., Samobor, A., & Štrukelj, K. (2023). Javni posvet o zahtevah po znanju slovenščine. *Slovenščina 2.0*, 11(2), 1–28.
- Straver, A. (2013). Free Movement and the Fragmentation of Family Reunification Rights. *European Journal of Migration and Law*, 15(1), 69–89.
- Strik, T., de Hart, B., & Nissen, E. (2013). Family Reunification: a barrier or facilitator of integration? A comparative study. European Integration Fund/Immigrant Council of Ireland.
- Thym, D. (2016). Legal Framework For EU Immigration Policy. V K. Hailbronner, K., D. Thym, D (ur.). *EU Immigration and Asylum Law, Commentary*, 2nd Edition (str. 271–299). Beck/Hart/Nomos 2016.
- van den Berg, T. (2023). Pre-departure Language Requirements for Family Reunification. *Metaphilosophy*, 54(5), 611–625.
- Wiesbrock, A. (2011). The Right to Family Reunification of Third-Country National under EU Law – Is Directive 2003/86/ES in Compliance with the ECHR. *Human Rights and International Legal Discourse*, 5(2), 138–165.
- Zelena knjiga o pravici do združitve družine državljanov tretjih držav, ki živijo v Evropski uniji (Direktiva 2003/86/ES), COM(2011)735 final, 15. 11. 2011.

## The right to family reunification and the criteria for linguistic integration

The Family Reunification Directive (2003/86/EC) sets out common European standards in the field of the family reunification of third-country nationals, but leaves certain regulatory decisions to the Member States. One of these decisions is the introduction of (linguistic) integration measures for third-country nationals and their family members. In the light of the right to family life, the paper outlines the legal framework in the area of family reunification and highlights the limits set by human rights standards to the establishment of such integration measures. In doing so, it focuses on the recent amendments to the Slovenian Aliens Act, which make the extension of a residence permit for family reunification conditional on a „survival-level“ knowledge of Slovenian, and places them in the broader context of the European trend towards stricter integration criteria.

**Keywords:** right to family reunification, third-country nationals, language requirements, Aliens Act, linguistic integration, integration measures

# Sistemske rešitve jezikovnega vključevanja učencev in dijakov priseljencev v VIZ in njihovo uresničevanje v praksi

**Mihaela KNEZ**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

V slovenski šolski zakonodaji je v letih 2018–2023 na področju jezikovnega vključevanja učencev in dijakov priseljencev prišlo do pomembnih sprememb. Ob uvedbi večjega števila ur, namenjenih začetnemu učenju slovenščine, se je na osnovnošolskem področju vzpostavilo sistemizirano delovno mesto učitelja slovenščine kot drugega jezika, sprejeti so bili tudi učni načrti za začetno učenje slovenščine, v srednjih šolah pa je bilo vzpostavljeno sistematično spremljanje jezikovnega napredka dijakov priseljencev, vključenih v začetni tečaj slovenščine. Namen članka je predstaviti, kako je potekalo umeščanje začetnega učenja slovenščine kot drugega jezika v slovenski sistem vzgoje in izobraževanja, v kolikšni meri so šole zakonodajne spremembe vpeljale v prakso, s katerimi težavami so se pri tem srečevale oz. se še srečujejo, kje se še vedno kažejo pomanjkljivosti obstoječega sistema, v sklepu članka pa tudi razmisliti o mogočih izboljšavah.

**Ključne besede:** jezikovno vključevanje otrok priseljencev, učenci priseljenci, učenje slovenščine, slovenščina kot drugi jezik, priseljenci v slovenskem šolskem sistemu

*Knez, M.: Sistemske rešitve jezikovnega vključevanja učencev in dijakov priseljencev v VIZ in njihovo uresničevanje v praksi. Slovenščina 2.0, 12(2): 123–168.*

*1.01 Izvirni znanstveni članek / Original Scientific Article*

DOI: <https://doi.org/10.4312/slo2.0.2024.2.123-168>

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>





## Uvod

Na jezikovno politiko na področju jezikovnega vključevanja učencev priseljencev v slovenski šolski sistem je vplivalo več okoliščin in dejavnikov:

- večdesetletno sobivanje Slovencev in drugih jugoslovanskih narodov v državi, v kateri se sistemski mehanizmi za pomoč pri jezikovnem vključevanju neslovensko govorečih učencev v sistem vzgoje in izobraževanja (VIZ) kljub večkulturnemu in večjezičnemu okolju niso izoblikovali (Knez, 2007, str. 155–156). Temu je najverjetneje botrovalo dejstvo, da so se v Slovenijo večinoma priseljevali ljudje, ki so bili v obdobju SFRJ s Slovenci sodržavljeni, zato se nanje ni gledalo kot na povsem tuje govorce, čeprav njihov materni jezik ni bil slovenščina in so v slovenske šole ob preselitvi vstopali brez predznanja slovenščine. Druge tipične evropske države priseljevanja so te mehanizme začele razvijati že v 70. letih prejšnjega stoletja in jih kasneje glede na rezultate raziskav in spremenjene okoliščine izpopolnjevale (OECD, 2010; Taguma idr., 2010; Nusche idr., 2010; Nilsson idr., 2015). Deloma pa je bila odsotnost prilagoditev tudi posledica prizadevanja za enakovreden položaj slovenščine v nekdanjih večjezičnih državah, v katerih so bivali Slovenci, in strahu pred izgubo lastnega jezika, podedovanega iz slovenske preteklosti (Stabej, 2005; Knez, 2008; *Resolucija 2007–2011*);
- odsotnost celovite jezikovnopolitične strategije. Prvo resolucijo o nacionalnem programu za jezikovno politiko smo dobili šele leta 2007 (*Uradni list RS 43/07*);
- zakoreninjeno prepričanje, da usvajanje oz. učenje jezikov v otroštvu in zgodnji mladosti poteka spontano, hitro in brez posebnega napora, k čemur je gotovo nekoliko pripomogla tudi jezikovna sorodnost priseljencev v Slovenijo (Nečak Lük idr., 1994);
- pomanjkljivo razumevanje pomembnosti znanja jezika za uspešno vključevanje v šolsko okolje in širšo skupnost ter nezavedanje kompleksnosti jezikovnih zahtev in potreb, s katerimi se v procesu šolanja srečujejo otroci priseljenci;
- bojazen, da bi časovno obsežnejše in od večinsko slovensko govorečih učencev ločeno učenje slovenščine povzročilo segregacijo

priseljenskih otrok in tako negativno vplivalo na njihovo socialno vključenost in učno uspešnost;

- nezadostna organizacijska in vsebinska povezanost služb, pristojnih za predšolsko, osnovnošolsko in srednješolsko vzgojo in izobraževanje na ministrstvu, pristojnem za šolstvo, in znotraj drugih vladnih institucij, ki je bila velikokrat posledica pogostih vladnih menjav pa tudi premajhnega zavedanja, da je za hiter in kakovosten razvoj področja ključno usklajeno delovanje in načrtovanje dejavnosti v celotni izobraževalni vertikali;
- nizka in nestalna finančna podpora za dejavnosti, namenjene jezikovnemu vključevanju priseljencev – razvojne dejavnosti s tega področja so, kot bomo predstavili v nadaljevanju, večinoma potekale v okviru raznih evropskih in domačih projektov in so po njihovem izteku velikokrat zastale oz. v sistem niso bile vključene;
- narava šolskega sistema, ki kot posebej občutljivo okolje zahteva premišljeno uvajanje novosti.

Vsi ti dejavniki so vplivali tudi na razmeroma počasno oblikovanje in prilagajanje slovenskih pravnih podlag,<sup>1</sup> ki so predstavljale pogoje za razvoj učinkovitih podpornih mehanizmov jezikovnega vključevanja otrok priseljencev v sistem VIZ. Razvoj področja so ob prizadevanjih domačih strokovnih, znanstvenih in vladnih institucij nedvomno spodbudile tudi temeljne evropske zakonodajne podlage (Direktiva Sveta z dne 25. julija 1977 o izobraževanju otrok delavcev migrantov; Lizbonska pogodba, 2007), strokovne usmeritve in poročila Sveta Evrope in drugih institucij<sup>2</sup> pa tudi mednarodne raziskave, ki ob dosežkih domačih učencev spremljajo tudi dosežke učencev priseljencev in kažejo na njihov učni in jezikovni primanjkljaj (PISA, PIRLS).<sup>3</sup>

---

1 Na zapolnitev vrzeli v zakonodaji, na katere je leta 2007 pokazala *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanje*, je bilo treba čakati več kot 15 let (prim. 1. in 2. poglavje v tem prispevku).

2 Npr. mednarodno poročilo o vključevanju priseljencev *MIPEX (Migrant Integration Policy)*, ki o vključenosti otrok v slovenski VIZ poroča od leta 2011: <https://www.mipex.eu/>.

3 Prim. izsledke zadnjih raziskav OECD PISA 2018 (Šterman Ivančič, 2023, str. 33) in PIRLS 2021 (Klemenčič in Mirazchijski, 2023, str. 76). S tem v zvezi je pomembna tudi domača raziskava Gašperja Cankarja (Cankar, 2020), ki ob analizi dosežkov 6. in 9. razreda na NPZ izpostavlja slabše učne dosežke prve in druge generacije priseljencev.

V nadaljevanju prispevka želimo prikazati, kako se je področje jezikovnega vključevanja otrok priseljencev razvijalo v Sloveniji, katere dejavnosti so pripomogle k izboljšanju možnosti za učinkovito učenje slovenščine, katere novosti so bile prenesene v stalno prakso in kje se še vedno kažejo pomanjkljivosti sistema. Ob tem se naslanjamo tudi na izsledke nacionalne evalvacijske študije *Evalvacija modelov učenja in poučevanja slovenščine kot drugega jezika za učence in dijake, ki jim slovenščina ni materni jezik 2017–2020* (v nadaljevanju evalvacijska študija, Knez idr., 2020).

Dejavnosti in sistemske spremembe, ki so se zgodile na področju jezikovnega vključevanja otrok priseljencev, so se vsebinsko navezovalle tudi na uresničevanje ciljev, izpostavljenih v vseh treh dosedanjih resolucijah o nacionalnem programu za jezikovno politiko. Te predstavljajo krovne slovenske jezikovnopolitične dokumente, zato dejavnosti in spremembe predstavljamo/navajamo po obdobjih veljavnosti posamezne resolucije.

## 1 Razvoj področja v obdobju *Resolucije 2007–2011*

*Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2007–2011* se je jezikovnega vključevanja priseljencev bežno dotaknila na več mestih. V poglavju 3.1 najprej ugotavlja neobstoj celovite jezikovnopolitične strategije, zato je bilo po našem mnenju ob dejavnikih, ki smo jih navedli v uvodu tega prispevka, izrazito vsebinsko in sistemsko podhranjeno tudi področje jezikovnega vključevanja otrok priseljencev. Ob navezavi na Lizbonsko pogodbo *Resolucija* ugotavlja, da bi bilo treba poleg samoumevne skrbi za učenje državnega jezika priseljencem »zagotoviti priložnost, da se naučijo jezika države gostiteljice, in jim hkrati omogočiti gojitev njihovega maternega jezika«. V poglavju 4.1.2 je izpostavljena potreba po »raziskovanju kontaktnih oblik jezika in sporazumevanja (posebnosti jezika priseljencev, gostujočih delavcev, azilantov ipd.)«. <sup>4</sup> Nadalje so v poglavju 4.1.4. navedene potreba po večji informiranosti o možnostih učenja slovenščine kot drugega/tujega/sosedskega jezika, potreba po širitvi vednosti o možnostih učenja slovenščine kot drugega/

4 Gl. poglavje 4.1.2 II. področje Za opis sodobne norme slovenskega knjižnega jezika (5. cilj), točka d (ReNPJP0711, *Uradni list RS* 43/2007).

tujega/sosedskega jezika, potreba po oblikovanju učnih programov za slovenščino kot drugi in tuji jezik (SDTJ), potreba po pripravi potrebnih učbenikov in drugega učnega gradiva in potreba po vzpostavitvi tečajev slovenščine kot tujega jezika za priseljence, gostujoče delavce in azilante. Potrebo po ustreznem učnem gradivu, razvijanju didaktike SDTJ za otroke priseljencev, sofinanciranje tečajev slovenščine za tujce in za gotovitev kadrovskih zmogljivosti posebej izpostavlja tudi pri nalogah pristojnih institucij (*Uradni list RS 43/2007*).

### **1.1 Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji**

V obdobju veljavnosti *Resolucije 2007–2011* je bila sprejeta *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (Barle Lakota idr., 2007), ki je nastajala v letih 2006–2007 in predstavlja temeljni dokument za področje izobraževanja otrok priseljencev. Ob splošnih pomanjkljivostih,<sup>5</sup> ki so oteževale proces njihovega vključevanja v sistem VIZ, je bilo v njej kot pomemben dejavnik izpostavljeno pomanjkljivo znanje slovenščine oz. odsotnost podpornih mehanizmov, ki bi otrokom priseljencem omogočali sistematično učenje slovenščine (premajhen obseg pomoči pri začetnem učenju slovenščine, odsotnost ustreznih učnih načrtov in učnega gradiva, neusposobljenost učiteljev za poučevanje slovenščine kot drugega jezika (SDJ) oz. prilagajanje pouka za delo v večjezičnih okoljih, odsotnost sistematičnega spremljanja jezikovnega napredka učencev priseljencev). Tu je treba poudariti, da so bili v tem obdobju učenci priseljenci v praksi deležni do največ ene dodatne šolske ure pomoči pri učenju slovenščine na teden oz. do največ 35 ur na leto, in sicer le v prvem letu šolanja, dijaki priseljenci pa dodatne pomoči pri začetnem učenju slovenščine sploh niso imeli. Dodatne ure slovenščine so v osnovni šoli izvajali učitelji slovenščine oz. v manjšem številu tudi delavci šolske svetovalne službe in knjižničarke. Tako eni kot drugi

---

<sup>5</sup> Med temi izpostavlja sistemsko neurejeno pomoč otrokom priseljencem pri vključevanju v VIZ, neusposobljenost šolskih strokovnih delavcev za delo z učenci in starši priseljenci, neustrezno vrednotenje pomena ohranjanja prvega jezika in kulture otrok priseljencev, nezadostna vključenost priseljencev v okolje.

za poučevanje SDTJ večinoma niso bili usposobljeni. Pri delu so si največkrat pomagali z učbeniki za slovenščino, ki so jih učenci uporabljali pri rednem pouku, učbeniki za poučevanje SDTJ za odrasle, lastnim gradivom, pa tudi z učbeniki za tuje jezike (predvsem pri pripravi lastnega gradiva) in učbeniki za otroke, ki so bili namenjeni dopolnilnemu pouku slovenskega jezika in kulture v tujini (Knez, 2007, str. 247–249).

*Strategija* je poleg identifikacije ključnih pomanjkljivosti pripomogla tudi k uveljavljanju ustrežnejšega izrazja, kar je v tistem času pomenilo pomemben vsebinski premik. Dotlej se je namreč v skladu z Zakonom o tujcih (*Uradni list RS 61/1999*), ki je predstavljal krovno pravno podlago za področje priseljenstva, v pravnih in drugih dokumentih uporabljal izraz *tujci*, v *Strategiji* pa je v skladu z evropskimi dokumenti rabljen izraz *migranti* (kasneje se je uveljavila slovenska različica *priseljenci*). Pojem SDJ, ki se je do takrat uporabljal predvsem v kontekstu italijanske in madžarske narodnostne manjšine, pa se je razširil tudi na polje priseljenstva. Z uveljavljanjem te besedne zveze se je krepilo tudi zavedanje, da je za uspešno poučevanje priseljencev treba razviti drugačne pristope za učenje slovenščine kot pri domačih govorcih in tovrstno poučevanje in učenje v šolski prostor tudi ustrezno sistemsko umestiti.

*Strategija* je predstavljala tudi pomembno strokovno podlago za zakonske spremembe, ki so omogočile organizacijski in vsebinski razvoj področja. Pri njeni pripravi se je namreč pokazalo, da učenje slovenščine izrecno zakonsko omogočajo predvsem splošni pravni akti,<sup>6</sup> ki zadevajo vključevanje priseljencev, v šolski zakonodaji pa je bila izražena le pravica do šolanja (Zakon o osnovni šoli – ZOsn, Zakon o gimnazijah – ZGim, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju – ZPSI).<sup>7</sup> Izrec-

6 Gl. 13. člen Zakona o javni rabi slovenščine (*Uradni list RS 86/2004*), ki pravi, da »(1) Republika Slovenija spodbuja učenje slovenščine v Sloveniji. V ta namen sprejme Vlada Republike Slovenije program, ki je poleg rednega izobraževanja namenjen tudi za jezikovno izpopolnjevanje mladine in odraslih državljanov, ter programe, namenjene tujcem v Sloveniji.« Težava je bila, da je bilo treba na pripravo takega programa čakati več kot 10 let. Dobili smo ga šele z *Akcijskim načrtom za jezikovno izobraževanje 2014–18 leta 2015* (gl. poglavje 2 v tem prispevku). Prim. tudi 82. člen Zakona o tujcih (*Uradni list RS 61/1999*): »Republika Slovenija zagotavlja pogoje za vključitev tujcev, ki imajo v RS dovoljenje za prebivanje, v kulturno, gospodarsko in družbeno življenje RS. Pri tem zlasti organizira tečaje slovenskega jezika za tujce.«

7 Gl. 10. člen ZOsn (*Uradni list RS 81/2006*): »Otroci, ki so tuji državljani oziroma osebe brez državljanstva in prebivajo v Republiki Sloveniji, imajo pravico do obveznega osnovnošolskega izobraževanja pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije.«

Gl. 9. člen ZGim (*Uradni list RS 1/2007*): »Državljan Republike Slovenije in državljani drugih

no so bili do dodatnega pouka slovenščine takrat upravičeni le otroci slovenskih državljanov, katerih materni jezik ni bila slovenščina (gl. 8. člen ZOsn).<sup>8</sup> Predvidevamo, da je temu ob pripravi zakonov botrovalo prepričanje, da lahko vlogo pomoči pri začetnem učenju slovenščine, ki jo predvidevajo splošni zakoni, v šolskem kontekstu prevzame kar redni pouk slovenščine, kar pa se je v praksi pokazalo kot zmotno.

## 1.2 Spremembe zakonskih podlag

Ugotovitvam v *Strategiji* so sledile tudi spremembe v šolski zakonodaji. Novembra 2007 so bile z Zakonom o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F) sprejete dopolnitve 10. člena ZOsn, s katerimi so možnost vključitve v tečaj slovenščine ob vključitvi v osnovno šolo formalno dobili tudi na novo priseljeni otroci,<sup>9</sup> aprila 2008 pa je prišlo do dopolnitve 81. člena Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOVFI); ta opredeljuje dejavnosti, ki so upravičene do

---

držav članic Evropske unije imajo pravico do izobraževanja v gimnazijah pod enakimi pogoji. Slovenci brez slovenskega državljanstva se lahko izobražujejo v gimnazijah pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije. Slovenci brez slovenskega državljanstva po tem zakonu so potomci staršev slovenske narodnosti do tretjega kolena v ravni črti. Tuji državljani se lahko izobražujejo v gimnazijah pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije, kadar se izobražujejo po načelu vzajemnosti. Podrobnejše pogoje v zvezi z obsegom financiranja in načinom izobraževanja oseb iz drugega in četrtega odstavka tega člena ter tujcev določi minister v skladu s tem zakonom in zakonom, ki ureja financiranje srednješolskega izobraževanja.«

Gl. 7. člen ZPSI (*Uradni list RS 79/2006*): »Državljeni oziroma državljanke (v nadaljnjem besedilu: državljani) Republike Slovenije in državljani drugih držav članic Evropske unije imajo pravico do poklicnega oziroma strokovnega izobraževanja pod enakimi pogoji. Slovenci oziroma Slovenke (v nadaljnjem besedilu: Slovenci) brez slovenskega državljanstva se lahko poklicno oziroma strokovno izobražujejo pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije. Slovenci brez slovenskega državljanstva po tem zakonu so potomci oziroma potomke staršev slovenske narodnosti do tretjega kolena v ravni črti. Tuji državljani se lahko poklicno oziroma strokovno izobražujejo v Republiki Sloveniji pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije, kadar se izobražujejo po načelu vzajemnosti, sicer pa morajo plačati stroške izobraževanja. V skladu z mednarodnimi pogodbami minister za vsako šolsko leto lahko določi število vpisnih mest za tuje državljane, ki se po načelu vzajemnosti poklicno oziroma strokovno izobražujejo.«

8 Gl. 8. člen ZOsn (*Uradni list RS 81/2006*): »Za otroke slovenskih državljanov, ki prebivajo v Republiki Sloveniji in katerih materni jezik ni slovenski jezik, se v skladu z mednarodnimi pogodbami organizira pouk njihovega maternega jezika in kulture, lahko pa se dodatno organizira tudi pouk slovenskega jezika.«

9 Gl. 3. člen ZOsn-F (*Uradni list RS 102/2007*): »Za otroke iz prvega odstavka tega člena, ki potrebujejo pomoč pri učenju slovenščine, se ob vključitvi v osnovno šolo organizira tečaj slovenščine.«

V praksi se je na področju osnovne šole, kot smo videli, ta pravica izvajala že pred sprejetjem te zakonske spremembe.

financiranja iz državnega proračuna.<sup>10</sup> S tem je bila pomoč pri učenju slovenščine zakonsko finančno zagotovljena tako za učence kot za di-jake priseljence. V letu 2010 je bil z novim Pravilnikom o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega progra-ma na področju srednjega šolstva<sup>11</sup> (*Uradni list RS 62/10*) določen nor-mativ za izvedbo 35- in 70-urnih tečajev slovenščine v srednjih šolah, in sicer v prvih dveh letih šolanja dijakov priseljencev v Sloveniji.

### 1.3 Razvojni projekti s področja

Na podlagi *Strategije* so stekli tudi razpisi razvojnih evropskih in do-mačih projektov, katerih cilj je bila priprava novih učnih gradiv, učnih načrtov za začetno učenje slovenščine in oblikovanje predloga obsega, oblik in načinov prilagajanja izvajanja kurikula za hitrejše in kakovostno vključevanje otrok priseljencev v sistem VIZ. V obdobju 2008–2010 je tako tekel projekt *Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov mi-grantov*, ki je obsegal dva sklopa: slovenščina kot drugi jezik in uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule.

Prvi sklop je izvajal Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik Fi-lozofske fakultete Univerze v Ljubljani (CSDTJ).<sup>12</sup> V njem so nastala *Priporočila za začetno učenje slovenščine kot drugega jezika v vrtcu in štirje učni načrti: Učni načrt za začetni pouk slovenščine v prvem vzgoj-no-izobraževalnem obdobju, Učni načrt za začetni pouk slovenščine v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju, Učni načrt za začetni pouk*

10 81. členu ZOFVI je bila s to dopolnitvijo dodana nova alineja, ki iz državnega proračuna zago-tavlja »sredstva za učenje slovenščine za tujce, vključene v redno osnovnošolsko in srednje-šolsko izobraževanje.« (*Uradni list 36/2008*). Junija 2008 pa je bil v Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole 43. členu dodan 43.a člen, ki je opredeljeval plačilo ur dodatne strokovne pomoči in se je glasil: »Merila in kriterije za plačilo ur dodatne strokovne pomoči učencem s posebnimi potrebami, namenjenih učni pomoči in ur dodatne strokovne pomoči za učence tujce, določi minister, pristojen za šolstvo.« (<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2008-01-2831>).

11 Gl. 16. člen (*Uradni list RS 62/2010*): »Za di-jake, ki zaradi neznanja oziroma pomanjkljivega znanja slovenskega jezika potrebujejo in si želijo pomoč, šola na podlagi strokovne ocene učitelja o stopnji njihovega znanja in razumevanja slovenskega jezika organizira tečaj sloven-ščine.« V nadaljevanju člena je opredeljeno število ur tečaja glede na število in predznanje dijakov (35-urni tečaj za skupino do 6 dijakov z različnim predznanjem slovenščine in 70-urni tečaj za skupino od 7 do 12 dijakov z različnim predznanjem oz. skupino do 16 dijakov z ena-kim predznanjem slovenščine). Tečaj poteka prvo in drugo leto njihovega izobraževanja v RS.

12 Gl. letno poročilo CSDTJ za leto 2009 (str. 54–55) in Letno poročilo CSDTJ za leto 2010 (str. 54–55) ter spletno stran projekta: <https://centerslo.si/za-otroke/projekti/migranti/>.

*slovenščine v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju in Učni načrt za tečaj slovenščine za dijake priseljence.* Slednji je bil v postopku potrjevanja preimenovan v *Učni načrt za tečaj slovenščine za dijake tujce* in junija 2010 sprejet na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje.<sup>13</sup> Poleg jezikovnih vsebin, ki naj bi jih učitelji vključevali v začetni pouk slovenščine, in ob poudarjanju pomena intenzivnega začetnega učenja slovenščine za vključenost v šolsko in širše okolje so v učni načrtih zapisane tudi usmeritve, ki so se pri delu z učenci priseljenci za uspešno začetno učenje slovenščine pokazale kot ključne in jih je zato pri organizaciji tovrstne pomoči dobro upoštevati. Izpostavljeno je bilo dejstvo, da učenci priseljenci predstavljajo zelo heterogeno skupino. Med seboj se razlikujejo po svojem prvem jeziku (sorodnost prvega jezika s slovenščino lahko namreč pomembno vpliva na hitrost učenja), starosti oz. s starostjo pogojeni kognitivni zmožnosti, po predznanju slovenščine, ki so ga morda pridobili že pred vključitvijo v slovenske šole, in drugih individualnih dejavnikih (splošnem vedenju, jezikovni nadarjenosti, socialnih in drugih okoliščinah). Zato učni načrti izvajalce začetne pomoči pri učenju slovenščine oz. tečaja slovenščine usmerjajo k izvedbi diagnostičnega ugotavljanja znanja pred začetkom izvajanja pomoči, k oblikovanju čim bolj homogenih skupin in izvedbi začetnega pouka slovenščine v dopoldanskem času, ko so učenci za usvajanje novih vsebin najbolj dovzetni. Ker se v slovenske šole večinoma vključujejo otroci priseljenci brez vsakega predznanja slovenščine, je v učnih načrtih priporočena čim bolj intenzivna in strnjena oblika začetnega učenja slovenščine z namenom, da bi se ti čim prej opolnomočili za vsakodnevno sporazumevanje in vključevanje v pouk drugih predmetov. Prav upoštevanje teh usmeritev je za šole še danes velik izziv, saj zahteva prilagoditev šolskega urnika in drugačno organizacijo dela učiteljev.<sup>14</sup>

Del prvega sklopa je predstavljala tudi priprava različnih učnih gradiv za začetno učenje SDJ. Nastalo je slikovno učno gradivo *Slika jezika*, ki se je pokazalo kot učinkovit učni pripomoček za začetno poučevanje SDTJ starostno različnih ciljnih skupin, še zlasti za poučevanje

13 Učnih načrtov za začetni pouk slovenščine v osnovni šoli in *Priporočil za začetno učenje slovenščine kot drugega jezika* zaradi pomanjkljivih pravnih podlag (nedoločen obseg pouka) takrat ni bilo mogoče predložiti strokovnemu svetu v potrjevanje. Učni načrt za dijake priseljence pa je bil preimenovan zaradi zahteve po usklajenosti izraza z veljavno zakonodajo.

14 Primerjaj izsledke evalvacijske študije (Knez idr., 2020).



tistih učencev, s katerimi učitelji nimajo skupnega jezika. Poleg tega sta bili pripravljene še pilotna oblika učbeniškega kompleta *Čas za slovenščino 1*, namenjenega začetnemu poučevanju slovenščine učencev v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju (VIO) in srednji šoli, in pilotna oblika gradiva *Križ kraž*, ki je bilo skupaj s priročnikom pripravljeno za začetno učenje slovenščine v zadnjem letu vrtca in prvih dveh razredih osnovne šole.<sup>15</sup>

V okviru tega dela projekta so bili razviti in izpeljani tudi intenzivni tečaji slovenščine, namenjeni otrokom priseljencem in njihovim staršem. Izvedeni so bili štirje začetni oz. nadaljevalni<sup>16</sup> tečaji za otroke (dve izvedbi v Ljubljani, dve v Kranju), ki se jih je skupaj udeležilo 193 otrok iz 54 različnih osnovnih in srednjih šol, in dva začetna tečaja slovenščine za starše priseljence (ena izvedba v Ljubljani in ena v Kranju), v katera je bilo vključenih 26 staršev priseljencev. Izvedba intenzivnih (60-urnih) tečajev je v tistem času v šolskem prostoru pomenila povsem novo obliko začetnega učenja slovenščine: vanje so bili vključeni otroci iz različnih šol,<sup>17</sup> potekali so zelo intenzivno (od 4 do 6 šolskih ur na dan), otroci so bili v skupine razporejeni na podlagi posebnega diagnostičnega testa, na koncu pa je bil njihov napredek v znanju slovenščine preverjen s testom napredka. Nestandarden je bil tudi časovni okvir tečaja: potekal je izven obdobja šolskega koledarja (zadnji teden poletnih počitnic) in tudi v času pouka obveznih predmetov. Tečaja so se udeleževali tako otroci in starši, če sta se pri učencih tretjega VIO in srednješolcih pri začetnem diagnostičnem testiranju pokazala podobno preznanje slovenščine in čustvena zrelost, pa so se ti slovenščine učili v isti skupini. Za izvedbo takega tečaja je bilo treba premostiti vrsto birokratskih ovir (pridobiti soglasje Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (ZRSS) in pristojnega ministrstva, soglasja staršev), je pa bil s strani šol, otrok in staršev prepoznan kot zelo učinkovita oblika začetnega

15 Obe gradivi sta ob koncu projekta ostali v pilotni obliki, saj v projektu ni bilo predvidenih stroškov za njuno zaključno oblikovanje in tisk; dokončno oblikovani in natisnjeni sta bili v projektu *Razvoj učnih gradiv na področju slovenščine kot drugega/tujega jezika skozi izvedbo tečajev za različne ciljne skupine in seminarjev za njihove izvajalce* (gl. 2. pogl. v tem prispevku).

16 V tečaje so se vključevali tudi učenci in dijaki, ki so v Sloveniji že zaključili prvo leto šolanja, a jih je šola prijavila na tečaj, ker se je v njihovi sporazumevalni zmožnosti v slovenščini še vedno kazal velik primanjkljaj.

17 Šole so otroke ob soglasju staršev in otrok same prijavljale na tečaj.

učenja slovenščine.<sup>18</sup> Za snovalce učnih gradiv in učnih načrtov je tečaj pomenil pomembno podlago za izbor, pripravo in testiranje učnih vsebin ter oblikovanje pedagoško-didaktičnih usmeritev za uspešno izvedbo tovrstne pomoči. Tečaji so služili tudi kot pomembno izhodišče pri določanju obsega ur dodatne pomoči pri učenju slovenščine, v okviru katerih učenci lahko razvijejo zadostno jezikovno zmožnost za začetno sporazumevanje v slovenščini. Pripomogli pa so tudi k povezovanju šol, katerih učenci in dijaki so bili vključeni v tečaje, ter k iskanju sinergij med osnovnošolsko in srednješolsko stopnjo izobraževanja (Knez, 2010, str. 323–333).

Drugi sklop projekta – *Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule* – sta izvajala konzorcij srednjih šol pod vodstvom Srednje ekonomske šole Ljubljana in konzorcij osnovnih šol pod vodstvom Osnovne šole Koper. Dejavnosti obeh konzorcijev so bile usmerjene v celostno vključevanje učencev in dijakov priseljencev v VIZ oz. v oblikovanje predloga obsega, oblik in načinov prilagajanja izvajanja kurikula za hitrejšo in kakovostno vključevanje otrok priseljencev v sistem VIZ, v pripravo strategij za delo s starši priseljenci in njihovo vključevanje ter v spodbujanje medkulturnega učenja in pozitivne naravnosti do razumevanja in sprejemanja različnosti.<sup>19</sup> Del dejavnosti v projektu je bil namenjen tudi razvijanju pogojev za boljše jezikovno vključevanje priseljencev v šolsko okolje, saj je na sodelujočih šolah *Raziskava o položaju učencev migrantov in njihovih staršev ter sprejetost s strani sošolcev, njihovih staršev in učiteljev*<sup>20</sup> pokazala, da učiteljem pri delu z učenci priseljenci največ težav povzroča njihovo pomanjkljivo znanje slovenščine. Otroci priseljenci pa so kot najpomembnejši pogoj za uspešno šolsko delo kot najpogostejšo izbiro označili dobro znanje slovenščine (Prelovšek, 2010, str. 23–32). Kot glavni rezultat projekta je tako nastal predlog t. i. *pripravljalnice za učence migrante*, ki

18 Ob nastopu vojne v Ukrajini, ko se je v šole na območju Logatca vključilo večje število begunskih otrok, je pristojno ministrstvo CSDTJ ponovno zaprosilo za tako izvedbo tečaja in ponovno se je pokazal kot zelo uspešna oblika začetnega učenja slovenščine (Letno poročilo CSDTJ, 2022, str. 46).

19 Prim. zaključno publikacijo projekta *Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule*, dostopno na: <https://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2013/11/Uvajanje-re%DCitev-s-podro%DEja-vklju%DEevanja-migrantov-v-izvedbene-kurikule.pdf>

20 Raziskava je bila prav tako izvedena v okviru projekta. Potekala je v šolskem letu 2008/2009 na šestih obalnih osnovnih šolah, vključenih v projektni konzorcij: OŠ Koper, OŠ Vojke Šmuc Izola, OŠ Livade Izola, OŠ Sečovelje, OŠ Lucija in OŠ Cirila Kosmača Piran.

vključuje 20-urno *uvajalnico* in *nadaljevalnico*. Prva naj bi se izvajala v zadnjem tednu avgusta pred pričetkom šolskega leta in naj bi obsegala »20-urni program učenja slovenščine, v katerega so bile vključene vsebine, povezane z otrokovim vsakdanom, in vsebine iz državljske in domovinske vzgoje ter etike in kulturne dediščine novega kraja in države« (Jelen Madruša, 2010, str. 70). V okviru *nadaljevalnice* pa naj bi ob premišljeno načrtanem učenčevem individualnem programu skozi celo leto potekale aktivnosti, ki učencem pomagajo pri jezikovnem in socialnem vključevanju v šolsko okolje. Tudi v *nadaljevalnici* je bila ob drugih podpornih dejavnostih v okviru rednega pouka, dopolnilnega pouka oz. druge dodatne pomoči znotraj in zunaj oddelkov, varstva in podaljšanega bivanja ter interesnih dejavnosti, predvidena posebna pomoč pri učenju slovenščine, in sicer v okviru dodatnih ur, ki jih je slovenskim šolam v skladu s takratno zakonodajo financiralo pristojno ministrstvo.<sup>21</sup> Pred drugim letom šolanja pa bi imeli učenci priseljenci možnost svoje znanje slovenščine izpopolniti še na 20-urnem nadaljevalnem tečaju slovenščine, ki bi se ga predvidoma udeležili pred začetkom šolskega leta (Jelen Madruša, 2010, str. 69–75).<sup>22</sup>

Z vidika jezikovnega vključevanja učencev priseljencev je bil pomemben rezultat projekta tudi predlog oz. primer, kako naj se oblikuje poseben individualni program, do katerega bi imeli dostop vsi za otroka relevantni strokovni delavci in bi jim pomagal usklajevati delo. V individualni program – nastal je v sodelovanju z ZRSŠ in se je kasneje preimenoval v individualni načrt aktivnosti (INA) – se ob otrokovi vključitvi v šolo navede tudi informacije o njegovem razumevanju učnega jezika (prim. Kralj, 2010, str. 49–52). Oblikovan je bil tudi primer spremljanja dosežkov pri učenju slovenščine (Abram idr., 2010, str. 57–59), in sicer v obliki opisnikov za samoevalvacijo, kot jih predlaga *Evropski jezikovni listovnik za mlajše otroke* (Skela in Holc, 2006).

Izsledki obeh sklopov projekta so imeli pomemben vpliv na nadaljnji razvoj področja. Začrtane so bile tako usmeritve začetnega učenja slovenščine kot usmeritve za celostno vključevanje otrok in staršev priseljencev v sistem VIZ.

21 Predvidoma 35 ur na leto.

22 Natančnejši opis tega tečaja v zaključni publikaciji projekta ni bil podan, v praksi pa se je izvajal kot 20-urni tečaj slovenščine.

## 1.4 Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole 2012 in Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS

Pomembno vlogo pri ozaveščanju šolskih strokovnih delavcev in implementaciji podpornih dejavnosti za jezikovno vključevanje priseljenjskih otrok v slovenski sistem VIZ so imele *Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah*, ki so bile v letu 2009 pripravljene na ZRSŠ, v letih 2010–2012 pa vsebinsko dopolnjene in leta 2012 objavljene pod novim naslovom – *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole* (Smernice, 2012).<sup>23</sup> Izhajajo iz usmeritev v *Strategiji*, opirajo pa se tudi na rezultate obeh sklopov projekta *Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov*. Šole in vrtce usmerjajo k celostnemu vključevanju otrok in staršev priseljencev v sistem VIZ. Najprej v skladu s *Strategijo* izpostavljajo načela, pomembna za vključevanje otrok priseljencev. Izpostavljamo zlasti tista, ki zadevajo jezikovno vključevanje priseljencev. V njih se poudarja, da mora biti vrtec/šola/dijaški dom »otroku v podporo pri uporabi maternega jezika ter ga hkratni aktivno spodbujati k razvoju sporazumevalnih zmožnosti v slovenskem jeziku« (Smernice, 2011, str. 4) oz. »k rabi jezika (maternega, slovenskega ali mešanice obeh) v različnih funkcijah in pri različnih dejavnostih« (Smernice, 2011, str. 5). Opozarjajo na problem podajanja učne snovi otrokom s pomanjkljivim znanjem slovenščine in pomembnost sprotnega preverjanja razumevanja naučenega (prim. Smernice, 2012, str. 4). Šolam nalagajo, da razvijajo take oblike in metode dela, ki bodo učencem in dijakom priseljencem omogočale uspešno vključevanje v šolsko okolje in doseganje predpisanih standardov znanja. Za ta namen naj šola izdela INA, ki vsebuje »načrt notranje individualizacije in diferenciacije, program dopolnilnega in dodatnega pouka ter druge ukrepe« (Smernice, 2012, str. 5) in z njegovo pomočjo spremlja tudi doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev. Izpostavljajo, da je vsak otrokov učitelj tudi učitelj jezika, zato je pomembno, da je seznanjenost z jezikovno zmožnostjo otrok priseljencev in jezikovna ozaveščenost prisotna pri vseh učiteljih, ki stopajo v stik z otrokom.

23 Dostopne na povezavi: [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Smernice\\_za\\_vkljucevanje\\_otrok\\_priseljencev\\_v\\_vrtce\\_in\\_sole.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Smernice_za_vkljucevanje_otrok_priseljencev_v_vrtce_in_sole.pdf).

V poglavju Napotki in ideje za udejanjanje načel<sup>24</sup> *Smernice* (2012) šolam nalagajo, da ob vključitvi priseljenca v VIZ zanj organizirajo učenje ali izpopolnjevanje v znanju slovenščine, ukrepe za nenehno izboljševanje jezikovnih zmožnosti pa izvajajo tudi v nadaljevanju izobraževanja. Predlog za jezikovno opolnomočenje otrok je mogoče videti tudi v napotku vrtcem, naj staršem priporočijo, da svojega otroka vključijo vanj vsaj dve leti pred vstopom v šolo, in napotku, da vrtec starše spodbudi k vključitvi v organizirano intenzivno obliko učenja slovenščine (*Smernice*, 2012, str. 14). Napotki, ki se izrecno nanašajo na učenje slovenščine kot učnega jezika, so zbrani v četrtem sklopu. Večinoma gre za napotke, ki so bili izraženi že v prejšnjih poglavjih, izpostavljena pa je tudi potreba po zadostni usposobljenosti učiteljev za delo s priseljenci. S tem v zvezi je šolam naloženo, da za poučevanje slovenščine zagotovijo učitelje, ki so usposobljeni za poučevanje SDJ in imajo razvite medkulturne kompetence.<sup>25</sup> Učitelji drugih predmetov pa morajo ob razviti medkulturni kompetenci pridobiti tudi zmožnosti za »podporo jezikovnemu razvoju učencev v učnem jeziku« pri svojem predmetu ter pri tej podpori medsebojno sodelovati (*Smernice*, 2012, str. 18).

Napotkom sledijo predlogi in ideje za njihovo izvedbo, in sicer organizacija intenzivnih tečajev pred začetkom šolanja oz. izvedba

24 Izraze navajamo, kot so rabljeni v dokumentu. Pri tem napotek razumemo kot obvezujočo dejavnost, predloge in ideje pa kot priporočeno oz. izbirno dejavnost.

25 Usmeritev je bila dobrodošla, saj učitelji za poučevanje SDJ takrat večinoma niso bili usposobljeni (*Strategija*, 2007). Ob tem je morda treba navesti dejstvo, da so se usposabljanja za poučevanje SDTJ v tistem času šele vzpostavljala. Vsebinsko zaokroženo usposabljanje (20-urno) poučevanja slovenščine kot drugega jezika, specializirano za učitelje v šolah, je od šolskega leta 2006/2007 potekalo le na CSDTJ. Nastalo je na pobudo CSDTJ in je v celoti potekalo samoplačniško, kar je zlasti v obdobju gospodarske krize (2010–15) kljub nizkim stroškom udeležbe šolam predstavljalo velik problem. V obsegu 4 šolskih ur so se lahko učitelji s pristopi pri poučevanju SDJ lahko seznanili tudi na usposabljanjih ZRSŠ, katerih cilj pa je bil učitelje opolnomočiti zlasti na področju medkulturnih kompetenc. Oktobra 2013 je s sredstvi Ministrstva za kulturo CSDTJ pripravil tri 15-urne seminarje za 35 učiteljev SDJ iz Podravja, Savinske doline ter z Goriškega in Vipavskega (Letno poročilo CSDTJ, 2013). Sicer pa so večja usposabljanja potekala zlasti po letu 2013, ko sta se izvajala projekta *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja* (2013–2015) in *Krepitev socialnih in državljskih kompetenc strokovnih delavcev* (2016–2021) z obema podprojekta – *Le z drugimi smo in Izzivi medkulturnega sobivanja* (gl. nadaljevanje besedila, točko 2). Ti so bili prvenstveno namenjeni prav usposabljanju šolskih strokovnih delavcev in so v svoje programe vključevali tudi teme s področja poučevanja SDJ (multiplikatorje je na področju SDJ večinoma usposabljal CSDTJ, ti pa so pridobljeno znanje prenašali drugim učiteljem). Sistematična usposabljanja s področja slovenščine SDJ pa so od šolskega leta 2016/17 dostopna tudi v sistemu KATIS, tudi s področja razvijanja sporazumevalne zmožnosti pri drugih predmetih (izvajalec CSDTJ). Učitelji pa se lahko usposabljaajo tudi v okviru rednih usposabljanj CSDTJ.

*pripravljalnice* in *nadaljevalnice*, uporaba ustreznega učnega gradiva za učenje slovenščine, obisk knjižnice, skupno branje v šoli ipd. V zvezi z vključevanjem predšolskih otrok svetujejo, da se otrok priseljenec slovenščine še posebej intenzivno uči v prvem in drugem letu vključitve v vrtec, in sicer z dejavnostmi, ki ga spodbujajo h komunikaciji, kot so igre, plesi, likovna dejavnost, uporaba slikovnega gradiva za spodbujanje pogovora (prim. *Smernice*, 2012, str. 14–15).

*Smernice* (2012) so torej podale veliko splošnih napotkov za delo s priseljenci, njihova konkretizacija, npr. oblikovanje konkretnih napotil v zvezi s prilagoditvami preverjanja znanja, s pomočjo katerih bi učitelji različnih šol lahko usklajeno prilagajali načine preverjanja in ocenjevanja znanja, ter napotila glede konkretnega načina izvedbe začetne pomoči pri učenju slovenščine (npr. usmeritve za prilagoditev šolskega urnika ob izvajanju intenzivne oblike tečaja), s čimer so šole imele največ težav, pa so umanjala. To (in tudi dejstvo, da je bilo intenzivno učenje slovenščine umeščeno le med predloge in ideje in ne med napotke) kaže na takratno zadržanost do uvajanja tovrstne pomoči v vzgojno-izobraževalni sistem. Ta se je posledično odražala tudi v praksi. Šole, ki so v tistem času izvajale priporočeno intenzivno učenje slovenščine, so bile bolj izjema.

Usmeritve v zvezi z jezikovnim vključevanjem otrok priseljencev, ki so izhajale iz *Strategije* in obeh razvojnih projektov, so bile leta 2011 podprte tudi v priporočilih v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS* (Krek in Metljak, 2011). V njej je za učinkovito jezikovno vključevanje učencev priseljencev kot potreben pogoj izpostavljena dovolj obsežna in intenzivna oblika učenja slovenščine (do 240 ur). Kot nujni so navedeni tudi ustrezna presoja o potrebah in jezikovnem napredku posameznega učenca (tudi z merskim instrumentom), oblikovanje skupin po predznanju in starosti, usposobljenost učiteljev za poučevanje SDJ ter priprava oz. uporaba ustreznih učnih načrtov in gradiv za poučevanje SDJ (Krek in Metljak, 2011, str. 33).

## **2 Razvoj področja v obdobju Resolucije 2014–2018**

*Resolucija 2014–2018* navaja ukrepe in cilje na področju SDTJ v posebnem poglavju, ki zadeva govorce SDJ v celotni VIZ-vertikali. To v primerjavi z *Resolucijo 2007–2011* kaže na bistveni konceptualni,

vsebinski in vrednostni preskok v razumevanju tega področja. *Resolucija 2014–2018* v zvezi z izobraževanjem otrok predlaga ukrepe, ki so se po pregledu takratnega stanja pokazali kot najbolj potrebni. To so: prenova normativov in standardov z vidika uvedbe uvajalnih intenzivnih tečajev slovenščine za otroke priseljence, oblikovanje manjkajočega učnega načrta za začetno učenje SDJ v osnovni šoli in izdelava ustreznih e-gradiv (tudi priročnikov, kot so slovnica in slovarji) za samostojno in kombinirano učenje SDTJ za najrazličnejše ciljne publike. Izrecno so izpostavljene tudi konkretne dejavnosti, usmerjene v učitelje in učence, in sicer seznanjanje ravnateljev in učiteljev z nacionalno jezikovno politiko na področju SDTJ, sistematično usposabljanje vzgojiteljev in učiteljev za poučevanje otrok, učencev in dijakov, katerih prvi jezik ni slovenščina in se vključujejo v slovenski sistem VIZ, oz. njihovo usposabljanje za poučevanje v dvo- in večjezičnih okoljih. Pri tem je poudarjena vključenost tako učiteljev slovenščine kot učiteljev drugih predmetov (prim. *Resolucija 2014–2018*, pogl. 1.1 in 2.1.4.).

Ob zavedanju snovalcev *Resolucije 2014–2018*, da navedeni cilji potrebujejo konkretno realizacijo, sta za njihovo učinkovito uresničevanje nastala dva akcijska načrta – *Akcijski načrt za jezikovno izobraževanje (Akcijski načrt 2014–2018)* in *Akcijski načrt za jezikovno opremljenost*. Dejavnosti, ki zadevajo jezikovno vključevanje otrok priseljencev, obsega le prvi, in sicer v poglavju Slovenščina kot drugi in tuji jezik. Predlagane so naslednje naloge: spremljanje in evalvacija pouka slovenščine za učence in dijake priseljence v obliki raziskave, ki bi dala vpogled v učinkovitost začetne pomoči pri učenju slovenščine, ki se izvaja v šolah, oz. v jezikovno zmožnost učencev glede na njihove spoznavne potrebe v kontekstu šolanja in življenja v Sloveniji; definiranje obsega in oblike učenja, normativov in standardov pri učenju SDJ v slovenskem sistemu VIZ z namenom zagotavljanja enakih možnosti za učenje slovenščine in uspešnega vključevanja v učni proces, implementacija učnih načrtov za učenje SDJ in opredelitev kompetenc učiteljev, ki izvajajo dodatne ure slovenščine (prim. *Akcijski načrt 2014–2018*, str. 15–22). Smernice in naloge, podane v *Resoluciji 2014–2018* in *Akcijskem načrtu 2014–2018*, so tako začrtale vsebinsko težišče nadaljnega razvoja področja. Za njihovo uresničevanje je bilo razpisanih več razvojnih evropskih projektov.

## 2.1 Razvojni projekti s področja

V tem obdobju je teklo več evropskih projektov. V okviru projekta *Razvoj učnih gradiv na področju slovenščine kot drugega/tujega jezika skozi izvedbo tečajev za različne ciljne skupine in seminarjev za njihove izvajalce (2014–2015)*, ki ga je izvajal CSDTJ, je bil recenziran, oblikovan in natisnjen učbeniški komplet *Čas za slovenščino 1* na ravni A1 *Skupnega evropskega jezikovnega okvira* (SEJO, 2011), namenjen učencem v tretjem VIO in dijakom, ter *Križ kraž*, učno gradivo s priročnikom za predšolske oz. še neopismenjene otroke na ravni A1 SEJA. Ob neposrednem delu z učenci in dijaki priseljenci (tudi v tem projektu je bil ob začetku šolskega leta 2014/2015 organiziran 60-urni tečaj slovenščine) pa je bilo razvito učno gradivo za poučevanje SDTJ na ravni A2 SEJA – učbeniški komplet *Čas za slovenščino 2*. Vsa gradiva so bila natisnjena, uporabnikom pa so prosto dostopna tudi na spletu.<sup>26</sup> V sklopu projekta je bilo pripravljeno tudi interaktivno gradivo *iKriž kraž*, ki je bilo zasnovano kot dopolnitev tiskanega učnega gradiva. Pripravljen je bil tudi merski instrument (test) za preverjanje vstopnega in izstopnega znanja učencev v tretjem VIO in srednješolcev, in sicer na ravni B1 SEJA. Ta je kasneje (gl. nadaljevanje besedila) predstavljal izhodišče za pripravo drugega merskega instrumenta, in sicer na ravni A2 SEJA, kot je trenutno v rabi pri izvedbi srednješolskega intenzivnega začetnega tečaja slovenščine. Zadnji rezultat projekta pa je bil program usposabljanja za učitelje, ki v osnovnih in srednjih šolah izvajajo začetno pomoč pri učenju slovenščine. Vsebine iz tega programa so od leta 2017/2018 vključene tudi v Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (KATIS). Čeprav je projekt trajal le slabo leto, je ponudil veliko uporabnih in trajnih rezultatov,<sup>27</sup> učbeniki *Čas za slovenščino* in *Križ kraž* npr. predstavljajo temeljno učno gradivo za začetni pouk slovenščine (Knez idr., 2020, str. 260–262, 341–343).

<sup>26</sup> <https://centerslo.si/za-otroke/gradiva/>

<sup>27</sup> Projektne dejavnosti so natančneje predstavljene v Letnem poročilu CSDTJ za leto 2015: [https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/LP-05\\_za-splet\\_2.pdf](https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/LP-05_za-splet_2.pdf) in na spletni strani projekta: <https://centerslo.si/za-otroke/projekti/>.



Sočasno je tekel še projekt *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja* (2013–2015),<sup>28</sup> ki ga je pod vodstvom Instituta ISA in Osnovne šole Koper izvajal konzorcij osnovnih in srednjih šol. Dejavnosti projekta so se v obdobju 2016–2021 nadaljevale v petletnem projektu z naslovom *Izzivi medkulturnega sobivanja*.<sup>29</sup> V njem je leta 2018 nastal *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja* (Rutar idr., 2018). Pri njegovi pripravi so sodelovali sodelavci projekta *Izzivi medkulturnega sobivanja*, CSDTJ, ZRSŠ, predstavniki Zveze aktivov svetov staršev Slovenije in predstavniki ministrstva za šolstvo. Dokument podaja konkreten predlog obsega in oblike pomoči pri začetnem učenju slovenščine, ki naj bi je bili otroci deležni neposredno ob vključitvi v slovenski vrtec ali šolo, in sicer v intenzivni (strnjeni) obliki. Za otroke priseljence, ki so v drugem starostnem obdobju<sup>30</sup> (3–6 let) in ki se prvič vključujejo v slovenski vrtec, se glede na njihovo število predvideva do 50 oz. do 75 ur dodatne pomoči pri učenju slovenščine. Za otroke, ki se v vrtec vključijo leto pred začetkom šole, pa je predvidenih do 100 oz. do 120 ur dodatne pomoči pri učenju slovenščine.<sup>31</sup> Ta predlog v slovensko zakonodajo še ni bil implementiran. Predlog obsega pomoči pri začetnem učenju slovenščine za učence in dijake pa je bil v letih 2017–2019 sprejet v šolsko zakonodajo in ga podrobneje predstavljamo v naslednjem poglavju pri spremembah zakonodaje.

Na oblikovanje predloga pomoči pri začetnem učenju slovenščine so zelo vplivale finančne omejitve pristojnega ministrstva, zato je bilo treba pri tem sprejeti vrsto kompromisov. Smiselno se je namreč zdelo pripraviti predlog, ki bo lahko čim prej zaživel v praksi in bo hkrati učinkovitejši od obstoječih rešitev. V osnovnih šolah se je v času priprave

28 Zaključna publikacija projekta je dostopna na: <https://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2013/11/Razvijamo-medkulturnost-kot-novo-obliko-sobivanja-Zbornik.pdf>.

29 Rezultati projekta so dostopni na spletni strani: <https://www.medkulturnost.si/>.

30 Za otroke v prvem starostnem obdobju posebna pomoč pri učenju slovenščine v obliki dodatnih ur ni predvidena, je pa v *Priporočilih za začetno učenje slovenščine v vrtcih*, nastalih na CSDTJ, posebej izpostavljena vloga vzgojiteljev (dostopno v arhivu CSDTJ, MVI in ZRSŠ), ki jo imajo ti pri opolnomočenju otrok priseljencev tudi v tem starostnem obdobju.

31 Obseg začetne pomoči pri učenju slovenščine je v *Predlogu* naveden v šolskih urah, vendar ni mišljeno, da se tako tudi izvaja. Način izvedbe je opredeljen v priporočilih *Začetnega učenja slovenščine kot drugega jezika v vrtcih*, kjer je v poglavju Dejavniki učenja jezika priporočeno, da se pomoč organizira vsak dan ali večkrat na teden, in sicer v časovnem okviru, ki glede na starost oz. na kognitivne zmožnosti otrok najbolj ustreza trenutni skupini otrok priseljencev (od 20 do 45 minut oz. pri šestletnikih, če ti to zmorejo, tudi dlje).

*Predloga* začetna pomoč pri učenju slovenščine izvajala v prvem in v drugem letu šolanja otrok priseljencev v Sloveniji, vendar v obeh letih praviloma do 35 ur na leto. Če je bilo v šolo vključenih več učencev priseljencev in če so finančne zmožnosti pristojnega ministrstva to dopuščale, je bilo število ur lahko tudi večje. V srednji šoli pa je v skladu s Pravilnikom o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva (*Uradni list RS 62/2010*), ki smo ga predstavili v poglavju 1.2, tečaj slovenščine v prvem letu obsegal 70 ur, v drugem pa 35. Ob zavedanju, da je treba učence in dijake čim prej jezikovno opolnomočiti za vključevanje v pouk, se je tako predlagalo bolj intenzivno učenje slovenščine v prvem letu šolanja v obsegu, ki je bilo za pristojno ministrstvo finančno še sprejemljivo. Prav tako potrebna jezikovna pomoč v drugem letu šolanja pa je zato izpadla.

*Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja* je bil v okviru projekta *Izzivi medkulturnega sobivanja* preverjen in evalviran tudi v praksi. Izsledki so dostopni v *Poročilu o evalvaciji Predloga programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja* (Lesar idr., 2018). V okviru projekta je potekalo tudi obsežno usposabljanje vrtčevskih in šolskih strokovnih delavcev, ob delu multiplikatorjev, zaposlenih v projektu, pa se je izoblikoval model strokovnega delavca, ki bi v slovenskih šolah skrbel za uspešno vključevanje otrok priseljencev.

Usposabljanje šolskih delavcev se je odvijalo še v projektu *Le z drugimi smo*, ki so ga v obdobju 2016–2021 s številnimi zunanjimi strokovnjaki izvajali sodelavci ZRC SAZU. Projekt je ponujal pet 16-urnih seminarskih sklopov,<sup>32</sup> katerih cilj je bil vrtčevske in šolske delavce opolnomočiti na področju socialnih, medkulturnih in državljskih kompetenc. Usposabljanje se je udeležilo več kot 10.000 strokovnih delavcev. V sklopu *Živeti raznolikost: vključevanje priseljencev, slovenščina in medkulturni dialog* so se učitelji usposabljali tudi za poučevanje slovenščine kot drugega jezika (Vižintin, 2022, str. 127–128).

---

<sup>32</sup> Naslovi sklopov so bili: *Živeti raznolikost: vključevanje priseljencev, medkulturni dialog in slovenščina*, *Ničelna toleranca do nasilja*, *Spoštljiva komunikacija in reševanje konfliktov*, *Izzivi sodobne družbe v šoli in vrtcu*, *Medkulturni odnosi in integracija*.

V letih 2016–2021 je v okviru ZRSŠ (konzorcijski partnerji so bili še Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru in Pedagoški inštitut) potekal projekt *Evropskega socialnega sklada Bralna pismenost in razvoj slovenščine – OBJEM (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacije, Modeli)*, katerega cilj je bil razviti različne pristope za razvijanje bralne pismenosti. Del dejavnosti v projektu je segal tudi na področje SDTJ.<sup>33</sup> Tako je v sodelovanju ZRSŠ, CSDTJ ter vrtcev in šol, vključenih v projekt, nastala publikacija *Slovenščina kot učni jezik za govorce slovenščine kot drugega jezika* (Črtalič idr., 2022), ki je lahko vzgojiteljem in učiteljem v pomoč pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti otrok priseljencev pri različnih predmetih oz. predmetnih področjih. Pri razvoju gradiva so bili upoštevani izsledki projekta *LISTIac – Linguistically-Sensitive Teaching in All Classrooms (Erasmus +)*, v slovenščini *JOP (Jezikovno občutljivo poučevanje)*,<sup>34</sup> v okviru katerega so bila oblikovana priporočila, namenjena učiteljem in učiteljicam, ki poučujejo v večjezičnih okoljih. V projektu *OBJEM* so bila ta priporočila prirejena in podkrepljena s konkretnimi primeri učnih gradiv za delo v vrtcu in pri različnih predmetih. Pri pripravi nalog so avtorji posebno pozornost namenili razvijanju leksikalne, oblikoskladenjske in pragmatične zmožnosti ter razvijanju vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti (branja, pisanja, govorjenja in poslušanja). Primeri nalog so lahko učiteljem v pomoč pri poučevanju govorcev SDJ in hkrati zgled za pripravo lastnega gradiva.

## 2.2 Spremembe zakonskih podlag

Sočasno s pripravo *Predloga programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja* se je začela spreminjati tudi šolska zakonodaja.

Na področju srednjega šolstva se je v skladu s *Predlogom* povečalo število ur tečaja slovenščine, ki je postal za dijake obvezen, uvedlo pa se je tudi preverjanje znanja na ravni A2 po SEJU (SEJO, 2011). Novembra 2017 sta bila tako z Zakonom o spremembah in dopolnitvah

33 Aktivnosti v zvezi s tem področjem so tekale zlasti zadnji dve leti projekta, vsebinsko pa jih je usmerjal CSDTJ FF UL.

34 Spletna stran projekta JOP: <https://jop.splet.arnes.si/> Na projekt JOP se je vsebinsko navezoval tudi projekt JeŠT (Jeziki štejejo): <https://jeziki-stejejo.si/>, ki je potekal vzporedno s projektom OBJEM. Tudi v projektu JeŠT so nastala kratka priporočila za delo z učenci priseljenci: <https://jop.splet.arnes.si/files/2022/02/Priporocila-za-delo-z-ucenci-priseljenci.pdf>

Zakona o gimnazijah (ZGim-C, 2. člen, *Uradni list RS 68/2017*) in Zakonom o spremembah in dopolnitvah Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1A, 3. člen, *Uradni list RS 68/2017*) dopolnjena 9. člen Zakona o gimnazijah – ZGim (*Uradni list RS 1/2007*) in 7. člen Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju – ZPSI (*Uradni list RS 79/2006*).<sup>35</sup> Dopolnitve najprej opredeljujejo dijake, za katere se organizira tečaj in za katere je ta obvezen.<sup>36</sup> To so dijaki, »katerih materni jezik ni slovenski ali niso končali osnovnošolskega izobraževanja v Republiki Sloveniji in niso uspešno opravili preizkusa znanja slovenščine po Skupnem evropskem jezikovnem okviru na ravni A2« (ZGim-C in ZPSI-1A, *Uradni list RS 68/2017*) ter se prvič vključujejo v gimnazijsko ali poklicno in strokovno izobraževanje v Sloveniji ob začetku šolskega leta. Zakon daje možnost pomoči pri učenju slovenščine tudi po opravljenem tečaju. V ta namen se na šoli organizirajo dodatne ure slovenščine, ki so za dijake, ki po zaključku tečaja niso uspešno opravili preizkusa iz znanja slovenščine po SEJU na ravni A2, obvezne.

Dopolnitvam zakonov<sup>37</sup> je aprila 2018 sledilo še sprejetje Pravilnika o tečaju slovenščine v srednjih šolah (*Uradni list RS 30/2018*), ki ureja organizacijo in izvedbo intenzivnega tečaja in dodatnih ur slovenščine. Tečaj šola organizira ob začetku šolskega leta in ga izvede v prvem polletju šolskega leta. V skladu z 2. členom tega pravilnika morajo dijaki priseljenci, ki niso končali osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji, šoli ob vpisu predložiti potrdilo o opravljenem preizkusu znanja na A2 po SEJU. Če potrdila ne predložijo, preizkus opravljajo na šoli. Za dijake, ki pri preizkusu niso uspešni, šola organizira tečaj slovenščine, ki je zanje v skladu z ZGim-C in ZPSI-1A obvezen. Število ur tečaja je odvisno od števila vključenih dijakov (do 3 dijake 90 ur, od 4 do 6 dijakov 120 ur, od 7 do 12 dijakov pa 160 ur). Pravilnik ureja tudi izvedbo dodatnih ur slovenščine (opredeljuje jih kot jezikovno podporo predmetom izobraževalnega programa) po zaključenem tečaju. Te so za dijake, ki po zaključenem tečaju ne opravijo preizkusa znanja A2 po SEJU, obvezne.

35 Pred tem je bila možnost tečaja slovenščine za dijake priseljence zapisana le v Pravilniku o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva iz leta 2010 (*Uradni list RS 62/2010*).

36 Pred dopolnitvijo zakonodaje dijaki priseljenci zakonsko niso bili zavezani k obiskovanju tečaja. Tečaj je bil prostovoljen, kar je vplivalo tako na udeležbo in prisotnost dijakov na tečaju kot na njegovo umestitev v šolski urnik.

37 Besedilo dopolnitev se v obeh zakonih glasi enako.

Njihov obseg je 70 ur. Za dijake, ki so bili pri preizkusu uspešni, šola izvede 35 dodatnih ur slovenščine, udeležba pa je v skladu z obema zakonoma prostovoljna. V primeru večjega števila dijakov se število ur tečaja in dodatnih ur slovenščine poveča (prim. 3. in 5. člen Pravilnika, *Uradni list* 20/2018).

Te zakonodajne spremembe so v slovenski šolski prostor (ob tem, da se je povečal obseg pouka SDJ) prinesle pomembne novosti. Uvedba sistematičnega preverjanja jezikovnega (pred)znanja kaže na vedno večje razumevanje jezikovnih potreb, ki jih imajo učenci pri šolanju v novem učnem okolju, in na zavedanje, da je učenje jezika izrazito individualen proces. Zato na učence priseljence, če jim želimo učinkovito pomagati, ni mogoče gledati kot na homogeno skupino, ampak je pri načrtovanju začetne in nadaljnje jezikovne pomoči treba izhajati iz jezikovne zmožnosti vsakega posameznika – s tem so bila upoštevana tudi priporočila *Bele knjige* (2011). Uvedba preverjanja torej nima restriktivne vloge (da bi se na podlagi preverjanja odločalo, ali se dijak lahko vključi v srednješolsko izobraževanje ali ne), ampak ima diagnostično funkcijo: ob všolanju preverja, ali se pri dijakih kaže potreba po vključitvi v tečaj slovenščine, ob koncu tečaja pa, v kolikšni meri je bilo učenje v tečaju uspešno oz. ali dijak pri učenju slovenščine potrebuje nadaljnjo pomoč. V ta namen je bil na CSDTJ pripravljen poseben merski inštrument (test),<sup>38</sup> usklajen z opisniki na ravni A2 SEJA in prilagojen mladostnikom, ki omogoča preverjanje in ocenjevanje jezikovnega znanja po enotnih merilih. Test in sam postopek testiranja je bil učiteljem predstavljen v okviru 8-urnega usposabljanja, ki ga je izvedel CSDTJ in je potekalo v okviru KATISA.

Določitev, da je treba tečaj izvesti v prvem polletju, pa je vplivala na intenzivnost njegove izvedbe – s tem pa tudi na njegov učinek. Sprva je tako izvajanje tečaja šolam predstavljalo problem, saj je bilo treba za to sprejeti vrsto prilagoditev, npr. umestiti tečaj v čas, ko poteka redni pouk, rešiti s tem povezane kadrovske zadrege, a ob vztrajanju pristojnega ministrstva in priporočilih CSDTJ, da tak način izvedbe ostane, se je na šolah bolj intenzivno izvajanje tečajev ustalilo in kot kaže daje tudi boljše rezultate (Knez idr., 2020).

38 Podrobnejši opis merskega inštrumenta, evalvacija inštrumenta s strani učiteljev izvajalcev in njegova implementacija v šole je opisana v prispevku Damjane Kern Andoljšek v tej številki revije.

Po spremembah zakonodaje na področju srednjega šolstva so sledile še spremembe na osnovnošolski stopnji. V osnovnih šolah je do šolskega leta 2018/2019 učenje slovenščine za priseljence potekalo v obliki ur dodatne strokovne pomoči pri učenju slovenščine, in sicer v prvem in drugem letu šolanja, vendar po obsegu števila ur ta ni bila jasno opredeljena. Septembra 2019 pa je bil sprejet Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (*Uradni list RS 54/2019*). Ta s 43.c členom določa, da se za učence, katerih materni jezik ni slovenski, ob vključitvi v osnovno šolo v Republiki Sloveniji v prvem letu organizira dodatne ure slovenščine, hkrati pa določa tudi njihovo število. Če se učenci priseljenci v osnovno šolo vključijo v prvem ocenjevalnem obdobju, se zanje organizira od 120 do 180 dodatnih ur slovenščine, odvisno od števila učencev.<sup>39</sup> Nadalje člen opredeljuje, da »šola za učence tujce, ki se v osnovno šolo vključijo v drugem ocenjevalnem obdobju, v tekočem letu izvede 35 ur slovenščine« (*Uradni list RS 54/2019*). Te učence lahko šola (tako kot velja za srednjo šolo) vključi v skupino, za katero se izvajajo dodatne ure pri učenju slovenščine šele v naslednjem šolskem letu. Posebno novost predstavlja dopolnitev člena, ki se nanaša na učence, katerih prvi jezik je slovenski, a so se pred vključitvijo v slovensko osnovno šolo izobraževali v tujini. Tudi ti imajo namreč pod enakimi pogoji<sup>40</sup> kot učenci priseljenci pravico do dodatne pomoči pri učenju slovenščine. Novi člen pa prinaša še eno pomembno novost, in sicer možnost, da se na šoli ob večjem številu učencev priseljencev, ki se prvič vključujejo v slovenski sistem VIZ, vzpostavi sistemizirano delovno mesto učitelja, ki izvaja dodatne ure slovenščine.<sup>41</sup> To kaže na pomemben premik v razumevanju in vrednotenju tega pedagoškega dela oz. pouka. Dodatni pouk slovenščine je tako tudi finančno enako ovrednoten kot redni pouk; tako ureditev bi veljalo vpeljati tudi v srednje šole.

39 Merila so usklajena s *Predlogom programa dela z otroki, učenci in dijaki priseljenci*.

40 S tem je mišljeno predvsem enako število ur pomoči pri učenju slovenščine.

41 Tako lahko šola, na katero je vključenih od 9 do 17 priseljencev, uveljavlja 25-odstotno zaposlitev učitelja, od 18 do 26 priseljencev predstavlja 50-odstotno zaposlitev, od 27 do 35 75-odstotno zaposlitev in od 36 do 44 polno zaposlitev strokovnega delavca. Uvedba takega delovnega mesta je torej mogoča le na šolah, na katere se v določenem šolskem letu vključi več priseljencev, sicer pa učitelji dodatne ure slovenščine (tako kot je opredeljeno tudi v Pravilniku o tečaju slovenščine v srednjih šolah) izvajajo kot dodatno delo, vrednost ure pa določi minister, pristojen za šolstvo.

Prenovljene pravne podlage so omogočile tudi sprejetje učnih načrtov za začetno učenje slovenščine. Ti so bili pripravljeni že v projektu CSDTJ *Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v VIZ* (gl. 1. poglavje), med leti 2016 in 2020 pa so bili v uporabi v projektu *Izzivi medkulturnega sobivanja*. Na začetku leta 2020 so bili v skladu z novim obsegom ur začetnega učenja slovenščine dopolnjeni in februarja 2020 sprejeti na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje.<sup>42</sup>

### 2.3 Evalvacijska študija *Evalvacija modelov učenja in poučevanja slovenščine kot drugega jezika za učence in dijake, ki jim slovenščina ni materni jezik*

V skladu z *Akcijskim načrtom 2014–2018* je bila z namenom boljšega vpogleda v jezikovno vključevanje govorcev SDJ v sistem VIZ in nadaljnega načrtovanja področja v letih 2017–2020 izvedena evalvacijska študija *Evalvacija modelov učenja in poučevanja slovenščine kot drugega jezika za učence in dijake, ki jim slovenščina ni materni jezik* (Knez idr., 2020), njen nosilec pa je bil CSDTJ. Cilji raziskave so bili raznovrstni in so zadevali različne skupine učencev, ki se vključujejo v slovenski sistem VIZ: učence priseljence (prve, druge in tretje generacije), učence Rome in učence matrne govorce slovenščine, ki se v Slovenijo priselijo iz tujine. Prvi cilj raziskave je bil ugotoviti in evalvirati organizacijo, trajanje in dinamiko izvajanja pomoči pri učenju SDJ, drugi cilj je bil ugotoviti in evalvirati usposobljenost učiteljev za prepoznavanje jezikovnih potreb prej naštetih ciljnih skupin, tretji cilj pa je bil ugotoviti, kako dobro učenci priseljenci prve, druge in tretje generacije ter učenci Romi v primerjavi z maternimi govorci razumejo zapisana besedila. Za namen našega prispevka predstavljamo le izsledke prvega cilja, ki zadevajo izvedbo začetne pomoči pri učenju SDJ.<sup>43</sup> Ta je bil prvenstveno usmerjen v preučevanje in evalvacijo pomoči pri učenju slovenščine, kot se je ta izvajala v času začetka raziskave (tj. leta 2018), da bi pridobili vpogled v njeno izvajanje in predlagali izboljšave. Med raziskavo pa je, kot je bilo

42 Učni načrti do dostopni na spletni strani CSDTJ: <https://centerslo.si/za-otroke/ucni-nacrti/> in na spletni strani Zavoda RS za šolstvo: <https://www.zrss.si/slovenscina-na-enem-mestu/>

43 Zaključno poročilo raziskave je dostopno na: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Razvoj-solstva/Svet-za-kakovost-in-evalvacije/KONCNO-POROCILO-FF-SLO-VENSINA-januar-2021.pdf>.

predstavljeno v 2. poglavju, prišlo do temeljnih sistemskih sprememb na področju jezikovnega vključevanja otrok priseljencev. Zato smo bili izvajalci sredi izvedbe raziskave postavljeni pred novo nalogo – ne več samo raziskati ustaljene prakse oz. stanje, kakršno je bilo pred uvedbo sprememb, ampak tudi preveriti, v kolikšni meri so bile spremembe, zapisane v Pravilniku o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah (*Uradni list RS 30/2018*) in Pravilniku o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (*Uradni list RS 54/2019*), vpeljane v šolsko prakso, kako so jih sprejeli šolski delavci in kakšne rezultate so prinesle.

### *2.3.1 Metodologija raziskave*

Podatke o organizaciji in dinamiki izvajanja pomoči pri učenju slovenščine smo v raziskavi pridobili z anketiranjem. V ta namen smo za učitelje, ki so na osnovnih in srednjih šolah izvajali dodatno pomoč pri učenju slovenščine oz. intenzivni tečaj slovenščine, in za ravnatelje, pomočnike ravnateljev in svetovalne delavce na šolah, na katere se vključujejo učenci in dijaki priseljenci, v spletnem orodju 1KA pripravili obsežne spletne vprašalnike (skupaj štiri). K reševanju vprašalnikov v zvezi z vključevanjem učencev priseljencev v osnovno šolo smo spomladi 2020 povabili 187 osnovnih šol.<sup>44</sup> Izbrali smo tiste, ki so v šolskem letu 2017/2018 in 2018/2019 od takratnega Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport pridobile sredstva za izvajanje dodatne pomoči pri učenju slovenščine, in sicer v obsegu vsaj 50 ur. Na naše povabilo se je odzvalo 77 šol (tj. 41,17 % šol, na katere smo poslali vabilo, oz. 21,56 % vseh šol, ki jim je bila v teh dveh šolskih letih odobrena dodatna strokovna pomoč pri učenju slovenščine). K reševanju vprašalnikov v zvezi z vključevanjem dijakov priseljencev v srednjo šolo pa smo prav tako spomladi 2020 povabili vse šole, tj. 66 šol, ki so v šolskem letu 2018/2019 izvajale tečaj slovenščine za dijake priseljence. Na naše povabilo se je odzvalo 37 šol, kar je 56 % vseh povabljenih šol.

---

<sup>44</sup> Vseh šol, ki so bodisi v šolskem letu 2017/2018 bodisi v šolskem letu 2018/2019 dobile sredstva za izvajanje dodatne strokovne pomoči pri učenju slovenščine, je bilo 357. Na šole, ki so prejele več ur, se je praviloma vpisalo več učencev priseljencev, zato smo izbrali šole, ki jim je takratno Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport odobrilo vsaj 50 ur.



### 2.3.2 Ključni izsledki raziskave

V nadaljevanju povzemamo ključne izsledke raziskave, ki kažejo na način izvedbe pomoči pri učenju SDJ pred zakonodajnimi spremembami in po njih.

Tako na osnovnih kot srednjih šolah je ob vključitvi učencev in dijakov priseljencev največ pozornosti usmerjeno v pomoč pri učenju slovenščine.<sup>45</sup> Začetni pouk SDJ na razredni stopnji izvajajo večinoma učitelji razrednega pouka (tako je odgovorilo 85 % učiteljev), v manjši meri pa tudi učitelji slovenščine in svetovalni delavci, drugi učitelji (učitelji tujih jezikov, učitelji družboslovnih in umetniških predmetov) pa ta pouk izvajajo izjemoma. Na predmetni stopnji je slika obrnjena: začetni pouk slovenščine izvajajo predvsem učitelji slovenščine (79 %), v manjši meri pa svetovalni delavci in učitelji razrednega pouka.<sup>46</sup> V posameznih primerih ta pouk prevzemajo tudi drugi učitelji, zaposleni na šoli.

V času raziskave je pomoč pri učenju SDJ v osnovnih šolah v precejšnji meri potekala v neintenzivni obliki – ure začetnega pouka slovenščine so bile razporejene preko celega šolskega leta. Pred nastopom nove zakonodaje (2018/19) je pouk enkrat ali dvakrat na teden po eno šolsko uro izvajalo 64 % učiteljev, po njenih spremembah (2019/20) pa je odstotek takih učiteljev znašal 49 %. Šole, ki so izvajale začetni pouk slovenščine v intenzivni obliki – od 6 do 16 ur na teden – so se v naši raziskavi pokazale za izjemno redke (Knez idr. 2021, str. 211–213). Začetni pouk slovenščine je v letu 2019/20 v 55 % potekal med rednim poukom (tj. vzporedno z njim), sicer pa po njem (27 %) oziroma pred njim (19 %). Predvidevamo, da bo nova dopolnitev ZOsn v letu 2024 šole spodbudila k intenzivnejši izvedbi začetnega pouka slovenščine. Več kot polovica šol je pouk organizirala tako, da so bili učenci razdeljeni v skupine, ki ustrezajo njihovi starosti in vzgojno-izobraževalnemu obdobju oz. njihovi starosti in prvemu jeziku (Knez idr., 2020, str. 219).

45 Pri posameznih odgovorih ne navajamo točnega števila respondentov. Na vprašanja, povezana z osnovno šolo, je odgovarjalo od 84 do 89 respondentov, na vprašanja, povezana s srednjo šolo, pa od 27 do 29 respondentov. Natančni podatki pri posameznem odgovoru so dostopni v raziskavi.

46 Na šolah, ki so bile v tistem času vključene v projekt *Izzivi medkulturnega sobivanja* oz. program SIMS, so bili med izvajalci tečaja tudi multiplikatorji SIMS. Enako velja za srednje šole.

Učitelje smo povprašali tudi o spremembah, ki jih je v šole prinesla uvedba Pravilnika o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole. Vsi so v svojih izjavah spremembe ocenili kot pozitivne ali pa se do njih zaradi pomanjkanja izkušenj niso izrekli. Kot pozitivno so izpostavili uvedbo večjega števila ur, pozdravili so tudi napotilo, da se oblikuje po znanju in starosti homogene skupine, in možnost sistemizacije delovnega mesta. Ob tem so opozorili na dve ključni pomanjkljivosti: da je delovno mesto mogoče sistemizirati le na šolah, na katerih je priseljencev več, in da se število ur, če se oblikuje po starosti in napredku homogene skupine, za učence bistveno zmanjša oz. prepolovi (Knez idr., 2020, str. 290–292).

Vsi srednješolski respondenti so odgovorili, da poteka tečaj slovenščine v skladu s Pravilnikom o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah. Večinoma ga izvajajo učitelji slovenščine, zaposleni na šolah. Iz odgovorov respondentov je razvidno, da je kljub začetnim težavam pri organizaciji takega pouka v srednjih šolah prišlo do izvedbe bolj intenzivnih tečajev. Pred uvedbo sprememb je ta pouk na šolah večinoma potekal od 1 do 4 ure na teden (v šolskem letu 2017/18 je 1 ali 2 šolski uri pouka na teden izvajalo 42 % učiteljev), po uvedbi oz. v drugem šolskem letu (2019/2020) po sprejetju Pravilnika, ko se je nov način ustalil, pa od 4 do 16 šolskih ur na teden, izvajanje manj kot 4 šolske ure na teden se je pokazalo kot izjema (3 % učiteljev). Hkrati pa je bilo tudi izpostavljeno, da se pri takem načinu izvedbe šole srečujejo s težavami v zvezi z organizacijo urnika, saj ponavadi učitelj, ki izvaja tečaj slovenščine, na šoli poučuje tudi svoj redni predmet. Ker so dijaki zaradi udeležbe na intenzivnem tečaju slovenščine odsotni od rednega pouka, se vodstva in učitelji bojijo, da bodo zaradi te odsotnosti prikrajšani za učne vsebine, ki jih ponuja redni pouk, in to kljub temu, da se ti dijaki v slovenske srednje šole večinoma vpisujejo povsem brez predznanja slovenščine. Po drugi strani pa so v raziskavi respondenti večkrat izpostavili, da na novo priseljeni dijaki (še zlasti, če gre za govorce od slovenščine bolj oddaljenih jezikov) zaradi prešibkega znanja slovenščine rednemu pouku ne morejo slediti. Poseben izziv šolam predstavlja organizacija tečaja, kadar se v prvem ocenjevalnem obdobju za dijake izvaja praktični pouk.

Več kot polovica respondentov (55 %) je odgovorila, da se je pouk SDJ izvajal med rednim poukom, 24 % jih je odgovorilo, da je potekal po rednem pouku, ostali pa so navedli, da izvedbo kombinirajo (pred poukom, med njim in po njem). Isto skupino je največkrat poučeval en učitelj (59 % odgovorov), pogosto sta bila izvajalca dva učitelja (38 %), izjemoma pa je tečaj izvajalo več učiteljev (Knez idr., 2020, str. 318–319).

Učitelje smo povprašali tudi, kako ocenjujejo s Pravilnikom uvedene spremembe. Najbolj so pozdravili novost, da se morajo dijaki, ki po opravljenem tečaju ne opravijo preizkusa na ravni A2, vključiti v dodatne ure slovenščine – s tem se je strinjalo ali popolnoma strinjalo 97 % respondentov, prav tako se jim zdi dobra možnost, da se začetnega tečaja lahko prostovoljno udeležijo dijaki, ki so pred začetkom tečaja uspešno opravili preizkus na ravni A2 (skupaj 96 % respondentov). 88 % respondentov se je strinjalo ali popolnoma strinjalo, da jim preizkus pomaga pri načrtovanju tečaja. 77 % se jih je strinjalo ali popolnoma strinjalo, da se tečaj izvede v prvem semestru, 80 % se jih je strinjalo ali popolnoma strinjalo z določilom, da je z večjo intenzivnostjo izvedbe tečaja mogoče doseči boljše rezultate. Pričakovano pa učitelji menijo, da intenzivni tečaj slovenščine dijake ovira pri vključevanju v redni pouk, če so zaradi njega odsotni od pouka. Odgovori respondentov so pokazali, da se jih s tem 34 % strinja ali popolnoma strinja, 50 % se jih deloma strinja, 16 % pa se jih ne strinja ali pa sploh ne strinja (Knez idr., 2020, str. 355). Pomisleki učiteljev so razumljivi, saj odsotnost od pouka drugih predmetov že sama na sebi pomeni, da dijak zaradi odsotnosti ne more spremljati, kaj se pri njem obravnava, po drugi strani pa, kot je razvidno tudi iz pojasnil učiteljev, udeležba pri pouku drugih predmetov tudi ne zagotavlja sprejemanja nove snovi, če dijak zaradi neznanja jezika pouku ne more slediti. Pri načrtovanju jezikovnega vključevanja priseljencev je torej ključno iskanje najboljšega trenutka, ko dijak toliko zna slovensko, da se lahko začne vključevati v pouk oz. da učitelji različnih predmetov zanj lahko začnejo pripravljati smiselne jezikovne in vsebinske prilagoditve predmeta. Premišljeno se je treba odločiti, kdaj je za učenca priseljenca večja korist, da se uči predvsem ali samo slovenščino in kdaj je toliko jezikovno opolnomočen, da se lahko začne vključevati

tudi k rednemu pouku, kjer njegovo poučevanje še vedno poteka s precejšnjimi jezikovnimi prilagoditvami.

Izsledki raziskave so torej nakazali, da se organizacija pomoči pri začetnem učenju slovenščine odvija v pravi smeri, da pa pomemben dejavnik pri uvajanju novosti predstavljajo zakonska določila izvajanja tovrstne pomoči in da zgolj priporočila niso dovolj. Menimo, da se je v srednjih šolah začetni pouk slovenščine intenziviral prav zaradi določila, da ga je treba izpeljati v prvem polletju.

### **3 Razvoj področja v obdobju *Resolucije 2021–2025***

Tudi *Resolucija 2021–2025* obravnava problematiko jezikovnega načrtovanja za govorce SDTJ v samostojnem poglavju (*Resolucija 2021–2025*, pogl. 2.2.2). Uvodoma izpostavlja ciljne skupine, na katere se nanašajo vsebinski poudarki v poglavju (med njimi so tudi priseljen-ske skupnosti), in izpostavlja pomembnost dostopa do znanja oz. uče-nja slovenščine. V nadaljevanju ugotavlja velik napredek na področju izobraževanja in vključevanja priseljenjskih otrok v sistem VIZ in po-vzame ključne spremembe, ki so se v preteklem obdobju dogodile na področju jezikovnega vključevanja otrok priseljencev. Med potrebnimi ukrepi izpostavi opredelitev obsega in oblike učenja, normativov in standardov pri učenju SDJ v vrtcu,<sup>47</sup> vključevanje otrok slovenskih pri-seljencev in repatriiranih oseb v predšolsko vzgojo v vrtcih ter uvedbo dodatnih ur SDJ v osnovnih šolah, izdelavo e-gradiv in jezikovnih pri-ročnikov, kot so slovnica in slovarji, ter kontinuirano izdelavo čtiva<sup>48</sup> s prilagoditvami na oblikoslovni, besedoslovni in skladenjski ravnini v skladu s posamezno ciljno skupino. Sledijo ukrepi, kot so: seznanjanje ravnateljev, vzgojiteljev in učiteljev z nacionalno jezikovno politiko na področju SDTJ in večjezične didaktike, opredelitev kompetenc vzgoji-teljev ter učiteljev, ki otrokom, katerih prvi jezik ni slovenščina, nudijo

47 Med oblikovanimi učnimi načrti za začetno poučevanje slovenščine kot drugega in tujega je-zika so neizdana in nepotrjena s strani strokovnega sveta ostala le Priporočila za začetno po-učevanje slovenščine v vrtcu. Na CSDTJ so bila tudi ta v letu 2021 dopolnjena in predložena ZRSŠ v recenzijo. Recenzentski postopek je bil uspešen, počakati pa je treba na opredelitev obsega in načina izvedbe pomoči pri začetnem učenju slovenščine.

48 Kaj je mišljeno z besedo čtivo, bi morda veljalo bolj jasno opredeliti. Najverjetneje se ukrep nanaša na pripravo prilagojenih besedil, kot jih predstavljajo stopenjska berila, pripravljena na CSDTJ (<https://centerslo.si/knjige/stopenjska-berila/>) ali morda Lahko branje, kot ga razvijajo v Zavodu Risa, lahko pa tudi, da je mišljeno katero drugo učno gradivo.

jezikovno pomoč oziroma dodatne ure slovenščine, in sistematično usposabljanje vzgojiteljev in učiteljev za poučevanje otrok, katerih prvi jezik ni slovenščina in se vključujejo v slovenski izobraževalni sistem.

Za obdobje veljavnosti *Resolucije 2021–2025* je značilna nekoliko manjša dejavnost na področju SDJ oz. manjše število rezultatov. Razlogov za to je več: prvi je zakasnelo črpanje finančnih sredstev, ki jih omogoča Evropski socialni sklad, drugi so posledice po obdobju kovida, ko je bilo treba prej ustaljene oblike dela ponovno vzpostaviti, tretji pa je povezan z implementacijo novosti, uvedenih v preteklem obdobju, ki jih je veliko in se še preizkušajo.

### 3.1 Razvojni projekti s področja

Z vidika jezikovnega vključevanja otrok priseljencev je bila pomembna izvedba projekta *Nadgradnja učnega gradiva Čas za slovenščino 1*, ki ga je v letih 2022–2023 izvajal CSDTJ, financiralo pa ga je Ministrstvo za kulturo. Projekt je imel tri cilje:<sup>49</sup> pripraviti interaktivno obliko učbeniškega gradiva *Čas za slovenščino 1 (iČas)*, razviti klikljiv seznam jedrnega besedišča na ravni A1 SEJA in obstoječe učbeniško gradivo *Čas za slovenščino 1* prilagoditi za poučevanje mladostnikov s slepoto. Tako je v okviru gradiva *iČas* nastalo več kot 300 nalog oz. dejavnosti za učenje slovenščine, ki vsebinsko dopolnjujejo obstoječe učbeniško gradivo, klikljiv seznam jedrnega besedišča pa predstavlja prvi poskus slovarja za govorce SDTJ na ravni A1 SEJA.<sup>50</sup> V prihodnosti ga bo mogoče nadgrajevati s kompleksnejšimi pomenskimi informacijami, relevantnimi za govorce višjih jezikovnih ravni (A2–C1). Slovar (nastal je v sodelovanju s Centrom za jezikovne vire in tehnologije Univerze v Ljubljani) vključuje iztočnico oz. lemo, multimodalne informacije (zvočno in slikovno gradivo), metajezikovne podatke o besedni vrsti, oznako jezikovne ravni znanja po SEJU, na katero sodi iztočnica, pomenski indikator, prevod iztočnice v angleški, madžarski in albanski jezik (ob angleščini sta vključeni madžarščina kot od slovenščine najbolj oddaljen jezik, ki se govori v slovenskem zamejstvu, in albanščina, ki je prvi jezik največje

49 Navezujejo se na cilje, izpostavljene v resoluciji, hkrati pa se projekt dotika tudi področja vključevanja otrok s posebnimi potrebami, tj. otrok s slepoto.

50 Slovar je z vidika njegovega nastajanja in vsebine predstavljen v prispevku Klemen idr., 2023. Osnovo za pripravo slovarja je predstavljal korpus KUUS (Klemen idr., 2022, str. 165–174).

neslovansko govoreče priseljske skupnosti v Sloveniji), kolokacije in realne stavčne zglede.

Prilagajanje učnega gradiva *Čas za slovenščino 1* je potekalo v sodelovanju s *Centrom za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne* in je bilo za namen dela z mladostniki s slepoto posebej pregledano, smiselno prilagojeno in dopolnjeno. Predstavlja eno od redkih učnih gradiv v slovenskem prostoru, ki je bilo prvotno pripravljeno za videče, nato pa za učence s slepoto posebej vsebinsko prilagojeno in ne samo »prevedeno« v obliko, ki jo je mogoče uporabiti v 6- in 8-točkovni brajici. Je tudi edino gradivo za poučevanje SDTJ, prilagojeno za poučevanje govorcev s slepoto.

### **3.2    *Strategija vključevanja tujcev, ki niso državljani Evropske unije, v kulturno gospodarsko in družbeno življenje Republike Slovenije***

Leta 2023 je Ministrstvo za notranje zadeve na pobudo Vlade RS v sodelovanju z drugimi pristojnimi ministrstvi pripravilo *Strategijo vključevanja tujcev, ki niso državljani Evropske unije, v kulturno gospodarsko in družbeno življenje Republike Slovenije (Strategija vključevanja tujcev)*. V sklopu Integracija na področju izobraževanja izpostavlja pomen izobraževanja za zagotavljanje enakih možnosti otrok priseljencev za uspešen razvoj in vključevanje v družbo. Nato poda pregled aktualne zakonodaje s področja vključevanja otrok priseljencev in otrok s statusom mednarodne ali začasne zaščite v sistem VIZ in predstavi predlagane dopolnitve ZOsn (gl. v nadaljevanju prispevka). V nadaljevanju opiše trenutni organizacijski okvir izvajanja začetnega pouka slovenščine v osnovni in srednji šoli in napove sistemsko vzpostavitev pomoči pri učenju slovenščine tudi na predšolski stopnji. S tem v zvezi omeni priporočila za *Začetno učenje slovenščine kot drugega jezika v vrtcu*,<sup>51</sup> ki jih je pripravil in pristojnemu ministrstvu predložil CS DTJ. Ta naj bi bila podlaga za organizacijsko in vsebinsko izvedbo pomoči pri začetnem učenju slovenščine v vrtcih (*Strategija vključevanja*

---

51 Prva priporočila so nastala že v projektu *Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje* (prim. tudi prvo poglavje v tem prispevku), v letih 2021–2022 pa dopolnjena in posodobljena. Za potrditev priporočil na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje pa je predhodno treba sprejeti še ustrezne pravne podlage.

*tujcev*, 2023, str. 22–31). Na koncu dokumenta so predstavljeni cilji in ukrepi za nadaljnji razvoj področja. Dejavnosti so usmerjene v oblikovanje normativnih podlag za uspešnejšo jezikovno integracijo priseljencev v VIZ in njihovo vključevanje v izobraževalno okolje, nadaljnji razvoj učnega gradiva in merskih instrumentov s področja SDJ ter v usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za spodbujanje socialne in kulturne integracije priseljencev in za razvijanje spodbudnega učnega okolja (*Strategija vključevanja tujcev*, 2023, str. 31–34). Cilji in ukrepi so v zaključku dokumenta podkrepljeni še z Zbirnikom ukrepov z akcijskim in finančnim načrtom (gl. Sklop 2, str. 57–61). Dokument ima torej v tem smislu za področje jezikovnega vključevanja otrok priseljencev v sistem VIZ podobno vlogo, kot jo je imel v obdobju *Resolucije 2014–2018* Akcijski načrt 2014–2018. Ker pa je namen strategij ponavadi načrtovanje razvoja nekega področja za daljše časovno obdobje, bi pričakovali nekoliko daljnosežnejše načrtovanje.

### 3.3 Spremembe zakonskih podlag

V skladu s *Strategijo vključevanja tujcev* (2023) je bil februarja 2024 sprejet Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-K). Ta s 17. členom učencem priseljencem daje možnost, da se »k pouku obveznih predmetov vključujejo postopoma glede na znanje slovenskega jezika«, in da se začetni pouk slovenščine »lahko izvaja med izvajanjem obveznega programa« (*Uradni list RS 16/2024*). Šole so s to zakonsko dopolnitvijo tako dobile dodatno spodbudo za organizacijo intenzivnejšega začetnega pouka slovenščine in premišljeno vključevanje otrok k pouku drugih predmetov. 22. člen ZOsn-K pa prinaša spremembe v zvezi z nacionalnim preverjanjem znanja (NPZ). To je po novem za priseljence, ki so v slovensko šolo vključeni šele prvo ali drugo leto, prostovoljno, razen v 9. razredu, ko je tudi zanje obvezno. V 22. členu je na novo opredeljen tudi status dosežkov pri NPZ v 9. razredu. Ti bodo po novem vpisani v zaključno spričevalo učenca in se bodo (sicer le v določenem deležu) upoštevali tudi pri vpisu v srednje šole, kar pa lahko učence priseljence morda pomembno omeji pri nadaljnjem šolanju. Ob dejstvu, da se formativna oblika preizkusa spreminja

v sumativno in dobiva pomembnejšo vlogo tudi pri nadaljnjem šolanju, bi bilo smiselno rešitve iskati tako v smeri dodatne podpore pri učenju slovenščine kot v prilagoditvah preizkusov. Smiselno bi bilo upoštevati, da gre v primeru učencev priseljencev za govorce SDJ, in njihovo znanje slovenščine preverjati v skladu s smernicami SEJA ter njihove dosežke opisovati z opisniki v njem (po načelu, kaj oseba v jeziku zna in zmore, ne pa, kaj mora o jeziku vedeti). Upoštevanje specifičnosti govorcev SDJ slovenskem prostoru ni novo. Tako se npr. razumevanje drugačnih jezikovnih okoliščin kaže na univerzitetni stopnji – vpis na diplomske programe večinoma ni pogojen z znanjem slovenščine. Za vpis v študijske programe, ki to zahtevo imajo, pa preizkus poteka v skladu s kompetenčnim pristopom SEJA.

ZOsn-K pa prinaša glede ocenjevanja še eno novost (gl. 28. člen ZOsn-K). Obdobje, ko so lahko učenci priseljenci pri posameznih predmetih neocenjeni, se s prvega leta šolanja v Sloveniji podaljšuje še na drugo. Sprejet je bil tudi Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (*Uradni list* 63/2024), ki prilagoditve ocenjevanja učencem priseljencem po vključitvi v slovensko šolo z dveh let podaljšuje na tri. Šolo zavezuje, da prilagoditve ocenjevanja podrobneje opredeli v INA.

Spremembe so dobrodošle, saj priseljski otroci (še zlasti, če gre za govorce od slovenščine bolj oddaljenih jezikov in otroke, ki se vključujejo v drugo in tretje VIZ-obdobje, ko postane pouk jezikovno zelo zahteven) ob vključitvi v slovensko šolo zaradi neznanja slovenščine (včasih pa tudi zaradi pomanjkljivega predznanja pri različnih predmetih) težko sledijo učnemu procesu oz. se v redni pouk sploh ne morejo vključevati, zato v prvih letih šolanja po preselitvi pogosto ne morejo doseči niti minimalnih standardov znanja, kar je, poznavajoč jezikovne zahteve, s katerimi se srečujejo v šoli, in specifičnosti procesa usvajanja novega jezika, od njih tudi nerealno pričakovati. Ob razširjenem obdobju prilagojenega ocenjevanja bi veljalo vzpostaviti čim bolj učinkovite oblike pomoči, in sicer tako pri učenju slovenščine kot pri odpravljanju vsebinskega primanjkljaja pri drugih predmetih.



### 3.4 *Smernice za vključevanje otrok, učencev in dijakov iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem*

Junija 2024 so bile na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje potrjene nove *Smernice za vključevanje otrok, učencev in dijakov iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem*<sup>52</sup> (Pevce Semec idr., 2024), v nadaljevanju *Smernice 2024*. Tudi te je pripravil ZRSŠ. Pri temeljnih usmeritvah se od *Smernic 2012* bistveno ne razlikujejo. Tudi v *Smernicah 2024* je poudarjen celovit in vključujoč pristop k vključevanju otrok priseljencev v sistem VIZ. Večinoma povzemajo usmeritve *Predloga programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja* (Rutar idr., 2018) in *Poročila o evalvaciji Predloga programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja* (Lesar idr., 2018), usmeritve iz potrjenih učnih načrtov za začetni pouk slovenščine v osnovni in srednji šoli (tudi usmeritve priporočil za *Začetno učenje slovenščine kot drugega jezika v vrtcu*, ki so bila ZRSŠ predložena septembra 2022), zakonsko ureditev začetnega pouka slovenščine v skladu z novo zakonodajo in napotke iz *Smernic 2012*. V tem smislu dokument v slovenski prostor ne prinaša nič novega. V uvodnih poglavjih je izpostavljeno kot pomembno, da vzgojno-izobraževalni zavodi pri otrocih priseljencih vzbujajo občutek sprejetosti, da jim zagotovijo možnosti za razvoj, učenje in učno uspešnost, da jim po potrebi nudijo ustrezno psihosocialno podporo, jih spodbujajo k sodelovanju v šolski in širši skupnosti ter da se trudijo za čim boljše medsebojno sodelovanje staršev, strokovnih delavcev, otroka in lokalne skupnosti. Poudarjeno je timsko delo, načrtovanje individualnega dela z otrokom priseljencem s pomočjo INA v vrtcu in osnovni šoli oz. osebnega izobraževalnega načrta (OIN) v srednji šoli, spremljanje učinkovitosti vključevanja, zagotavljanje usposabljanja in strokovne podpore strokovnim delavcem vrtcev in šol ter mrežno povezovanje vzgojno-izobraževalnih zavodov (Pevce Semec idr., 2024, str.

52 Gre za prenovljeno različico *Smernic za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole* (2012), ki je imela v fazi priprave naslov *Koncept vključevanja in dela z otroki priseljenci s smernicami v praksi*. *Strategija vključevanja tujcev* se sklicuje na različico s tem naslovom (gl. *Strategija vključevanja tujcev*, 2012, str. 31, opomba 22).

7–10). Učenje slovenščine je skupaj s pomenom ohranjanja prvega jezika otrok priseljencev v *Smernicah 2024* predstavljeno kot »element celostnega vključujočega pristopa« (Pevec Semec idr., 2024, str. 11). Dobrodošlo je opozorilo vzgojno-izobraževalnim delavcem, da so prvi jeziki otrok priseljencev pogosto spregledani in da so otroci priseljenci zaradi prekinjenega šolanja v maternem jeziku ob vključitvi v novo jezikovno okolje prikrajšani za nove učne vsebine, saj novega učnega jezika še ne znajo do te mere, da bi novo snov lahko razumeli in se je naučili. Precej nejasno pa je v dokumentu podano, kako naj vzgojitelji oz. učitelji otrokom pri tem pomagajo. Po eni strani smernice šole spodbujajo k ohranjanju prvega jezika in večjezičnemu pristopu pri pouku, k vključevanju prvih jezikov v pouk (kar lahko učitelji, če prvega jezika otroka ne znajo, po našem mnenju počnejo zelo omejeno), po drugi strani pa se rabo učnih gradiv, ki so otroku dostopna v prvem jeziku, svetuje le v začetnem obdobju vključevanja, dokler otrok v slovenščini še ni opolnomočen (Pevec Semec idr., 2024, str. 22). Nekaj nejasnih in nasprotujočih si usmeritev se pojavlja tudi pri napotilih v zvezi z učenjem slovenščine. Tako je npr. na str. 12 v skladu z učnimi načrti za začetni pouk slovenščine za učence priseljence zapisano, da ta učencem omogoča postopno in sistematično usvajanje slovenščine, na str. 13 pa, da »v začetnem obdobju vključenosti učenci priseljenci usvajajo učni jezik pretežno spontano in nenačrtovano, s poslušanjem, gledanjem in branjem« (Pevec Semec idr., 2024, str. 13). Za učinkovito učenje slovenščine pa je po našem mnenju ključnega pomena, da vsi učitelji čim bolj usklajeno jezikovno podprejo učenca. To pomeni, da pri svojem pouku dejavnosti načrtujejo v skladu s sporazumevalno zmožnostjo učenca priseljenca v slovenščini oz. da so te zelo usmerjene in vodene. Morda so to avtorice *Smernic 2024* želele izraziti z napotilom, da morajo učitelji »pri pouku vseh predmetov in pri drugih oblikah vzgojno-izobraževalnega dela v šoli zagotoviti uporabo oblik in metod dela, ki vsem otrokom hkrati omogočajo razvoj sporazumevalne zmožnosti na ravni A1–B1 glede na Skupni evropski jezikovni okvir (2011)« (Pevec Semec idr., 2024, str. 24), vendar tudi to napotilo ni najbolj jasno. Dokument je zaradi ponavljajočih se napotkov in informacij precej nepregleden, besedilo pa zaradi nespretno umeščenih ali prebesedenih izjav iz originalnih besedil citiranih avtorjev mestoma nekoherentno, ena od ugotovitev

navedenih raziskav je celo napačno povzeta.<sup>53</sup> V izogib nesporazumov bi veljalo sicer dokument čim prej ustrezno popraviti.

Obdobje *Resolucije 2021–2025* še ni zaključeno, nedvomno ga bodo do njegovega zaključka zaznamovale tudi usmeritve *Nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*, ki je bila javnosti predstavljena v letu 2023.

## 4 Sklep

V slovenskem prostoru so se podporni mehanizmi za učinkovito izvajanje pomoči pri začetnem učenju slovenščine v šolah razvijali in uveljavljali razmeroma dolgo, v letih 2018/2019 in 2019/2020 pa je prišlo do ključnih zakonodajnih sprememb, ki so omogočile drugačno, bolj učinkovito učenje SDJ. Šole imajo pri umeščanju večjega obsega začetnega pouka slovenščine pogosto kadrovske in organizacijske težave, zato bi jim bilo za polno implementacijo sprememb smiselno dodatno pomagati s svetovanjem in konkretnimi usmeritvami. Izkušnja s SDJ v srednjih šolah kaže, da se je način izvajanja pouka SDJ (iz neintenzivnega v intenzivni način) bistveno spremenil šele s spremembami v zakonskih podlagah, ko se je določilo, da je treba tečaj slovenščine izpeljati v prvem polletju.

V čim večji meri bi bilo treba zagotoviti, da bi bili vsi učenci deležni tolikšnega števila ur, kot jim ga omogoča pravna podlaga, saj se število trenutno financiranih ur giblje na spodnji sprejemljivi meji in pomeni kompromis med priporočenim oz. potrebnim<sup>54</sup> številom ur in trenutnimi finančnimi zmožnostmi pristojnega ministrstva. Težave se kažejo zlasti v osnovni šoli, kadar se na novo vpiše manjše število učencev iz različnih vzgojno-izobraževalnih obdobj in je taki skupini dodeljeno

53 Pri navajanju ugotovitev evalvacijske študije je zapisano, da se učitelji »poučevanja slovenščine pogosto lotevajo brez ustrezne priprave, kar negativno vpliva na učinkovitost pouka.« (Pevce Semec idr., 2024). Kar je mogoče razumeti, kot da se učitelji ne pripravljajo na pouk. Tega evalvacijska študija ni ugotavljala. Učitelji so bili vprašani po tem, kako so se lotili prvega izvajanja dodatne strokovne pomoči pri učenju slovenščine.

54 Raziskava v okviru evropskega projekta *Language skills for successful subject learning* (Moe idr., 2015) je pokazala, da morajo 12- in 13-letni učenci za doseganje minimalnih standardov v šoli obvladovati jezik šolanja vsaj na ravni B1, za kar je (pri povprečnem učencu, ki ni govorec bližnjih slovanskih jezikov) navadno potrebnih 500 ur pouka, 15- in 16-letni srednješolci pa naj bi za uspešno delo v šoli (še posebej, če so vključeni v gimnazijo) morali obvladati jezik na ravni B2 (na tej ravni je tudi višja maturitetna raven v Sloveniji pri tujih jezik), za doseganje katere pa bi morali biti izpostavljeni vsaj 1000 uram pouka.

enotno število ur začetnega pouka slovenščine. Zaradi velikih starostnih razlik med učenci pouka zanje ni mogoče povsem enako učinkovito izpeljati, zato šole oblikujejo več skupin, posledično pa ima vsaka tudi manj pouka SDJ.

Predvideno uvajanje pomoči pri učenju slovenščine tudi v drugem letu šolanja je dobrodošlo, pred tem pa bi veljalo okrepiti učenje SDJ tudi v prvem letu vključitve. Hkrati bi bilo treba najti ustrezno pomoč za učenje SDJ tudi za otroke in dijake, ki se v osnovno in srednjo šolo vključujejo v drugem polletju oz. po izvedenih tečajih SDJ. Trenutna rešitev, ko dobijo le nekaj pomoči v okviru dodatnih ur, ni ustrezna. Smiselno bi bilo tudi zanje organizirati intenzivni začetni tečaj. Tu vidimo možnosti predvsem v medsebojnem mreženju šol, ki bi lahko tak tečaj organizirale skupaj in si pri izvedbi pomagale. Izkušnje iz izvedenih projektov kažejo, da je lahko tudi tak način učenja SDJ zelo učinkovit in pripomore k boljšemu vključevanju otrok priseljencev. Glede na pomanjkanje kadrov in omejena finančna sredstva se to kaže kot dobra rešitev.

Diagnostična informacija učiteljem pomaga pri spremljanju napredka dijakov pa tudi pri načrtovanju nadaljnje jezikove pomoči. Kot je bilo v tem prispevku večkrat izpostavljeno, je opazovanje jezikovne zmožnosti oz. jezikovnih potreb vsakega posameznega učenca in dijaka zaradi vseh specifik pomembno izhodišče za načrtovanje jezikovne in druge pomoči. Diagnostično preverjanje bi veljalo zato po našem mnenju postopoma uvesti tudi v osnovno šolo in vrtce, saj omogoča bolj natančno spremljanje jezikovnega napredka vsakega posameznika, kar je za načrtovanje njegove pomoči ključno.

Ker število let učenja slovenščine, kot kažejo raziskave, pomembno vpliva razvoj bralne zmožnosti učencev priseljencev (prim. Knez idr., 2020, str. 624–625), bi veljalo čim prej sprejeti zakonodajo in potrebne dokumente, ki bi tudi v predšolskem obdobju priseljenkim otrokom omogočalo sistematično učenje slovenščine. Odločitve glede nacionalnih preizkusov znanja slovenščine, ki vplivajo na nadaljnje šolanje učencev priseljencev, pa bi bilo treba uskladiti z realnimi (z)možnostmi otrok priseljencev, da dosežejo pričakovano stopnjo sporazumevalne zmožnosti, in jih pri tem pedagoško čim bolj podpreti.

Razveseljivo je, da temelji načrtovanje jezikovnega vključevanja učencev priseljencev, kot je razvidno iz nove *Strategije vključevanja*

tujcev (2023), na izkušnjah izvedenih projektov in izsledkih opravljenih raziskav ter z načrtovanjem novih ukrepov smiselno nadgrajuje tisto, kar se je pokazalo kot uspešno. Ob tem pa je potrebna tudi zadostna občutljivost odločevalcev in celotnega sistema za problematiko vključevanja in obravnave otrok, ki jim slovenščina ni materni jezik, da se bodo znali pri spremenjenih (globalnih, političnih, tehnoloških) razmerah smiselno prilagajati.

## Zahvala

Zahvaljujem se recenzentoma in urednikoma za skrbno branje prispevka in množico dragocenih pripomb in usmeritev pri njegovem pisanju.

## Literatura

- Abram, N., Marsič M., Milič, Z., Mršnik, S., Nedoh, D., Sluga, N., & Vrkić, A. (2010). Otrokov listovnik. V A. Baloh (ur.), *Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule* (str. 55–60). Koper: Osnovna šola Koper/Scuola elementare Capodistria.
- Ahrenholz, B. (2010). Einleitung. Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache – eine Bilanz. V B. Ahrenholz (ur.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache, 2. durchgesehene und aktualisierte Auflage* (str. 1–14). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag gen.
- Akcijski načrt za jezikovno izobraževanje (2015). Ljubljana: Vlada Republike Slovenije. Dostopno prek <https://jezikovna-politika.si/wp-content/uploads/2021/03/Akcijski-nacrt-za-jezikovno-izobrazevanje-2014-2018.pdf>
- Baloh, B., Birska, E., Burolo, S., Derganc, E., & Padovan, R. (2021). *Z drobnimi koraki v slovenščino: vključevanje otrok priseljencev v vrtce*. Ljubljana: ISA institut. Dostopno prek <https://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2021/09/Priro%C4%8Dnik-Z-drobnimi-koraki-v-sloven%C5%A1%C4%8Dino.pdf>
- Barle Lakota, A., Gajgar, M., Knez, M., Kranjc, S., Motik, D., Novak, M., Ojsteršek, M., Safran, Ž., Steiner, M., & Zaletel, J. (2007). V M. Gajgar & M. Knez (ur.), *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno prek [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Varno-in-spodbudno-ucno-okolje/Strategija\\_vkljucevanje\\_priseljencev\\_2007.doc](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Varno-in-spodbudno-ucno-okolje/Strategija_vkljucevanje_priseljencev_2007.doc)

- Cankar, G. (2020). *Pravične možnosti izobraževanja v Sloveniji: Populacijska raziskava o učencih s posebnimi potrebami, priseljencih in njihovem socialno-ekonomskim statusom v povezavi z dosežki v šoli*. Ljubljana: Državni izpitni center. Dostopno prek <https://www.ric.si/mma/Pravicne%20moznosti%20izobrazevanja%20v%20Sloveniji%20dec.%202020/2020122212462063/>
- Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. (2009). *Letno poročilo 2009*. Dostopno prek [https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/LP\\_2009.pdf](https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/LP_2009.pdf)
- Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. (2010). *Letno poročilo 2010*. Dostopno prek [https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/LP\\_2010.pdf](https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/LP_2010.pdf)
- Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. (2013). *Letno poročilo 2013*. Dostopno prek [https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/LP\\_2013.pdf](https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/LP_2013.pdf)
- Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. (2015). *Letno poročilo 2015*. Dostopno prek [https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/LP-05\\_zasplet\\_2.pdf](https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/LP-05_zasplet_2.pdf)
- Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. (2018). *Letno poročilo 2018*. Dostopno prek [https://centerslo.si/wp-content/uploads/2019/08/LP-2018\\_splet.pdf](https://centerslo.si/wp-content/uploads/2019/08/LP-2018_splet.pdf)
- Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. (2022). *Letno poročilo 2022*. Dostopno prek [https://centerslo.si/wp-content/uploads/2023/05/Letno-poro%C4%8Dilo-2022\\_splet.pdf](https://centerslo.si/wp-content/uploads/2023/05/Letno-poro%C4%8Dilo-2022_splet.pdf)
- Črtalič, K., Davidović, K., Eniko, M., Gaber, B., Hedžet Krkač, M., Jerše, L., Kerin, M., Knez, M., ..., & Verdinek A. (2022). *Slovenščina kot učni jezik za govorce slovenščine kot drugega jezika*. Ljubljana: Zavod RS za Šolstvo. Dostopno prek <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2023/06/Slovenscina-kot-drugi-in-ucni-jezik.pdf>
- Direktiva Sveta z dne 25. julija 1977 o izobraževanju otrok delavcev migrantov. *UL L 199*, 6. 8. 1977. Dostopno prek <https://pisrs.si/pregledPredpisaEU?celex=31977L0486>
- Jelen Madruša, M. (2010). Novost pri vključevanju učencev migrantov. V A. Baloh (ur.), *Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule* (str. 69–75). Koper: Osnovna šola Koper/Scuola elementare Capodistria.
- Jelen Madruša, M., & Čančar, I. (2015). *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja*. Ljubljana: ISA Institut. Dostopno prek <https://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2013/11/Razvijamo-medkulturnost-kot-novo-obliko-sobivanja-Zbornik.pdf>
- Klemen, M., Arhar Holdt, Š., Pollak, S., Kosem I., Huber, D., & Lutar, M. (2022). Korpus učbenikov za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika. V N. Pirih Svetina & I. Ferbežar (ur.), *Simpozij Obdobja 41: Na stičišču svetov:*

- slovenščina kot drugi in tuji jezik* (str. 165–174). Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani. Dostopno prek [https://centerslo.si/wp-content/uploads/2022/11/Klemen-et-al\\_Obdobja-41.pdf](https://centerslo.si/wp-content/uploads/2022/11/Klemen-et-al_Obdobja-41.pdf)
- Klemen, M., Arhar Holdt, Š., Pollak, S., Kosem I., Pori, E., Gantar, P., & Knez, M. (2023). Building a CEFR-labeled core vocabulary and developing a lexical resource for Slovenian as a second and foreign language. V M. Medved' idr. (ur.), *Proceedings of the eLex conference: Electronic lexicography in the 21st century Brno, 27–29 June, 2023* (str. 654–668). Brno: Lexical Computing CZ. Dostopno prek <https://elex.link/elex2023/wp-content/uploads/118.pdf>
- Klemenčič, E. M., & Mirazchiyski P. V. (2023). *Mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021). Nacionalno poročilo – prvi rezultati*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno prek [https://www.pei.si/wp-content/uploads/2023/06/PIRLS21\\_NacionalnoPorocilo\\_Splet.pdf](https://www.pei.si/wp-content/uploads/2023/06/PIRLS21_NacionalnoPorocilo_Splet.pdf)
- Knez, M. (2007). Integration of immigrant children into Slovene schools. V G. Klein & S. Caruana (ur.), *Intercultural communication in bureaucratic and institutional contexts* (str. 243–252). Perugia: Guerra Edizioni.
- Knez, M. (2008). Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli. V M. Ivšek (ur.), *Jeziki v izobraževanju: Zbornik prispevkov konference, Ljubljana, 25.–26. september* (str. 155 –163). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Knez, M. (2010). Otroci priseljenci v slovenskih šolah – njihovi prvi koraki v slovenščino. V I. Novak Popov (ur.), *Zbornik Slavističnega društva Slovenije, 21: Vloge središča: konvergenca regij in kultur* (str. 323–333). Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. Dostopno prek <https://zdsds.si/wp-content/uploads/2019/01/zbornik2010.pdf>
- Knez, M. (2018). Začetni pouk slovenščine v vrtcu, osnovni in srednji šoli. V M. Jelen Madruša & I. Majcen (ur.), *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. Ljubljana: ISA Institut. Dostopno prek [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Varno-in-spodbudno-ucno-okolje/Predlog\\_programa\\_dela\\_z\\_otroki\\_priseljenci.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Varno-in-spodbudno-ucno-okolje/Predlog_programa_dela_z_otroki_priseljenci.pdf)
- Knez, M., Ferbežar, I., Kern Andoljšek, D., & Stabej, M. (2020). *Evalvacija modelov učenja in poučevanja slovenščine kot drugega jezika za učence in dijake, ki jim slovenščina ni materni jezik: nacionalna evalvacijska študija*. Dostopno prek <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Razvoj-solstva/Svet-za-kakovost-in-evalvacije/KONCNO-POROCILO-FF-SLOVENSČINA-januar-2021.pdf>

- Kocbek, K. (Ur.). (2018). Poročilo o evalvaciji Predloga programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja. Ljubljana: ISA inštitut. Dostopno prek [https://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2013/11/Evalvacijsko-poro%C4%8Dilo\\_s-prilogami.pdf](https://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2013/11/Evalvacijsko-poro%C4%8Dilo_s-prilogami.pdf)
- Kralj, D. (2010). e-IP individualni program učenca migranta. V A. Baloh (ur.), *Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule* (str. 49–52). Koper: Osnovna šola Koper/Scuola elementare Capodistria.
- Krek, A., & Metljak, M. (Ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport. Dostopno prek [http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela\\_knjiga\\_2011.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf)
- Lesar, I., Rutar, S., Podlesek, A., Štirn, M., Jelen Madruša, M., Kocbek, K., & Majcen, I. (2018). V K. Kocbek (ur.), *Poročilo o evalvaciji Predloga programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja* (2018). Ljubljana: ISA Institut.
- Lizbonska pogodba. UL C 306, 17. 12. 2007. Dostopno prek: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=CELEX:12007L/TXT>
- Migrant Integration Policy Index (MIPEX)*. Dostopno prek <https://www.mipex.eu>
- Moe, E., Härnälä, M., Lee Kristmanson, P., Pascoal, J., & Ramoniené, M. (2015). *Language skills for successful subject learning*. Graz: Council of Europe. Dostopno prek [https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/language\\_descriptors/documents/language-descriptors-EN.pdf](https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/language_descriptors/documents/language-descriptors-EN.pdf)
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2023*. (2023). Dostopno prek: [https://www.zrss.si/pdf/strategija\\_bralna\\_pismenost.pdf](https://www.zrss.si/pdf/strategija_bralna_pismenost.pdf)
- Nečak Lük, A., Knaflič, L., Novak-Lukanovič, S., Križaj, M., Eržen Firšt, A., & Vidmar, K. (1994). *Večkulturno/večjezično okolje in šola: Raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Nilsson, J., & Bunar, N. (2015). Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399–416. Dostopno prek <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160>
- Nusche, D., Shewbridge, C., & Lamhauge Rasmussen, C. (2010). OECD Reviews of Migrant Education: Austria 2010, OECD Reviews of Migrant Education. Pariz: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264086180-en



- OECD (2010). Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance, OECD Reviews of Migrant Education. Pariz: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264075788-en
- Pevec Semec, K., Jelen Madruša, M., Črešnik, A., Vozel, M., Krajnc, B., Strašnik, A., Žvokelj, D., ..., & Rutar, S. (2021). V A. Jurkovič, M. Jelen Madruša, I. Majcen & J. Šibilja (ur.), *Za medkulturno bivanje v vrtcih, šolah in lokalnih okoljih*. Ljubljana: ISA Institut. Dostopno prek <https://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2021/09/Zaklju%C4%8Dna-publikacija-projekta-Izzivi-medkulturnega-sobivanja.pdf>
- Pevec Semec, K., Rutar Ilc Z., Klobasa, H., Fras Berro, F., & Rutar, S. (2024). V A. Kozina, R. Zupanc Grom, B. Slivar & K. Pevec Semec (ur.), *Smernice za vključevanje otrok, učencev in dijakov iz drugih jezikovnih in kulturnih okoli v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno prek <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Srednja-sola/Smernice-za-vkljucevanje-otrok-ucencev-in-dijakov-iz-drugih-jezikovnih-in-kulturnih-okolij-v-slovenski-vzgojno-izobrazevalni-sistem.pdf>
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. *Uradni list RS* 52/2013 z dne 21. 6. 2013. Dostopno prek <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2013-01-1988>
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. *Uradni list RS* 63/2024 z dne 26. 7. 2024. Dostopno prek <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2024-01-2177>
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole. *Uradni list RS* 65/2008 z dne 30. 6. 2008. Dostopno prek <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2008-01-2831>
- Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva. *Uradni list RS* 62/2010 z dne 30. 7. 2010. Dostopno prek <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2010-01-3507>
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole. *Uradni list RS* 54/2019 z dne 6. 9. 2019. Dostopno prek <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2019-01-2463>
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole. *Uradni list RS* 50/2024 z dne 17. 6.

2024. Dostopno prek <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2024-01-1733>
- Pravilnik o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah. *Uradni list RS* 30/2018 z dne 26. 4. 2018. Dostopno prek <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2018-01-1383>
- Pravilnik o spremembah Pravilnika o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah. *Uradni list RS* 67/2024 z dne 9. 8. 2024. Dostopno prek <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2024-01-2210>
- Prelovšek, L. (2010). Raziskava o položaju učencev migrantov in njihovih staršev ter sprejetost s strani sošolcev, njihovih staršev in učiteljev. V A. Baloh (ur.), *Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule* (str. 20–37). Koper: Osnovna šola Koper/Scuola elementare Capodistria.
- Rutar, S., Knez, M., Pevec Semec, K., Jelen Madruša, M., Majcen, I., Korošec, J., Podlesek, A., & Meden, A. (2018). M. Jelen Madruša & I. Majcen (ur.), *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. Ljubljana: ISA Institut. Dostopno prek [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Varno-in-spodbudno-ucno-okolje/Predlog\\_programa\\_dela\\_z\\_otroki\\_priseljenci.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Varno-in-spodbudno-ucno-okolje/Predlog_programa_dela_z_otroki_priseljenci.pdf)
- Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2007–2011 (ReNPJP0711). *Uradni list RS* 43/07. Dostopno prek <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=RESO50>
- Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018 (ReNPJP14-18). *Uradni list RS* 62/13. Dostopno prek <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=RESO91>
- Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025 (ReNPJP21-25). *Uradni list RS* 24/21. Dostopno prek <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2021-01-1999>
- Sirius Watch (2019). *Mapping prior learning of newly arrived migrant pupils in Europe*. Dostopno prek [https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2020/03/SIRIUS-Watch-2019\\_03-03-1.pdf](https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2020/03/SIRIUS-Watch-2019_03-03-1.pdf)
- Skela, J., & Holc N. (2006). Evropski jezikovni listovnik za osnovnošolce v starosti od 11 do 15 let. = European language portfolio for primary-school learners aged 11 to 15. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije. Dostopno prek [https://www.jeziki-stejejo.si/wpcontent/uploads/2018/04/Evropski\\_jezikovni\\_listovnik\\_za\\_osnovnosolce\\_v\\_starosti\\_od\\_11-15\\_let\\_-\\_1.\\_del.pdf](https://www.jeziki-stejejo.si/wpcontent/uploads/2018/04/Evropski_jezikovni_listovnik_za_osnovnosolce_v_starosti_od_11-15_let_-_1._del.pdf)

- SEJO = Svet Evrope. (2011). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Dostopno prek <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/prirocniki-in-ucno-gradivo/skupni-evropski-jezikovni-okvir/>
- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole*. (2012). Dostopno prek [http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2015/programi/media/pdf/smernice/cistopis\\_Smernice\\_vkljucevanje\\_otrok\\_priseljencev.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2015/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf)
- Stabej, M. (2005). Kdo si, ki govoriš slovensko? V V. Mikolič & K. Marc Bratina (ur.), *Slovenščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije* (str. 13–22). Koper: Annales.
- Strategija vključevanja tujcev, ki niso državljani Evropske unije, v kulturno, gospodarsko in družbeno življenje Republike Slovenije*. (2023). Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve. Dostopno prek [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MNZ/SOJ/Novice/2023/11-November/Strategija-vkljucevanja-tujcev-17.11.2023\\_pop.docx](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MNZ/SOJ/Novice/2023/11-November/Strategija-vkljucevanja-tujcev-17.11.2023_pop.docx)
- Šterman Ivančič, K. (2023). *Rezultati Slovenije v mednarodnem merilu OECD PISA 2018, program mednarodne primerjave dosežkov učencev, 15-letniki: izvleček prvih rezultatov*. Ljubljana: Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Zavod RS za šolstvo. Dostopno prek <https://www.zrss.si/pdf/PISA2018.pdf>
- Taguma, M., Kim, M., Brink, S., & Teltemann, J. (2010). OECD Reviews of Migrant Education: Sweden 2010, OECD Reviews of Migrant Education. Pariz: OECD Publishing. Dostopno prek <https://doi.org/10.1787/9789264086234-en>
- Učni načrt za dijake tujce. (2010). Dostopno prek [https://centerslo.si/wp-content/uploads/2016/08/UN\\_\\_dijaki\\_priseljenci.pdf](https://centerslo.si/wp-content/uploads/2016/08/UN__dijaki_priseljenci.pdf)
- Učni načrt za začetni pouk slovenščine za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje. (2020). Dostopno prek [https://centerslo.si/wp-content/uploads/2020/04/Zacetni-pouk-slovenstine\\_1.-VIO\\_CSDTJ.pdf](https://centerslo.si/wp-content/uploads/2020/04/Zacetni-pouk-slovenstine_1.-VIO_CSDTJ.pdf)
- Učni načrt za začetni pouk slovenščine za drugo vzgojno-izobraževalno obdobje. (2020). Dostopno prek [https://centerslo.si/wp-content/uploads/2020/04/Zacetni-pouk-slovenstine\\_2.-VIO\\_CSDTJ.pdf](https://centerslo.si/wp-content/uploads/2020/04/Zacetni-pouk-slovenstine_2.-VIO_CSDTJ.pdf)
- Učni načrt za začetni pouk slovenščine za tretje vzgojno-izobraževalno obdobje. (2020). Dostopno prek [https://centerslo.si/wp-content/uploads/2020/04/Zacetni-pouk-slovenstine\\_3.-VIO\\_CSDTJ.pdf](https://centerslo.si/wp-content/uploads/2020/04/Zacetni-pouk-slovenstine_3.-VIO_CSDTJ.pdf)
- Vižintin, M. A. (2022). Uvod: Le z drugimi smo: migracije in izobraževanje. V M. Milharčič Hladnik & M. Lukšič Hacin (ur.), *Dve domovini/Two Homelands*, 56 (str. 127–129). Ljubljana: ZRC SAZU Založba ZRC. Dostopno prek <https://ojs.zrc-sazu.si/twohomelands/article/view/10950/10133>

- Zakon o tujcih (ZTuj-1). *Uradni list RS 61/1999* z dne 30. 7. 1999. Dostopno prek [https://www.uradni-list.si/\\_pdf/1999/Ur/u1999061.pdf](https://www.uradni-list.si/_pdf/1999/Ur/u1999061.pdf)
- Zakon o javni rabi slovenščine (ZJRS). *Uradni list RS 86/2004* z dne 5. 8. 2004. Dostopno prek <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO3924>
- Zakon o osnovni šoli (ZOSn). *Uradni list RS 81/2006* z dne 31. 7. 2006. Dostopno prek <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2006-01-3535>
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOSn-F). *Uradni list RS 102/2007* z dne 9. 11. 2007. Dostopno prek <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2007-01-5073>
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOSn-K). *Uradni list RS 16/2024* z dne 29. 2. 2024. Dostopno prek <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2024-01-0440>
- Zakon o gimnazijah (uradno prečiščeno besedilo) (ZGim-UPB1). *Uradni list RS 1/2007* z dne 5. 1. 2007. Dostopno prek <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO5099>
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1). *Uradni list 79/2006* z dne 27. 7. 2006. Dostopno prek <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2006-01-3449>
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1A). *Uradni list 68/2017* z dne 1. 12. 2017. Dostopno prek <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2017-01-3194>
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o gimnazijah (ZGim-C). *Uradni list RS 68/2017* z dne 1. 12. 2017. Dostopno prek <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2017-01-3193>
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (uradno prečiščeno besedilo) (ZOFVI-UPB4). *Uradni list RS 36/2008* z dne 23. 2. 2007. Dostopno prek <https://pisrs.si/pregledPredpisa?sop=1996-01-0567>
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-G). *Uradni list RS 36/2008* z dne 11. 4. 2008. Dostopno prek <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2008-01-1460>

## Systemic solutions for the language inclusion of immigrant pupils and students in education and their implementation in practice

Although immigrant children have been enrolling in Slovene schools for several decades, support for the initial learning of Slovene, which would enable greater academic success and social inclusion, has developed relatively slowly. This article provides an overview of Slovene language policy documents, results from various development projects in this field, and other professional and legal frameworks that have contributed to the development of language inclusion for immigrant children in Slovene schools. Key changes and implementations in the education system only occurred between 2018 and 2024. In both primary and secondary schools, a greater number of hours dedicated to the initial learning of Slovene was introduced. In primary schools, a designated position for teachers of Slovene as a second language was established, and curricula for initial Slovene learning were adopted. In secondary schools, systematic monitoring of the linguistic knowledge of immigrant students enrolled in initial Slovene courses was implemented. While schools have welcomed these changes, there is still a need for further improvements. The need for initial Slovene language support is most apparent in primary schools, where children's age and cognitive abilities vary significantly. Additionally, in both primary and secondary schools, non-Slavic speakers still require even more hours of initial Slovene language support. Since the number of years spent learning Slovene significantly impacts immigrant students' reading proficiency, it is essential to introduce systematic teaching of Slovene as a second language in kindergartens as well. Considering the positive effects of diagnostic assessment of Slovene proficiency conducted before and after initial Slovene courses, it is also advisable to extend this practice to primary schools.

**Keywords:** language inclusion of immigrant children, immigrant students, Slovene language learning, Slovene as a second language, immigrants in the Slovene education system

# Izvajanje in uporabnost preizkusa iz slovenščine na ravni A2 za dijake priseljence

**Damjana KERN ANDOLJŠEK**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

V prispevku je skupaj s kontekstom nastanka predstavljen preizkus iz slovenščine na ravni A2 po *Skupnem evropskem jezikovnem okviru*, ki je namenjen diagnosticiranju vstopnega znanja slovenščine na novo priseljenih dijakov s primanjkljaji v znanju slovenščine. Med 67 srednješolskimi učitelji slovenščine, ki so preizkus, uveden leta 2018, v preteklosti že uporabljali, je bila izvedena raziskava, ki je obravnavala izvajanje in uporabnost preizkusa v slovenskih srednjih šolah. Cilj raziskave je bil ugotoviti, v kolikšni meri in na kakšne načine se je preizkus implementiral v šolski sistem ter s kakšnimi izzivi se učitelji soočajo pri njegovi izvedbi in pri ocenjevanju odgovorov. Ugotovitve kažejo, da učitelji preizkus prepoznavajo kot koristen pripomoček za merjenje ravni znanja slovenščine dijakov priseljencev, vendar se soočajo z nekaterimi omejitvami pri izvajanju in ocenjevanju. Analiza raziskave prinaša podatke, ki so podlaga za predloge izboljšav, vključno z oblikovanjem novih različic preizkusa, izpostavljena pa je tudi potreba po dodatnem strokovnem usposabljanju učiteljev slovenščine ter po nadaljnji sistemski podpori, ki bi olajšala jezikovno vključevanje priseljenih mladostnikov v šolski sistem.

**Ključne besede:** dijaki priseljenci, preizkus na ravni A2, merjenje jezikovnega znanja, slovenščina kot drugi in tuji jezik

*Kern Andoljšek, D.: Izvajanje in uporabnost preizkusa iz slovenščine na ravni A2 za dijake priseljence. Slovenščina 2.0, 12(2): 169–199.*

*1.01 Izvirni znanstveni članek / Original Scientific Article*

DOI: <https://doi.org/10.4312/slo2.0.2024.2.169-199>

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



# 1 Uvod

## 1.1 Formalni okvir

V slovenski vzgojno-izobraževalni sistem se vsako leto vključuje precejšnje število otrok in mladostnikov priseljencev, ki se največkrat všolajo neposredno po prihodu iz drugega jezikovnega (in kulturnega) okolja in so v znanju slovenščine večinoma začetniki. Po dostopnih podatkih Ministrstva za vzgojo in izobraževanje je delež otrok priseljencev v osnovnih šolah v zadnjih 10 letih strmo narasel, medtem ko je rast v srednjih šolah zmernejša. V šolskem letu 2022/23 je tako delež dijakov priseljencev znašal 6,9 % srednješolske populacije, največ jih je bilo po izvoru iz Bosne in Hercegovine, Kosova, Makedonije in Srbije, najpogostejše pa se vpisujejo v strokovne in poklicne srednješolske programe (prim. Podatki z analizo za srednje šole 2022/23).

Čeprav so sistemske rešitve za jezikovno vključevanje učencev in dijakov priseljencev v Sloveniji še vedno oddaljene od dobrih praks, ki jih poznajo države z daljšo zgodovino priseljevanja v Evropi (prim. Poročilo Eurydice, 2018; Knez, 2012), pa je v slovenskem sistemu vzgoje in izobraževanja na področju zagotavljanja učinkovite podpore učencem in dijakom priseljencem pri učenju slovenščine in (jezikovnem) vključevanju v slovenski izobraževalni sistem v zadnjih letih prišlo do nekaterih pomembnih premikov. Poleg izdelave strategij, smernic, modelov in priporočil za vključevanje (*Strategija*, 2007; *Smernice*, 2012; Knez, 2018, 2019) so bile uvedene tudi nekatere pomembne zakonsko zavezujoče spremembe. V skladu z obravnavano temo prispevka se v nadaljevanju osredotočamo na tiste, ki zadevajo srednješolsko izobraževanje.

Učenje slovenščine za dijake priseljence je v Sloveniji urejeno z Zakonom o gimnazijah,<sup>1</sup> Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju<sup>2</sup> ter nekaterimi drugimi podzakonskimi akti, ki določajo obveznosti srednješolskih izobraževalnih institucij na tem področju. V šolskem letu 2018/19<sup>3</sup> je na podlagi dopolnitev obeh omenjenih

1 Uradni list RS 1/07 – uradno prečiščeno besedilo, 68/17, 6/18 – ZIO-1, 46/19 in 53/24.

2 Uradni list RS 79/06, 68/17, 46/19 in 53/24.

3 Do šolskega leta 2018/2019 je bil v veljavi Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva (Uradni list RS 62/19 in 99/10) iz leta 2010.

srednješolskih zakonov začel veljati Pravilnik o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah<sup>4</sup> (v nadaljevanju Pravilnik), ki v slovenske srednje šole uvaja obvezni intenzivni tečaj slovenščine za dijake, katerih materni jezik ni slovenski ali niso končali osnovnošolskega izobraževanja v Republiki Sloveniji.<sup>5</sup> Pravilnik pa v slovenski izobraževalni prostor prinaša tudi pomembno novost – uvaja sistematično preverjanje (pred)znanja slovenščine dijakov, katerih prvi jezik ni slovenski ali ki niso končali osnovnošolskega izobraževanja v Republiki Sloveniji in še nimajo dokazila, da v znanju slovenščine dosegajo vsaj raven A2, kot jo opredeljuje *Skupni evropski jezikovni okvir* (v nadaljevanju SEJO).

V ta namen je bil izdelan jezikovni preizkus, ki usklajeno z opisniki znanja v SEJO preverja, ali učeči se v znanju slovenščine že dosegajo raven A2. Preizkus, ki je bil v srednje šole vpeljan s šolskim letom 2018/19, je za vse dijake isti in ga praviloma izvaja vsaka šola za svoje dijake priseljence, po predhodnem dogovoru se jih lahko napoti tudi na drugo šolo. Dijakom, ki preizkus uspešno opravijo, šola izda potrdilo o znanju slovenščine na ravni A2. Izpitna pola, navodila za ocenjevanje in besedilo potrdila so z geslom dostopni na zaprtem delu portala Ministrstva za vzgojo in izobraževanje (MVI). Za dijake, ki preizkusa ne opravijo, pa šola organizira intenzivni tečaj slovenščine. Obiskovanje tečaja je za dijaka brezplačno in obvezno. Z dijakom šola sklene tudi t. i. osebni izobraževalni načrt, v katerem so med drugim določene prilagoditve šolskih obveznosti zanj. Dijak, ki se je prvič vključil v izobraževanje po tem, ko je šola že izvedla tečaj, ga lahko opravi v naslednjem šolskem letu. Po koncu tečaja dijak ponovno opravlja preizkus iz znanja slovenščine, torej isti preizkus kot pred začetkom tečaja. Če dijak na preizkusu ne izkaže znanja na ravni A2, šola zanj organizira obveznih dodatnih 70 ur (oz. 105 ur, če je dijakov več kot 24) učenja slovenščine, ki so namenjene jezikovni podpori predmetom izobraževalnega programa,

4 Objavljen v *Uradnem listu RS* 30/18, v nekaterih točkah je bil spremenjen oz. dopolnjen v letu 2020 (*Uradni list RS* 22/20).

5 Pravilnik predvideva, da intenzivni tečaj slovenščine poteka v strnjeni obliki v prvem ocenjevalnem obdobju šolskega leta oziroma najdlje do konca januarja tekočega šolskega leta. Število ur intenzivnega tečaja slovenščine je odvisno od velikosti skupin. Dijak je deležen do 160 ur učenja slovenskega jezika, če je v skupni od 7 do 12 dijakov, če je v skupini od 4 do 6 dijakov, do 120 ur tečaja slovenskega jezika, če skupina šteje do 3 dijake, pa šola zanje organizira do 90 ur učenja slovenskega jezika. Intenzivni tečaj slovenščine izvaja profesor slovenščine, ki je lahko zaposlen na šoli ali zunanji izvajalec.



v katerega je dijak vpisan. Tudi tistim dijakom, ki so preizkus opravili uspešno, srednja šola omogoči dodatnih 35 ur (oz. 70 ur, če je dijakov več kot 24) učenja slovenščine v bolj intenzivni obliki, vendar se dijaki sami odločijo, ali bodo te ure obiskovali ali ne.

## 1.2 Namen in pomen preizkusa iz slovenščine na ravni A2 za dijake priseljence

Preizkus iz slovenščine, ki je srednjim šolam na razpolago za preverjanje stopnje jezikovnega znanja dijakov priseljencev, je bil leta 2018 izdelan na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (CSDTJ).<sup>6</sup> V skladu z uveljavljenimi standardi (Ferbežar, 2009) in strokovnimi presojami avtorjev (strokovnjakov s področja jezikovnega testiranja slovenščine kot drugega in tujega jezika) je bil usklajen z opisniki ravni jezikovne zmožnosti in preverja znanje slovenščine na ravni A2, ki ustreza drugi stopnji 6-stopenjske lestvice znanja tujih jezikov po SEJO. Pri sestavljanju preizkusa so se sestavljalci osredotočili na potrebe tistega, ki mu je test namenjen – mladostnika, dijaka priseljenca, ki se z začetnim znanjem slovenščine ali brez njega na novo vpisuje v srednjo šolo v Sloveniji.

Preizkus je uvrstitveno-diagnosticske narave in je zasnovan tako, da se pred začetkom izobraževalnega procesa (tečaja slovenščine) uporablja kot t. i. uvrstitveni test, s pomočjo katerega se hitro in učinkovito opredeli dijakov nivo obvladovanja jezika, učitelju pa pomaga pri razvrščanju dijakov v ustrezne skupine (Ferbežar, 1996). Poleg uvrstitvene pa ima preizkus tudi pomembno diagnosticsko funkcijo, ki je izjemnega pomena prav pri testih, ki se uporabljajo v izobraževalnih okoljih (prim. Lengyel, 2010; Alderson, 2005; Alderson idr., 2015). Diagnosticski preizkusi namreč ne ponujajo zgolj informacije o dijakovem (pred)znanju jezika, ampak ustrezna interpretacija rezultatov učitelju omogoča tudi globlje razumevanje dijakovih individualnih učnih potreb in sposobnosti, kar predstavlja pomembno izhodišče za načrtovanje jezikovne (in druge) podpore posameznikom, prilagoditev pedagoških pristopov,

---

<sup>6</sup> Izhodišče preizkusa predstavlja uvrstitveno-diagnosticski jezikovni test za mladostnike na ravni B1, ki je bil leta 2015 prav tako izdelan na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik v okviru ESS projekta *Razvoj učnih gradiv na področju slovenščine kot drugega in tujega jezika skozi izvedbo tečajev za različne ciljne skupine in seminarjev za njihov izvajalce*.

izbiro ustreznih učnih gradiv ipd. Po koncu tečaja se preizkus izvede še enkrat in se tako uporablja tudi kot test uspešnosti. To je po eni strani lahko dobra motivacija za doseganje ciljev (posameznikov in skupine), po drugi pa spet dragocena informacija učitelju pri iskanju učinkovitih možnosti nadaljnje jezikovne pomoči in tudi jezikovnih prilagoditev pri drugih predmetih, ko se začne dijak vključevati vanje.

Preizkus je za slovenski izobraževalni prostor pomemben predvsem zato, ker se z njim prvič jasno izpostavlja minimalni nivo znanja slovenščine kot drugega jezika, ki je potreben za začetno vključevanje dijakov v pouk in šolsko skupnost. Raven A2 sicer še ne pomeni zadostne jezikovne kompetence za polno sodelovanje v šolskem procesu (prim. Knez idr., 2020; Moe idr., 2015), kljub vsemu pa v okviru obstoječih finančnih in organizacijskih možnosti za zdaj predstavlja pomembno izhodišče za nadaljnje korake.

Usvojena raven A2, za doseganje katere naj bi bilo po izkušnjah strokovnjakov s področja usvajanja slovenščine kot drugega jezika otrok in mladostnikov potrebno od najmanj 160 ur učenja slovenščine pri govorcih bližnjih slovanskih jezikov do 320 ur učenja slovenščine pri govorcih zelo oddaljenih jezikov (prim. Knez idr., 2015a, str. 3; Knez idr., 2015b, str. 3), v grobem pomeni, da naj bi bili govorci na tej ravni sposobni razumeti preprosta besedila, če gre za krajša in linearno zapisana besedila oz. če so besedila povedana počasi in razločno ter se nanašajo na najbolj temeljne stvari (npr. osnovne osebne in družinske podatke, neposredno življenjsko okolje, trenutne potrebe), ter s preprostim izrazi in enostavnimi povedmi taka besedila tudi tvoriti (prim. lestvice SEJO, 2011, str. 90–94). Na ravni A2 torej govorci še ni samostojen, njegovo znanje le za silo presega preživetvene teme. Glede na spoznanja slovenske stroke in tudi izsledke mednarodnih raziskav (Knez idr., 2020; Moe idr., 2015) bi bilo za lažje sporazumevanje v šoli, sledenje učiteljevi razlagi, razumevanje informacij v učnih gradivih itd. ter posledično za zadovoljiv učni uspeh in uspešno vključitev v celoten sistem optimalno, če bi osnovnošolci dosegali »splošno jezikovno zmožnost v jeziku šolanja vsaj na ravni B1, srednješolci pa celo na ravni B2, kar pomeni, da bi morali biti [...] izpostavljeni vsaj 500 (za doseganje ravni B1) oz. 1000 (za doseganje ravni B2) uram sistematičnega učenja slovenščine kot drugega jezika« (Knez, 2018, str. 12). Lahko bi torej rekli,

da raven A2 trenutno znotraj obstoječe slovenske prakse predstavlja zgolj kompromis oziroma prehodni korak na poti približevanja priporočenemu oziroma potrebnemu nivoju znanja dijakov v jeziku šolanja, ki je nujen za uspešno vključevanje v šolski proces. Odprto ostaja področje uvedbe novih sistemskih pristopov, ki bi dijakom omogočili hitrejšo in učinkovitejšo napredovanje do višjih jezikovnih ravni (npr. B1 ali B2), kar je ključnega pomena za njihovo polnopravno sodelovanje v učnem procesu, za globlje razumevanje učne snovi in posledično izboljšanje njihovih učnih rezultatov.

### 1.3 Predstavitev preizkusa iz slovenščine na ravni A2 za dijake priseljence

Uvrstitveno-diagnostični preizkus je jezikovni test z nalogami, ki merijo zmožnost branja, pisanja (opis slike) ter pogovarjanja (poslušanje in govorjenje v dialogu z učiteljem). Pomembno vlogo v preizkusu ima slikovno gradivo, ki predstavlja podporo pri kontekstualizaciji in olajša razumevanje besedil. Dijaki bodisi izbirajo ustrezne besede in sporazumevalne vzorce, ki so povezani s podano sliko, bodisi ustvarjajo samostojne opise (ustne ali pisne), ki temeljijo na vizualnem gradivu. Vključeno slikovno gradivo in besedila so tematsko raznoliki, vsebinsko pa blizu ciljni populaciji. Slikovno gradivo je bilo izdelano, besedila ob slikah pa sestavljena posebej za namen testiranja. Originalna besedila, ki so vključena v preizkus, so v vseh primerih nekoliko prirejena, da ne presegajo ravni A2 (skrajšana, s poenostavljenimi strukturami ...).

Ustni del preizkusa omogoča oceno govorne zmožnosti učencev skozi neformalne pogovore. Sestavljen je iz dveh nalog. Pri prvi nalogi se dijak najprej predstavi z osnovnimi podatki (ime, priimek in od kod prihaja), nato pa mu učitelj postavi vprašanja v zvezi s tremi izmed naštetih tem (moja družina, moj rojstni kraj, preživljanje vikendov, kraj, kjer živim, hrana, ki jo imam rad/a, moja šola, moji prijatelji, moj prosti čas, moja skrb za zdravo življenje, jaz in šport, moj prihod v Slovenijo) in se o njih z dijakom pogovarja. Pri drugi nalogi učitelj ponudi sliko, ki jo mora dijak opisati. Namen je, da dijak samostojno pripoveduje ali našteva samo besede, povezane s sliko, ki jih pozna oz. prikliče ..., na koncu pa učitelj v zvezi s povedanim zastavi še dve do tri vprašanja.

Pri pisnem delu so naloge razdeljene v dva sklopa (Tabela 1). Prvi sklop predstavlja 7 nalog, ki so naloge za preverjanje bralnega razumevanja. Drugi sklop vsebuje 2 nalogi (nalogi 8 in 9), ki sta nalogi za preverjanje pisne zmožnosti dijakov. Naloge za preverjanje bralnega razumevanja so različnih tipov: od zgolj prepoznavanja besed samo ob sliki (brez »besedilnega« konteksta), prek razumevanje besed v kontekstu, do razumevanja kratkih besedil. Pri tem so upoštevani različni načini sprejemanja in procesiranja pisnega besedila: od hitrega preleta in prepoznavanja bistva do natančnega in poglobljenega branja in razbiranja specifičnih podatkov ter natančnega razumevanja vsebine. Naloge si glede na zahtevnost sledijo od lažje k težji. Pri vsaki nalogi je en primer že rešen, kar dijake usmerja k ustreznemu reševanju. Naloge za preverjanje produktivnih dejavnosti (pisanje in govorjenje) pa so pripravljene tako, da so »odprte navzgor«, kar pomeni, da ista naloga lahko diagnosticira tako tiste na najnižji ravni, ki so zmožni nizati zgolj posamezne njim poznane besede, besedne zveze ali preproste posamične povedi, kot tudi tiste s stopnjo jezikovne zmožnosti, višjo od A2, ki ob sliki samostojno napišejo/povejo zaokrožen sestavek.

**Tabela 1:** *Struktura preizkusa*

| Naloga                                  | Poudarek naloge <sup>7</sup>  | Opis                                                                                                                                                                                                         | Št. točk  |
|-----------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Preverjanje bralnega razumevanja</b> |                               |                                                                                                                                                                                                              |           |
| <b>1</b>                                | Branje za splošno orientacijo | Prepoznavanje besed ob sliki (brez besedilnega konteksta): ob dveh slikah z enostavno situacijo so navedene besede (glagoli, samostalniki, pridevniki, vzorci), dijak obkroži tiste, ki so povezane s sliko. | <b>10</b> |
| <b>2</b>                                | Branje za splošno orientacijo | Razumevanje besed in struktur v kontekstu: prikazana je slika, ob njej besedilo opisuje situacijo. Dijaki med tremi navedenimi možnostmi izbirajo ustrezno besedo ali strukturo.                             | <b>9</b>  |
| <b>3</b>                                | Branje za splošno orientacijo | Razumevanje besed v kontekstu: naloga s kratkimi luknjastimi besedili, v katerih med naštetimi tremi možnostmi dijak izbira ustrezne strukture.                                                              | <b>6</b>  |
| <b>4</b>                                | Branje za splošno orientacijo | Razumevanje kratkih besedil: naloga s kratkimi luknjastimi besedili, v katerih dijak samostojno dopolnjuje manjkajoče končnice.                                                                              | <b>5</b>  |

<sup>7</sup> Usklajeno z dejavnostmi in lestvicami SEJO.

| Naloga                                        | Poudarek naloge                                           | Opis                                                                                                                                                                                                      | Št. točk |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| 5                                             | Branje kot razvedrilo                                     | Razumevanje kratkih besedil (priklic besed oziroma struktur): prikazana je serija sličic in z besedilom, ki opisuje vsakodnevno dogajanje. Dijaki dopolnjujejo besedilo tako, da bo smiselno in pravilno. | 12       |
| 6                                             | Branje za iskanje podatkov (glavnih točk) ali utemeljitev | Razumevanje kratkih besedil: naloga s kratkimi besedili, v katerih dijak samostojno prepozna bistvo.                                                                                                      | 5        |
| 7                                             | Branje za iskanje (specifičnih) podatkov                  | Razumevanje kratkih besedil: dijak povzetek besedila dopolni z informacijami.                                                                                                                             | 3        |
| Možnih 50, mejna vrednost 42 točk.            |                                                           |                                                                                                                                                                                                           |          |
| <b>Preverjanje pisne zmožnosti</b>            |                                                           |                                                                                                                                                                                                           |          |
| 8                                             | Obdelava besedila                                         | Vodeno pisanje: dijak opisuje sliko.                                                                                                                                                                      | 4        |
| 9                                             | Dopisovanje                                               | Vodeno pisanje: dijak piše kratek odgovor na elektronsko pošto.                                                                                                                                           | 4        |
| Možnih 8, mejna vrednost <sup>8</sup> 7 točk. |                                                           |                                                                                                                                                                                                           |          |

Hkrati s preizkusom je bila pripravljena tudi točkovalna šablona s pravilnimi odgovori, ki je bila ustrezno korigirana po izvedenem pilotnem testiranju junija 2018. Poleg točkovalne šablone in rešitev izpitna pola vsebuje tudi zelo natančna navodila za izvajalce testiranja. Pri tem se predpostavlja, da učitelji na osnovi lastne presoje prilagodijo postopek testiranja glede na specifične okoliščine, s katerimi se srečujejo v posameznih primerih.

Da bi prehod na nov način preverjanja in ocenjevanja znanja slovenščine kot drugega jezika srednješolskim učiteljem čim bolj olajšali, je bilo tik pred začetkom šolskega leta 2018/19 na Filozofski fakulteti pripravljeno posebno 8-urno izobraževanje, ki ga je financiralo takratno Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, izvedle pa so ga sodelavke CSDTJ. V šestih ponovitvah tega seminarja se je veliko število srednješolskih učiteljev seznanilo s konceptom SEJO (in lestvicami v njem), preizkusom iz slovenščine na ravni A2 ter izvedbo testiranja in načinom ocenjevanja preizkusa.

8 Za raven A2 morata biti doseženi oz. preseženi obe (za preverjanje bralnega razumevanja in preverjanje pisne zmožnosti) mejni vrednosti.

## **2 Raziskava o izvajanju in uporabnosti preizkusa iz slovenščine na ravni A2 za dijake priseljence med srednješolskimi učitelji slovenščine**

### **2.1 Vsebinska opredelitev raziskave**

Prvo preverjanje, v kolikšni meri so bile spremembe (med njimi tudi uvedba jezikovnega preizkusa na ravni A2), ki jih je v srednješolsko izobraževanje prinesel novi Pravilnik, implementirane v slovenske srednje šole, kako so bile sprejete s strani šolskih delavcev in kakšne prve rezultate so prinesle, je bilo izvedeno za namen nacionalne evalvacijske študije z naslovom *Evalvacija modelov učenja in poučevanja slovenščine kot drugega jezika za učence in dijake, ki jim slovenščina ni materni jezik*, ki je potekala v letih 2017–2020 (Knez idr., 2020). Raziskava se je izvajala v letu, ko se je jezikovni preizkus v šole šele vpeljeval in je bilo za refleksijo glede njegove smiselnosti ter učinkovitosti še prezgodaj. V grobem pa se je kljub vsemu že pokazalo, da so vpeljene spremembe sprejete kot dobrodošle, preizkus so označili kot uporaben inštrument za preverjanje ravni znanja dijakov ter kot dobro izhodišče za načrtovanje tečaja slovenščine, seveda pa so izpostavili tudi to, da implementacija novosti poteka počasi in pomeni za šole velike organizacijske izzive (prav tam).

Spomladi leta 2024, torej šest let od takrat, ko je bil preizkus na ravni A2 pripravljen za uvedbo v slovenske srednje šole, so bila na podlagi izsledkov omenjene evalvacijske študije postavljena izhodišča za novo raziskavo, ki naj bi bila, po dostopnih podatkih, prva, ki se osredotoča prav na merjenje jezikovnega znanja s preizkusom na ravni A2. Glavni namen raziskave je bil evalvirati učinke oziroma opraviti presojo uporabnosti jezikovnega preizkusa na ravni A2 kot merskega inštrumenta za preverjanje vstopnega in izstopnega znanja slovenščine dijakov priseljencev, ki so se na novo vključili v slovenski šolski sistem. V raziskavi se je med drugim preverjalo, v kolikšni meri in na kakšne načine se uvedba preizkusa na ravni A2 v obdobju od uvedbe leta 2018 po šolah dejansko udejanja, eden od ciljev pa je bil tudi identificirati probleme, s katerimi se pri izvajanju preizkusa v praksi srečujejo učitelji.

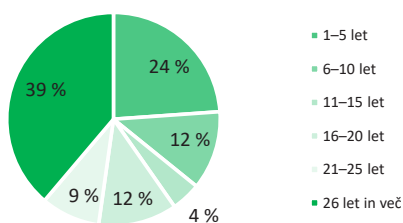
## 2.2 Predstavitev metodologije in vzorca raziskave

V raziskavi je bil uporabljen kvantitativni pristop s pomočjo strukturiranega anketnega vprašalnika, ki je bil izveden in obdelan s pomočjo aplikacije za spletno anketiranje 1KA. Med pripravljanjem je bil vprašalnik poslan v pregled strokovnjakom s področja slovenščine kot drugega in tujega jezika in jezikovnega testiranja (med drugim tudi soavtoricama obstoječega preizkusa) ter dvema srednješolskima učiteljicama slovenščine, ki sta preizkus A2 na šolah v zadnjih letih večkrat izvajali.

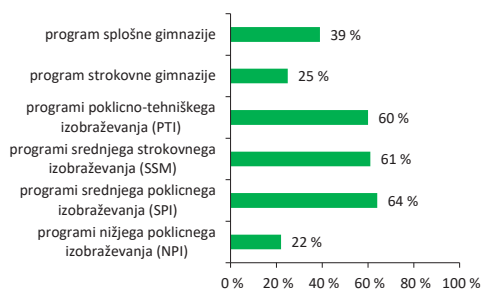
Končna verzija anketnega vprašalnika je vsebovala 19 vprašanj odprtega in zaprtega tipa. Prvi sklop vprašanj je bil vezan na osnovne demografske (spol, starost) in zaposlitvene (dolžina delovne dobe, vrsta zaposlitve na srednji šoli) podatke ter podatke o profilu šole, na kateri sodelujoči v anketi poučujejo. Sledila so vprašanja glede izkušenj z izvajanjem jezikovnega preizkusa na ravni A2 v obdobju, odkar je bil ta vpeljan v srednje šole. Naslednjih nekaj vprašanj je raziskovalo stališča vključenih v raziskavo do načina izvajanja preizkusa na ravni A2, ob konkretnih številčnih podatkih so podajali informacije o izvedbah preizkusa v zadnjih letih ter o vplivu rezultatov preizkusa na načrtovanje in izvedbo intenzivnega tečaja. Posredno, prek učiteljevih opažanj nas je zanimalo tudi, kako preizkus doživljajo dijaki. V osrednjem delu vprašalnika so respondenti izrazili svoja stališča do uporabnosti preizkusa iz znanja slovenščine na ravni A2, v zaključku pa komentirali vsebinsko in oblikovno plat testnih nalog v edini doslej obstoječi verziji preizkusa ter izrazili mnenje o navodilih za izvajanje in ocenjevanje preizkusa, točkovalni šablони ... V zadnjem odprtem vprašanju so imeli možnost, da izpostavijo še morebitne druge pozitivne in negativne izkušnje, ki so jih imeli v zvezi s preizkusom iz slovenščine na ravni A2.

Spletni vprašalnik je bil poslan na javno objavljene elektronske naslove vseh slovenskih srednjih poklicnih in strokovnih šol ter gimnazij (okrog 170 naslovov) ter na javno objavljene službene naslove vseh srednješolskih učiteljev slovenščine (okrog 480 naslovov). Na anketo se je odzvalo 67 oseb, 63 ženskega in tri moškega spola. Starostna struktura sodelujočih kaže, da so bili v raziskavo dokaj enakomerno zajeti respondenti različnih starostnih kategorij. Več kot tretjina iz starostne skupine od 51 do 60 let (34 %), 22 % je bilo respondentov, starih od 31 do 40

let, prav toliko jih je bilo iz starostne skupine od 41 do 50 let, 15 % je bilo mlajših od 30 let, najmanj sodelujočih (8 %) pa je bilo starih 61 let in več. Iz podatkov o delovni dobi sodelujočih, ki jih prikazuje Graf 1, je razvidno, da se je na anketo odzvalo največ tistih, ki v šolstvu delajo že dlje časa. Sklepamo torej, da ima precejšen odstotek sodelujočih s poučevanjem priseljencev bogate izkušnje, na osnovi katerih so za namen raziskave problematiko lahko ovrednotili tudi v kontekstu njene- ga razvoja skozi čas, v anketne odgovore pa vnesli kritičen premislek o spremembah, ki jih je prinesla uvedba jezikovnega preizkusa za dijake priseljence. Graf 2 prikazuje strukturo sodelujočih v raziskavi glede na program, ki ga izvaja srednja šola, kjer so ti zaposleni. Za razumevanje teh podatkov je pomembno zavedanje, da na nekaterih šolah srednjega strokovnega oz. poklicnega izobraževanja poteka več programov, zato je bilo pri vprašanju mogoče označiti več odgovorov. Med sodelujočimi v raziskavi je več tistih, ki so zaposleni na šolah s področij poklicnega in strokovnega srednjega izobraževanja, kar je pričakovano, saj je v šole s tovrstnimi programi po razpoložljivih podatkih (npr. Podatki z analizo za srednje šole 2022/23) vključenih več dijakov z migrantskim ozadjem kot denimo v gimnazijske programe.



**Graf 1:** Respondenti glede na leta delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju (n = 67).



**Graf 2:** Respondenti glede na tip srednje šole, na kateri so zaposleni (n = 67).

Predpogoj za sodelovanje v anketi so bile izkušnje z izvajanjem preizkusa iz slovenščine za dijake priseljence. Po pričakovanjih je bilo zato med respondenti največ profesorjev slovenščine, ki so na srednjih šolah bodisi zaposleni bodisi s šolo sodelujejo kot zunanji izvajalci te- čaja slovenščine. Poleg njih so v raziskavi sodelovali še trije študenti



slovenistike, svetovalna delavka, knjižničarka in profesorica tujega jezika, ki na šolah prav tako delajo z dijaki priseljenci in so v preteklosti sodelovali pri izvedbi testiranja s preizkusom na ravni A2.

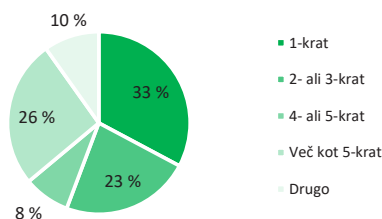
## 2.3 Rezultati in interpretacija

Z namenom, da bi se izrisala čim jasnejša slika, v kolikšni meri in na kakšne načine se je uvedba jezikovnega preizkusa na ravni A2 po srednjih šolah dejansko implementirala, je bil obsežen sklop vprašanj v anketnem vprašalniku posvečen prav poizvedovanju po konkretnih (številčnih) podatkih in opisu dosedanjih izvedb jezikovnega testiranja v času od uvedbe v šolskem letu 2018/19 do spomladi 2024.

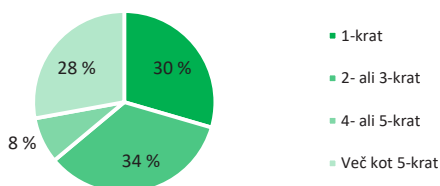
Izhodiščno poizvedovanje v anketnem vprašalniku se je nanašalo na načine seznanitve sodelujočih v raziskavi z izvedbo in ocenjevanjem preizkusa na ravni A2, pri čemer so lahko izbrali eno ali več vnaprej predlaganih možnosti. Izkazalo se je, da so se učitelji oz. izvajalci testiranja s preizkusom, izvedbo in ocenjevanjem večinoma skrbno in vnaprej seznanili. Dobra tretjina sodelujočih se je pred začetkom šolskega leta 2018/19 udeležila strokovnega seminarja v zvezi z izvajanjem preizkusa na ravni A2, ki ga je na prošnjo ministrstva izvedel CSDTJ, 43 % vprašanih je odgovorilo, da so se uvedli s pomočjo kolegov, ki so že imeli izkušnje z izvajanjem preizkusa, 39 % se jih je z izvedbo in ocenjevanjem preizkusa seznanilo s pomočjo dokumentacije, ki je dostopna na portalu MVI, le 4 % pa so odgovorili, da so s izvajanjem preizkusa začeli brez posebnih priprav.

Odgovori na nadaljnje poizvedovanje glede implementacije preizkusa po šolah so pokazali, da imajo sodelujoči v raziskavi za seboj različno število in različne kombinacije izvajanj jezikovnega testiranja s preizkusom na ravni A2. Število izvajanj prikazujeta Grafa 3 in 4. Čeprav naj bi se preizkus iz znanja slovenščine za namen diagnosticiranja ravni znanja oz. morebitnih jezikovnih primanjkljajev v slovenščini in ustrezne razvrstitve v skupine izvajal tako pred kot tudi po koncu intenzivnega tečaja slovenščine, izstopa podatek, da 10 % vprašanih preizkusa pred začetkom tečaja doslej še ni izvajalo, medtem ko so preizkus po tečaju vsi sodelujoči v raziskavi izvajali vedno. Podatek dopolnjuje ugotovljeno v nacionalni evalvacijski študiji (Knez idr., 2020), kjer se je že

v prvem letu pokazalo, da je testiranje pred tečajem marsikdaj nepotrebno, zlasti kadar je jasno, da so vpisani dijaki v znanju slovenščine popolni začetniki, ki zagotovo ne dosegajo ravni A2 in tečaj zagotovo potrebujejo. V takih primerih učitelji dijake brez diagnostičnega testiranja uvrstijo na začetniški tečaj.



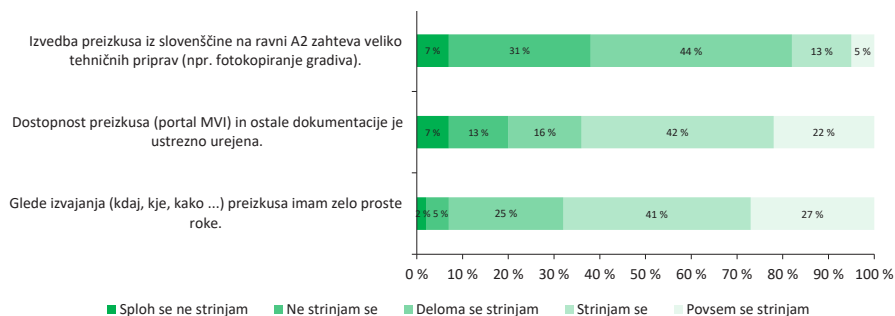
**Graf 3:** Respondenti glede na število izvajanj preverjanja znanja s preizkusom na ravni A2 pred tečajem v šol. letih od 2018/19 do 2023/24 (n = 65).



**Graf 4:** Respondenti glede na število izvajanj preverjanja znanja s preizkusom na ravni A2 po tečaju v šol. letih od 2018/19 do 2023/24 (n = 65).

Mnenje sodelujočih glede tehnično-organizacijskih podrobnosti izvedbe preizkusa smo v anketi skušali pridobiti s pomočjo opredeljevanja respondentov na 5-stopenjski Likertovi lestvici strinjanja do vnaprej predlaganih trditev glede načina izvajanja preizkusa iz slovenščine na ravni A2. Rezultate prikazuje Graf 5. Analiza odgovorov je pokazala, da se respondenti večinoma strinjajo oz. povsem strinjajo, da imajo glede izvajanja (kdaj, kje, kako ...) preizkusa zelo proste roke (povprečna ocena 3,9). Nekoliko nižja povprečna ocena 3,6 kaže, da so sodelujoči v anketi dokaj zadovoljni tudi z načinom dostopa do preizkusa in ostale dokumentacije (izpita pola, rešitve, navodila za ocenjevanje). Ne gre pa zanemariti odgovorov približno petine vprašanih, ki so pri trditvi o dostopnosti preizkusa s svojim nestrinjanjem nakazali, da to področje ni ustrezno urejeno. V povezavi s tem so se nekateri precej razpisali tudi, ko smo jim dali možnost, da v odprtem odgovoru dodatno utemeljijo svoje izbrane odgovore. Na pomanjkanje obveščenosti glede obstoječega preizkusa in načina preverjanja znanja kažejo odgovori, da preizkus dobijo pri starejših kolegicah oz. pri ravnatelju in da za navodila za ocenjevanje doslej še niso slišali. Izstopata tudi dva odgovora, kjer je navedeno, da preizkusa niso našli na portalu MVI, ampak so ga prenesli s spletne strani CSDTJ.

Glede na dejstvo, da je preizkus dostopen le na portalu MVI, to najbrž pomeni, da so za namen preverjanja znanja slovenščine dijakov uporabljali katerega od vzorčnih izpitov<sup>9</sup> iz znanja slovenščine za odrasle, ki jih izvaja CSDTJ za namene pridobitve javnoveljavne listine. Slabo poznavanje dostopnosti izpitnih pol, rešitev in ocenjevalnih navodil lahko pojasni nekatere odgovore na zadnjo trditev, in sicer da izvedba preizkusa od izvajalca zahteva obsežne tehnične priprave. Povprečna ocena pri tej postavki je bila 2,9. Več kot polovica vprašanih se s trditvijo popolnoma ali vsaj delno strinja, kar ni presenetljivo, saj izvedba preizkusa zahteva določen čas in tehnične ter organizacijske priprave (kot so obveščanje dijakov, fotokopiranje gradiva, popravljanje preizkusov ipd.). Če učitelji niso dovolj seznanjeni s pogoji izvedbe in ocenjevanja, je celoten postopek še bolj zamuden in zahteven, kot bi bil sicer.

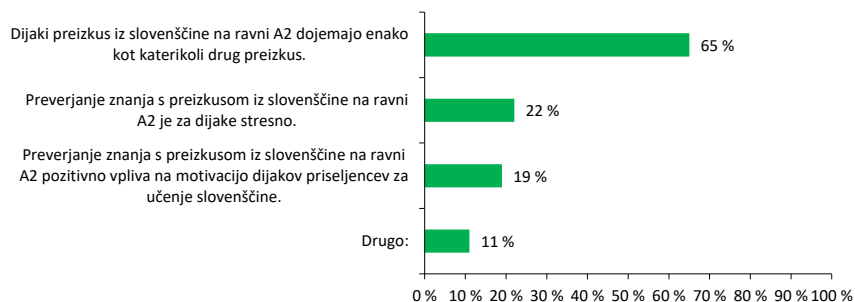


**Graf 5:** Mnenje respondentov glede tehnično-organizacijskih podrobnosti izvedbe preizkusa (n = 63).

Z naslednjim vprašanjem smo želeli pridobiti informacijo o tem, kako glede na opažanja učiteljev preverjanje znanja s preizkusom iz slovenščine na ravni A2 doživljajo dijaki. Anketirancem so bile ponujene tri možnosti, izbrati je bilo mogoče več odgovorov, omogočeno pa jim je bilo tudi, da odgovor zapišejo prosto, glede na lastne izkušnje. Bolj kot analiza odgovorov, prikazana v Grafu 6, so povedni komentarji, ki so jih navedli respondenti. Učitelji opažajo, da preizkus na dijake ne vpliva niti stresno niti motivacijsko; v večini ga doživljajo kot katerikoli drugi test. Odnos do testiranja dijaki kažejo na različne načine: nekateri so do preizkusa »*indiferentni*«, drugi »*brezbrižni*«, spet drugim je »*odveč tako preizkus kot*

<sup>9</sup> <https://centerslo.si/izpiti/>

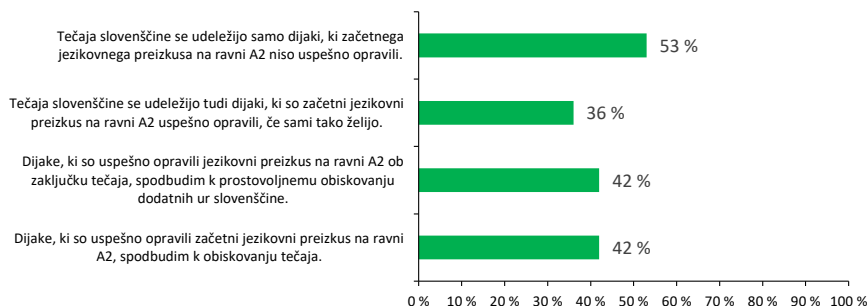
tečaj», nekaterim dijakom se zdi preizkus »popolnoma nepomemben« in se »sploh ne obremenjujejo in ne razmišljajo o tem, da morajo to pisati. Zanimajo jih le šolske ocene, ne pa tudi ta preizkus.« V odgovorih je bilo izpostavljeno še, da so dijaki, ki »se z jezikom srečajo prvič in vedo, da testa niso sposobni rešiti« [...] »zbegani«, da na pomanjkanje motivacije zagotovo vpliva tudi to, da »v resnici rezultat ne vpliva na nič za njih usodnega«. Ena od učiteljic v svojem komentarju izpostavi tudi svojo vlogo, ko zapiše, da se ji zdi pomembno, da »se iz preizkusa ne dela prevelikega cirkusa«, saj ne želi, »da bi kdorkoli ta preizkus jemal kot nekaj stresnega«.



**Graf 6:** Opažanja respondentov, kako dijaki doživljajo preverjanje znanja s preizkusom iz slovenščine (n = 58).

Da bi pridobili natančne informacije o tem, kako šole na podlagi rezultatov preizkusa pred tečajem in po njem usmerjajo dijake k (nadaljnemu) obiskovanju tečaja oziroma dodatnih ur slovenščine, so bili anketirani naprošeni, naj pojasnijo, kako v določenih primerih ukrepajo na svoji šoli. Možnih je bilo več odgovorov. Kot je razvidno iz Grafa 7, praksa šol glede testiranja in vključevanja v tečaj slovenščine v večini primerov ustreza predvidenim smernicam v Pravilniku. V večini primerov se tečaja udeležijo zgolj dijaki, ki začetnega jezikovnega preizkusa na ravni A2 niso uspešno opravili, čeprav učitelji pogosto spodbujajo k obiskovanju tečaja tudi tiste dijake, ki so preizkus uspešno opravili. Zaskrbljujoča je večkrat zapisana ugotovitev, da dijaki »s svojim odnosom pokažejo, da jim učenje slovenščine ni prioriteta«, saj ponudba za prostovoljno obiskovanje tečaja v glavnem ne želijo sprejeti, prav tako je malo tistih, ki izkoristijo možnost za nadaljnje učenje slovenščine, če po zaključku tečaja na preizkusu dosežejo raven A2. Kar nekaj anketiranih je zapisalo še dodatne utemeljitve. Večina teh se nanaša na že ugotovljeno dejstvo, da

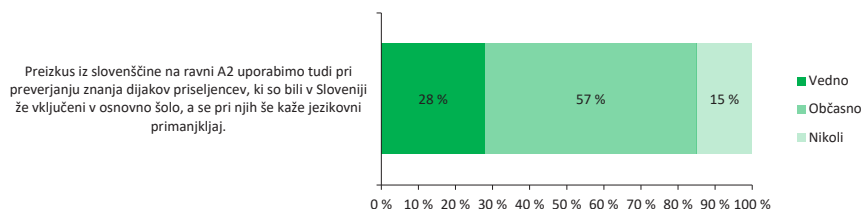
pred tečajem ni (veliko) dijakov, ki uspešno opravijo preizkus na ravni A2, zato so na tečaj slovenščine vključeni kar vsi na novo priseljeni dijaki. Na nekaterih šolah tečaj ponudijo tudi dijakom, ki so v Sloveniji že dlje, ampak imajo s slovenščino še vedno težave.



**Graf 7:** Respondenti o uspešnosti opravljenega preizkusa in vključitvi v intenzivni tečaj slovenščine (n = 64).

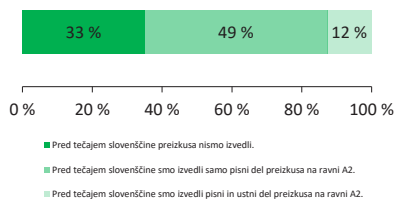
Naslednje vprašanje v raziskavi je sodelujoče spraševalo, ali se z jezikovnim preizkusom na ravni A2 preverja tudi predznanje dijakov priseljencev, ki so že obiskovali osnovno šolo v Sloveniji, vendar še vedno izkazujejo jezikovni primanjkljaj. Povod za to vprašanje je tudi najnovejša dopolnitev Pravilnika, ki je stopil v veljavo s šolskim letom 2024/25. Ta določa, da morajo dijaki, ki so se prvič vključili v osnovno šolo v Sloveniji šele v 9. razredu, opraviti intenzivni tečaj slovenščine, če ob vstopu v srednje šole ne opravijo preizkusa iz znanja slovenščine na ravni A2. S to spremembo je MVI prisluhnilo pobudi srednješolskih učiteljev, ki so želeli rešiti problem pomanjkljivega znanja slovenščine tudi pri dijakih, ki so se v šolski sistem vključili šele v zadnjem letu osnovne šole. Po prejšnjih pravilih ti dijaki namreč niso bili zavezani k opravljanju preizkusa in obiskovanju tečaja. Kot je prikazano v Grafu 8, je večina šol že doslej vsaj občasno s preizkusom na ravni A2 preverjala tudi znanje dijakov priseljencev, ki so bili v Sloveniji že vključeni v osnovno šolo, a se pri njih še kaže jezikovni primanjkljaj. Eden od respondentov je v dodatnem komentarju pripisal, da »se morajo šole nekako znajti«, kaj storiti z dijakom, ki so se v osnovno šolo v Republiki Sloveniji vključili v 9. razredu (ali že prej) in so »v osnovnošolskem obdobju pridobili premalo predznanja za uspešno nadaljevanje šolanja«. Problematika je torej pereča, čemur pritrjujejo tudi komentarji v naši raziskavi, zato lahko zaključimo,

da je bil ukrep ministrstva glede obvezne uvedbe preizkusa na ravni A2 pri preverjanju znanja dijakov priseljencev, ki so bili v Sloveniji že vključeni v osnovno šolo, a se pri njih še kaže jezikovni primanjkljaj, korak v pravo smer. Ob tem se seveda porajajo tudi nova vprašanja, kako že na ravni osnovnošolskega izobraževanja še dodatno zagotoviti, da bodo učenci priseljenci pridobili zadostno znanje slovenščine za uspešno nadaljevanje na srednješolski ravni.

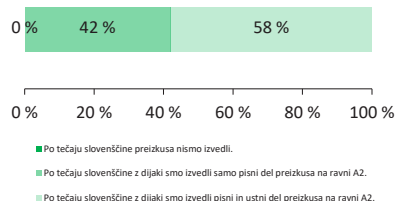


**Graf 8:** Respondenti o preverjanju znanja dijakov priseljencev, ki so bili v Sloveniji že vključeni v osnovno šolo, a se pri njih še kaže jezikovni primanjkljaj (n = 65).

V naslednjem sklopu vprašanj so bili anketiranci naprošeni, naj pri odgovorih posredujejo podatke o izvajanju preizkusa iz slovenščine na ravni A2 v aktualnem šolskem letu. Najprej smo želeli izvedeti, ali so v šolskem letu 2023/24 pred in/ali po tečaju slovenščine izvedli pisni in/ali ustni del preizkusa. Lahko so izbrali tudi možnost, da preizkusa niso izvedli. Analizo rezultatov ločeno za izvedbo testiranja pred tečajem oziroma po njem prikazujeta Grafa 9 in 10. Zanimiv je podatek, da so v šolskem letu 2023/24 vsi anketirani po tečaju preizkus izvedli, 58 % med njimi tako pisni kot ustni del, preostali so znanje slovenščine preverjali samo s pisnim preizkusom. Ponovno se je potrdilo, da se pred tečajem preizkus izvaja precej manj dosledno kot po tečaju. Kar tretjina vprašanih v tem šolskem letu preizkusa sploh ni izvedla, opazen pa je tudi podatek, da so večinoma izvajali samo pisni del preizkusa. Tudi tu so bili dodani komentarji s pojasnili. Da preizkusa pred tečajem niti ne izvedejo, so se na šolah odločili največkrat zato, ker je bilo vnaprej jasno, da so dijaki v znanju slovenščine na stopnji popolnih začetnikov (večinoma govorci zelo oddaljenih jezikov). Med komentarji je bil pripisan tudi predlog za »prilagoditev ustnega dela preizkusa (npr. samo ena naloga)« zaradi časovne racionalizacije, saj so morali »opravičiti intervju z velikim številom dijakov priseljencev«.



**Graf 9:** Izvajanje pisnega in ustnega dela preizkusa pred tečajem slovenščine v šol. letu 2023/24 (n = 54).



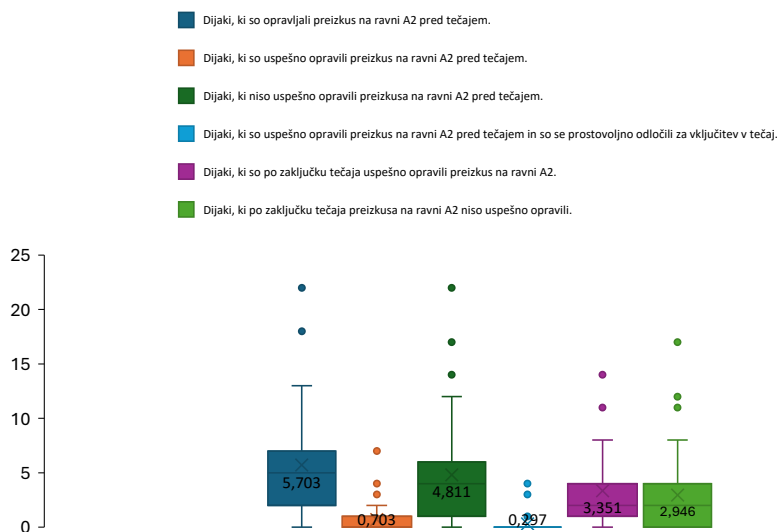
**Graf 10:** Izvajanje pisnega in ustnega dela preizkusa po tečaju slovenščine v šol. letu 2023/24 (n = 54).

V nadaljevanju smo sodelujoče v raziskavi prosili, naj ob posameznih postavkah napišejo število dijakov, za katere navedeno velja v šolskem letu 2023/2024. Odgovore prikazuje Graf 11. Lahko razberemo, da so imeli na šolah, sodelujočih v raziskavi, v povprečju 5,4 dijakov, ki je v šolskem letu 2023/24 pred začetkom tečaja opravljal jezikovni preizkus na ravni A2. Na tem preizkusu je bil v povprečju uspešen manj kot en dijak (0,7), neuspešnih pa je bilo v povprečju 4,7. Večina tistih, ki preizkus opravljajo pred začetkom tečaja, torej v znanju slovenščine ne dosega ravni A2. To dejstvo so sodelujoči v raziskavi izpostavili tudi v odprtih odgovorih in pojasnili, da se v marsikaterem primeru zdi izvajanje preizkusa odveč, saj že vnaprej vedo, da so na novo vpisani dijaki v znanju slovenščine na začetniški ravni. Čeprav so te odločitve učiteljev razumljive, gre kljub vsemu za nekakšno zamujeno priložnost. Uvrstitveno-diagnosticski preizkus je namreč sestavljen tako, da omogoča tudi prepoznavanje različnih stopenj začetniškega znanja, četudi so razlike minimalne. Odsotnost začetnega testiranja tako učitelju in dijaku odvzame možnost primerjave med začetnim in končnim rezultatom, kar bi zlasti za dijake lahko predstavljalo pomemben motivacijski dejavnik, učitelju pa bi omogočilo celovitejšo evalvacijo napredka in tudi uspešnosti tečaja.

Analiza podatkov kaže še na en že izpostavljen problem – nezainteresiranost dijakov za prostovoljno učenje slovenščine oziroma za vključitev v tečaj, če so uspešno opravili preizkus. Prostovoljno se namreč za vključitev v tečaj na sodelujočih šolah v šolskem letu 2023/24 dijaki tako rekoč niso odločali (v povprečju 0,3 dijakov). Učitelji na to dejstvo gledajo različno. Več je takih, ki v povezavi s tem omenjajo pomanjkanje

notranje motivacije za učenje, brezbrižnost dijakov, tudi slabo podporo staršev ... Nekateri pa kljub vsemu poskušajo razumeti mladostnike v obdobju najstništva, ko jim je »težko narediti še tisto, kar je obvezno«, ko sami ne prepoznajo nujnosti učenja novega jezika ali pa so že dovolj »obremenjeni s prilagajanjem na novo šolsko okolje in sistem« in jim vsaka dodatna obveznost predstavlja breme.

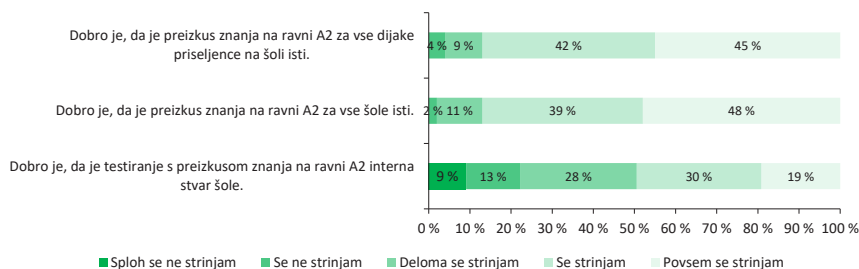
Iz analize podatkov glede stanja v šolskem letu 2023/24 pa lahko izluščimo še tretjo ugotovitev, in sicer glede uspešnosti dijakov na jezikovnem preizkusu po zaključku tečaja. Če je bilo torej na sodelujočih šolah na tečaj vključenih v povprečju 5 dijakov (torej vsi, ki niso bili uspešni pred tečajem in še tisti, ki so se prostovoljno vključili), lahko ugotovimo, da je bila uspešnost na preizkusu več kot 50 %. V povprečju je namreč v času intenzivnega tečaja slovenščine malo več kot trem dijakom (3,2) uspelo priti do nivoja A2, pod A2 pa je po tečaju ostalo znanje slovenščine malo manj kot treh dijakov (povprečno 2,8). Seveda pa ob tem nikakor ne smemo pozabiti, da je uspešnost pri učenju jezika treba vedno interpretirati v širšem kontekstu in upoštevati dijakov prvi jezik, socialno, kulturno in izobraževalno ozadje, izpostavljenost jeziku izven šole ipd. (Pirih Svetina, 2005, str. 12–16).



**Graf 11:** Opravljanje preizkusa v šolskem letu 2023/2024 (n = 53).



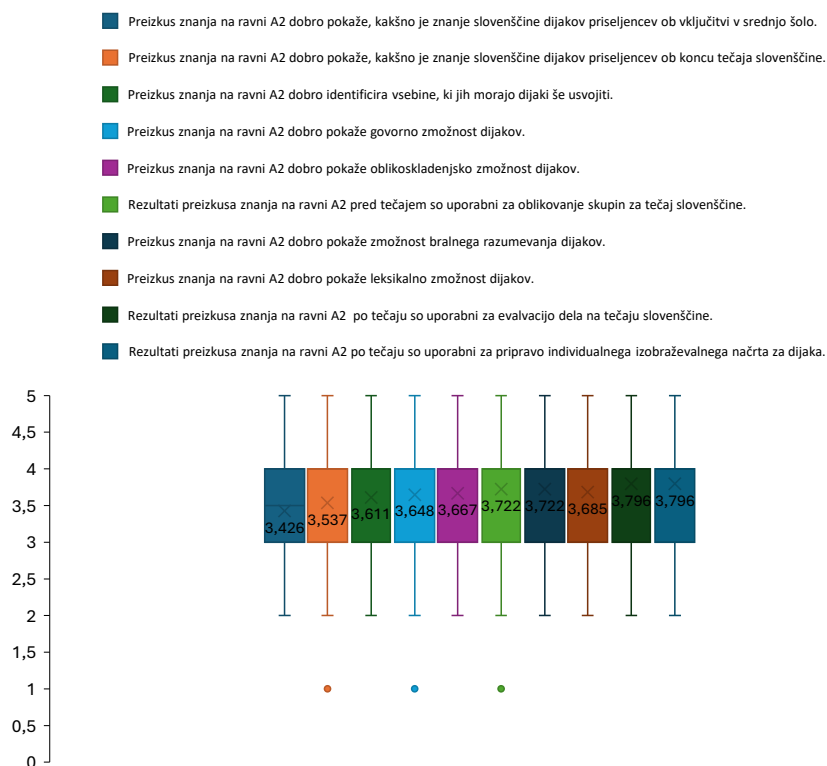
Sledilo je vprašanje, v katerem smo sodelujoče v raziskavi prosili, naj s pomočjo 5-stopenjske Likertove lestvice (od »sploh se ne strinjam« do »popolnoma se strinjam«) izrazijo, v kolikšni meri se strinjajo z nekaterimi trditvami o preizkusu iz slovenščine na ravni A2. Vidimo lahko (Graf 12), da so sodelujoči v raziskavi v zelo visokem deležu naklonjeni tako temu, da je preizkus znanja na ravni A2 isti za vse dijake priseljence na šoli, kot tudi temu, da je preizkus znanja na ravni A2 isti za vse šole. Precej nižjo stopnjo strinjanja pa so namenili trditvi, da je dobro, da je testiranje s preizkusom znanja na ravni A2 interna stvar šole. Pri možnosti komentarjev je bilo večkrat zapisano razmišljanje v smeri, da bi bilo za sledenje pouku in šolskim vsebinam bolje, če bi se določen nivo jezikovnega znanja (morda celo višji od A2) moral z izpitom dokazati že pred vpisom v srednjo šolo oziroma da bi se na šolo lahko vpisali samo ob predložitvi potrdila o znanju slovenščine. Podan je bil tudi predlog, da se izvedbo preizkusa prepusti zunanji inštituciji. Več zapisov se je nanašalo tudi na predlog oziroma poziv, da bi bilo izpitno polo treba periodično pripravljati na novo, za zdaj namreč še vedno obstaja samo ena različica preizkusa, tista, ki je bila pripravljena leta 2018. Glede tega menijo, da za učitelja *»ponavljanje istega testa lahko postane dolgočasno in rutinsko«*. Izbira med različnimi izpitnimi polami bi bila boljša rešitev tudi zato, ker opažajo, da *»se informacije med dijaki hitro prenašajo, tako da preverjanje včasih ne odraža dejanskega znanja«*.



**Graf 12:** Mnenja respondentov o preizkusu znanja iz slovenščine na ravni A2 (n = 56).

Pomemben del raziskave je bil namenjen tudi preučevanju uporabnosti jezikovnega preizkusa. Razveseljiva je ugotovitev, da so sodelujoči prav v vseh v anketi navedenih kategorijah izrazili veliko mero strinjanja, kar pomeni, da je preizkus ustrezno zastavljen in da so rezultati preizkusa vsesplošno uporabni (Graf 13). Najbolj so se respondenti strinjali

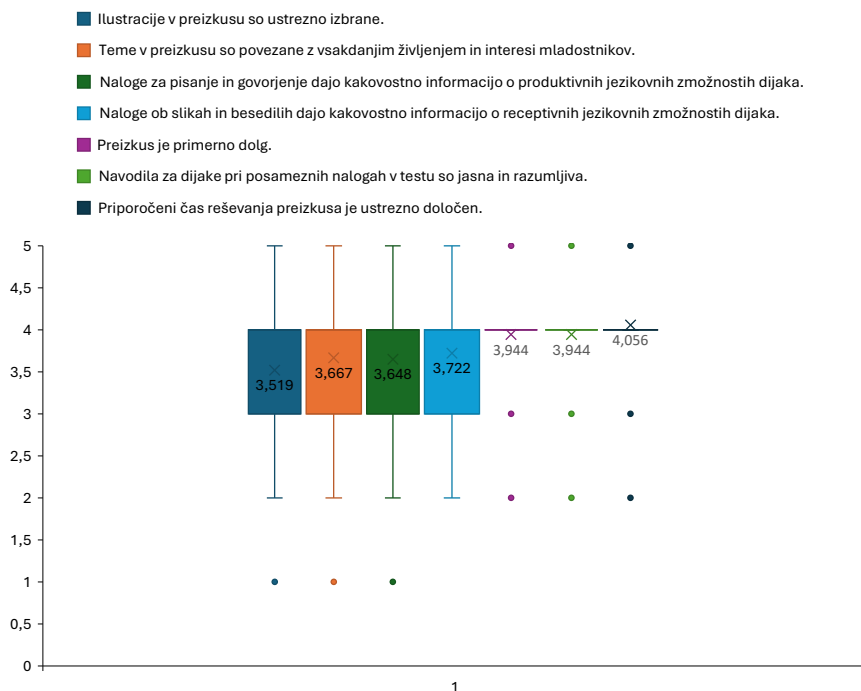
s trditvami, da so rezultati preizkusa uporabni za evalvacijo dela na tečaju slovenščine, da so uporabni za pripravo individualnega izobraževalnega načrta in za oblikovanje skupin za tečaj slovenščine. V grobem je zato mogoče reči, da format preizkusa po mnenju učiteljev večinoma ustreza namenu, za katerega je bil razvit, in je kot tak uporaben.



**Graf 13:** Mnenja respondentov o uporabnosti preizkusa znanja iz slovenščine na ravni A2 (n = 57).

Pri naslednjem sklopu vprašanj so se udeleženci raziskave opredeljevali glede vsebine in oblikovne podobe jezikovnega preizkusa na ravni A2. Tudi tukaj so izrazili visoko mero strinjanja s postavljenimi trditvami (Graf 14). Sodelujoči so največjo podporo namenili izjavi, da je priporočeni čas reševanja preizkusa ustrezno določen, močno so se strinjali tudi s tem, da so navodila za dijake pri posameznih nalogah v testu jasna in razumljiva ter da je preizkus primerno dolg. V enaki meri se strinjajo tudi s trditvami, da so teme v preizkusu povezane z

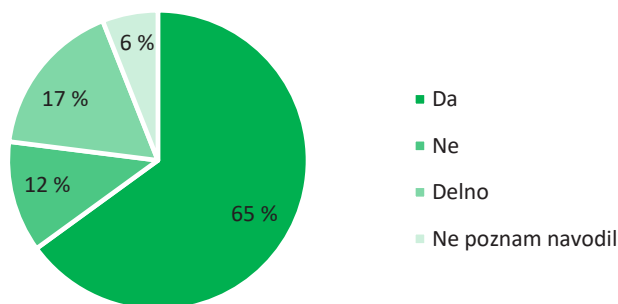
vsakdanjim življenjem in interesi mladostnikov, da dajo naloge za pisanje in govorjenje kakovostno informacijo o produktivnih jezikovnih zmožnostih dijaka, naloge za branje pa kakovostno informacijo o receptivnih jezikovnih zmožnostih dijaka. Najnižjo, a še vedno visoko stopnjo strinjanja (3,5 od 5) je prejela izjava, da so ilustracije v preizkusu ustrezno izbrane. Vsebinsko in oblikovno je torej preizkus po mnenju sodelujočih v raziskavi ustrezen, kar pomeni, da bi v primeru izdelave novih različic preizkusa veljalo tako strukturo kot časovne okvire ohraniti, ob tem pa seveda upoštevati nekatere predloge in pomisleke, ki so bili zapisani v dodanih komentarjih. Izpostavljeno je bilo, da preizkus ni dovolj raznolik, in sicer »tako glede vsebin kot tudi taksonomskih stopenj«. Kritika se je nanašala tudi na odsotnost nalog za slušno razumevanje, ki je po mnenju enega respondenta »ključno za celostno oceno dijakove jezikovne kompetence«. Ponovno so se pojavile pobude za uvedbo novih različic preizkusa, saj »nekateri dijaki opravljajo isti test tudi do štirikrat«. Komentarji so se dotaknili tudi specifičnih nalog,



**Graf 14:** Respondenti o vsebini in oblikovni podobi preizkusa (n = 59).

kjer so nekatera besedila ocenjena kot »neživljenjska« in neustrezna za dijake. V veliko primerih je bilo predmet kritike tudi slikovno gradivo, »zlasti v prvem delu, kjer na podlagi določenih slik ni mogoče sklepati, ali nekdo razume oziroma zna ali ne razume oziroma ne zna«. Med komentarji je bil izstopajoč tudi opis izkušnje, da na preizkusu tudi slovenski dijaki niso dobili vseh točk – zlasti zaradi nejasnosti slikovnega gradiva v preizkusu: »Pri prvi nalogi so podčrtali tako stol kot posteljo, nekateri so podčrtali tudi besedo učitelj. Pri drugi nalogi so podčrtali, da je čas za malico, saj domov pridejo popoldne in imajo kosilo po tretji uri, poleg tega so pustili prazno tretjo točko – ura je premalo opazna ...«

Na več mestih se je pojavila tudi pobuda, naj se vsem šolam oz. vsem učiteljem še enkrat jasno podajo pravila, »kaj in kako popravljati in ocenjevati preizkus po pisanju, kako je s podajanjem rezultatov in analizo preizkusa ...«. Zapisano kaže na že povedano, namreč da anketirani ne poznajo ali ne uporabljajo res natančno pripravljenih navodil za izvajanje in ocenjevanje preizkusa iz slovenščine na ravni A2. V luči tega je zanimiva tudi analiza vprašanja, v katerem se je preverjalo prav poznavanje teh navodil. Vprašanje se je glasilo: »Ali menite, da navodila za ocenjevanje preizkusa iz slovenščine na ravni A2, ki jih je pripravil Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, dovolj natančno usmerijo izvajalca in ocenjevalca preizkusa?« Rezultati (Graf 15) kažejo, da večina sodelujočih (65 %) ocenjuje navodila za ocenjevanje preizkusa iz slovenščine na ravni A2 kot dovolj jasna in natančna za usmerjanje izvajalca in ocenjevalca. Slaba tretjina jih sicer meni, da so navodila



**Graf 15:** Respondenti o navodilih za ocenjevanje preizkusa iz slovenščine na ravni A2 (n = 54).

delno jasna oziroma da niso dovolj natančna, še bolj zaskrbljujoča pa je ugotovitev, da 6 % sodelujočih navodil sploh ne pozna. Vse to ponovno nakazuje na že zgoraj izpostavljeno potrebo po večji ozaveščenosti, izboljšani dostopnosti dokumentacije ter dodatnih usposabljanjih ali podpori, da bi zmanjšali delež tistih, ki navodil (in preizkusa) ne poznajo (dovolj dobro).

V zaključnem vprašanju ankete so bili respondenti naprošeni, naj v svojem prostem zapisu izpostavijo še morebitne druge pozitivne in negativne izkušnje, ki so jih imeli v zvezi s testiranjem dijakov s preizkusom iz slovenščine na ravni A2. Iz zapisov je razvidno, da so učitelji, ki so sodelovali v tej raziskavi, v primerljivem številu razdeljeni na tiste, ki ocenjujejo trenutno stanje na proučevanem področju kot zadovoljivo, in tiste, ki menijo, da so potrebne še precejšnje spremembe. Oboji v uvedbi preizkusa iz slovenščine vidijo dodano vrednost in ga dojemajo kot *»pomembno pridobitev v prizadevanjih za boljše jezikovno vključevanje dijakov priseljencev«*. Jezikovno testiranje dijakov se jim zdi zelo smiselno, predlagajo celo, da bi se v šole uvedlo še dodatne teste *»za bolj natančno določanje nivojev jezikovnega znanja dijakov«*, vrstijo pa se tudi predlogi, da bi morali preverjanje jezikovnega znanja priseljenih mladostnikov vpeljati že v osnovne šole. Primer tipičnega komentarja: *»Tako preverjanje znanja bi morali vpeljati tudi v osnovne šole. Nihče ne bi smel izdelati osnovne šole brez določenega znanja slovenščine.«* Kar nekaj učiteljev, vključenih v raziskavo, je mnenja, da bi bil celoten proces vključevanja priseljenih dijakov učinkovitejši in manj obremenjujoč za vse vpletene strani, če bi dijaki opravljali preizkus pred vstopom v srednjo šolo, saj *»trenutna izvedba preizkusa in tečaja slovenščine ovira šolsko delo in je stresna za dijake in učitelje«*. Predlagajo tudi, da bi se opravljanje izpita pred vstopom v šolo izvedlo pri zunanji inštituciji.

V komentarjih, ki se nanašajo na logistiko glede izvedbe testiranja s preizkusom na ravni A2 (in izvajanja tečaja slovenščine), se pojavljajo mnenja, da uspeh ni odvisen le od učiteljev slovenščine, temveč tudi od sodelovanja s svetovalnimi službami, ki igrajo pomembno vlogo pri organizaciji in podpori priseljenkih dijakov (vpisni postopek, termin za tečaj slovenščine, prenos informacij od priseljenih dijakih ...). Izpostavljeni so izzivi, povezani z nestabilnim bivanjem dijakov, saj *»so mnogi*

*priseljenci zelo nomadski in je čas obiskovanja določene šole lahko zelo kratek», kar otežuje pravočasno testiranje in oblikovanje ustreznih skupin za tečaj. Pomisleke povzroča tudi trenutna praksa po izvedenem drugem delu tečaja, ki ne zahteva ponovnega opravljanja preizkusa za dijake, ki po prvem tečaju glede na rezultate preizkusa še niso dosegli ravni A2. Sprašujejo se, kako naj v takem primeru presodijo, »da so dijaki pripravljeni na redni pouk«.*

Naslednji sklop komentarjev problematizira usposobljenost izvajalcev preizkusa. Na več mestih so pohvaljeni strokovni seminarji in delo CSDTJ, pojavljajo se pobude, da bi se izobraževanja za izvajalce preizkusa redno izvajala. Podan je bil tudi konkreten predlog za vsebino seminarja, in sicer *»naučiti izpraševalca, npr. kako zastavljati vprašanja na ustnem delu preizkusa«*. V komentarjih je bila tudi na tem mestu večkrat predlagana revizija oziroma izdelava novih izpitnih pol, pokazalo pa se je tudi, da nekateri učitelji potrebujejo dodatna pojasnila glede potrdila o znanju jezika, saj ne vejo, *»za kaj se lahko to potrdilo o opravljeni ravni A2 sploh uporabi«*.

Kot zadnjega povzemamo še sklop predlogov in pomislekov, ki se nanašajo na pomen intenzivnega tečaja slovenščine in vključevanja dijakov priseljencev v slovenski šolski sistem nasploh. V njih se razkriva vrsta izzivov in predlogov za izboljšave. Večkrat je poudarjeno, da številni dijaki obiskujejo tečaj slovenščine *»zgolj zaradi ohranitve statusa dijaka, ne pa zaradi resničnega interesa za učenje slovenščine«*. Opisane so tudi težave z zbranostjo dijakov in rednostjo obiskovanja, saj so tečaji slovenščine pogosto na urniku ob manj učinkovitih delih dneva (po pouku, v preduri ...). Predlagano je, da bi bilo iz več vidikov smiselno vključiti dijake priseljence v intenzivni tečaj slovenščine pred vstopom v redno izobraževanje, da bi ob vpisu v šolo že imeli zadovoljiv nivo znanja za sledenje pouku ter da bi opravljeni preizkus znanja na ravni A2 moral biti *»pogoj za vpis v 1. letnik«*, ob čemer se pojavi tudi predlog za dvig zahtevane ravni znanja slovenščine *»na vsaj B1«*, kar bi dijakom olajšalo sledenje pouku in izboljšalo njihovo učno uspešnost.

### 3 Razprava

Izvedena raziskava je osvetlila pomembne vidike izvajanja in uporabnosti preizkusa iz znanja slovenščine na ravni A2 za dijake priseljence v slovenskih srednjih šolah, zlasti v kontekstu vključevanja dijakov v izobraževalni proces, razvoja njihovih sporazumevalnih zmožnosti v slovenščini ter zagotavljanja enakih izhodiščnih možnosti za uspešno nadaljevanje šolanja. Rezultati kažejo, da preizkus ustreza namenu, za katerega je bil pripravljen. Med uporabniki je prepoznan kot pomemben in uporaben diagnostični pripomoček za določanje ravni znanja slovenščine in ugotavljanje jezikovnih potreb na novo vpisanih dijakov. Dobro podpira tudi načrtovanje ter izvajanje intenzivnih tečajev slovenščine, hkrati pa služi kot mehanizem za spremljanje napredka dijakov in uspešnosti teh tečajev. Kljub ugotovljeni uporabnosti preizkusa pa obstajajo področja, ki zahtevajo nadaljnje izboljšave in tudi določene sistemske spremembe.

Kot ena ključnih praktičnih implikacij izvedene raziskave se je pokazala nujnost posodobitve preizkusa oziroma razvoj novih različic preizkusa, ki bi jih učitelji lahko izmenjaje uporabljali za preverjanje znanja slovenščine dijakov priseljencev. Trenutna različica se zaradi ponavljanja že kaže kot rutinska, kar zmanjšuje njeno učinkovitost in pri nekaterih ponavljalcih lahko vpliva tudi na zanesljivost rezultatov. Upoštevajoč vsebinske pomanjkljivosti trenutnega preizkusa, na katere opozarja analiza raziskave, bi morali sestavljalci novih preizkusov posebno pozornost posvetiti izbiri takega slikovnega gradiva, ki bo omogočalo zanesljivo in nedvoumno reševanje nalog. Smiselno bi bil tudi razmislek o predlogu, da se v preizkus na novo vključijo naloge za preverjanje slušnega razumevanja. Takšna sprememba bi sicer omogočila celovitejše vrednotenje jezikovnih zmožnosti dijakov, vendar pa bi zapletla tehnično izvedbo in podaljšala trajanje preizkusa, kar bi lahko vplivalo na zbranost. Glede na to, da so nekateri učitelji v svojih povratnih informacijah izpostavili željo po krajšem preizkusu ter poenostavitvi izvedbe, je te predloge treba skrbno preučiti in uravnotežiti z vidika učinkovitosti in izvedljivosti.

Naslednji pomemben vidik nadaljnjega razvoja predstavlja potreba po izboljšanju podpore učiteljem, ki izvajajo preizkus in poučujejo

dijake priseljence. Tehnično-organizacijska zasnova preizkusa je bila s strani sodelujočih v raziskavi večinoma ocenjena pozitivno, vendar ti poročajo o težavah pri dostopu do izpitnih gradiv ter pomanjkljivem poznavanju izvedbenih in ocenjevalnih smernic, kar pogosto vodi v improvizacijo. Ker to ne vpliva zgolj na organizacijo, temveč tudi na kakovost izvedbe preizkusa, bi bilo nujno poskrbeti za boljšo informiranost glede dostopa do virov pa tudi za sistematično podporo pri izvajanju in ocenjevanju preizkusa. Smiselno bi bilo upoštevati tudi pobude po organizaciji dodatnih strokovnih usposabljanj, osredotočenih tako na enotnejše izvajanje ter ocenjevanje preizkusa kot tudi na specifične dela s priseljenimi dijaki. Na ta način bi bilo mogoče celoviteje podpreti jezikovno in učno uspešnost priseljenih mladostnikov ter jim omogočiti enakovredno vključevanje v izobraževalni proces.

Poleg vsebinskih in organizacijskih izboljšav izvajanja preizkusa se kaže potreba tudi po krepitvi motivacije dijakov za učenje slovenščine. Raziskava je pokazala, da dijaki v učenju slovenščine pogosto ne vidijo dodane vrednosti, kar vpliva na njihovo udeležbo pri prostovoljnih urah slovenščine in njihovo splošno zavzetost. Eden ključnih ciljev prihodnjih izboljšav bi moral zato biti tudi razvoj motivacijskih ukrepov, ki bi dijake spodbudili k aktivnejšemu vključevanju v proces učenja jezika. Med potencialnimi pristopi bi lahko bila na primer vključitev interaktivnih učnih vsebin, vključevanje dijakov v projekte in izvenšolske dejavnosti, sovrstniško tutorstvo ...

Rezultati raziskave poleg že izpostavljenih odpirajo še številna druga vprašanja in ponujajo možnosti za nadaljnja raziskovalna poglobljanja. Koristne bi bile zlasti evalvacijske študije, ki bi preverile usposobljenost učiteljev za interpretacijo rezultatov preizkusa. Ta namreč vključuje več ravni zahtevnosti. Manj zahteven vidik, ki ga učitelji zlahka obvladajo s pomočjo standardizirane šablone, je ugotavljanje, ali je učenec preizkus uspešno opravil ali ne. Kompleksnejši vidik interpretacije pa zahteva poglobljeno analizo rezultatov, na podlagi katere učitelji pridobijo vpogled v učenčevo jezikovno zmožnost. Ti podatki so ključni za načrtovanje nadaljnjega pedagoškega dela, prilagajanje učnih strategij ter zagotavljanje ciljno usmerjene individualne podpore, posledično pa tudi za učinkovitejše vključevanje dijakov v šolski proces. Ugotovitve raziskave namreč kažejo, da je razkorak med jezikovno zmožnostjo



dijakov in jezikovnimi zahtevami, s katerimi se srečujejo v šoli, kljub doseženi ravni A2 še vedno velik. Zato je treba razmisliti o ukrepih, ki bi omogočili, da dijaki ob vključitvi v redni učni proces dosežejo dovolj visoko raven sporazumevalne zmožnosti v slovenščini za sledenje pouku in sodelovanje pri učnih dejavnostih. Med ključnimi predlogi v raziskavi izstopata uvedba preizkusa znanja pred vpisom v srednjo šolo ter uvedba ustreznih preizkusov že v osnovni šoli. V povezavi s tem se pojavlja tudi predlog, da bi bilo smiselno obiskovanje tečaja slovenščine omogočiti že pred vpisom v srednjo šolo oziroma pred vpisom določiti posebno obdobje, namenjeno zgolj učenju jezika. Predlagan je tudi dvig zahtevane ravni znanja (na primer na B1), kar bi predstavljalo boljše jezikovno izhodišče za jezikovno integracijo in siceršno vključitev v izobraževalni proces. Čeprav so predlagane spremembe v marsičem smiselne in nakazujejo pomembne izboljšave na področju jezikovne integracije dijakov priseljencev, pa se je obenem treba zavedati, da bi njihova celovita izvedba zahtevala skrbno načrtovanje ter znatne finančne in organizacijske vire. Za učinkovito implementacijo in zagotavljanje, da bi taki ukrepi dejansko prinesli želene rezultate, pa bi bila vsekakor nujna tudi nadaljnja raziskovalna podpora.

## 4 Zaključek

S kvantitativnim in deloma kvalitativnim pristopom zbrani in analizirani podatki v pričujoči raziskavi so potrdili, da je jezikovni preizkus na ravni A2, ki je od leta 2018 del sistemskih sprememb znotraj slovenskega srednješolskega izobraževanja, po šestih letih od uvedbe postal ustaljen in dobro sprejet pripomoček za ocenjevanje vstopnega in izstopnega jezikovnega znanja ter načrtovanje jezikovne podpore dijakov priseljencev. Rezultati raziskave nedvoumno nakazujejo tako na uspehe pri implementaciji kot tudi na različne izzive v povezavi z izvajanjem jezikovnega preizkusa v slovenskih srednjih šolah. Ugotovitve kažejo, da se pri izvajanju preizkusa pojavljajo nekatere težave, kot so ponavljanje iste različice testa, nezadostna motivacija dijakov ter različni organizacijski izzivi. Poudarjena je bila potreba po uvedbi novih različic preizkusa, izboljšanju dostopnosti izpitnih gradiv in ocenjevalnih navodil ter zagotavljanju večje podpore učiteljem z dodatnimi strokovnimi usposabljanji.

Prav tako se je izpostavila potreba po motivacijskih ukrepih za povečanje zavzetosti dijakov pri učenju slovenščine ter po nadaljnji sistemski podpori za lažje vključevanje priseljencev v šolski proces.

## **Literatura**

- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface between Learning and Assessment*. Continuum.
- Alderson, J. C., Haapakangas, E.-L., Huhta, A., Nieminen, L., & Ullakonoja, R. (2015). *The diagnosis of reading in a second or foreign language*. Routledge.
- Eurydice report: Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures (2018). Dostopno prek [https://www.uhr.se/globalassets/\\_uhr.se/internationalt/eurydice/integration-of-students-with-migrant-background-in-schools-in-europe\\_full\\_report.pdf](https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/internationalt/eurydice/integration-of-students-with-migrant-background-in-schools-in-europe_full_report.pdf)
- Ferbežar, I. (1996). Jezikovno testiranje na tečajih slovenščine kot drugega/tujega jezika. *Jezik in slovstvo*, 42(1), 45–58.
- Ferbežar, I. (2009). »Je moj B1 tvoj B1?« ali kaj je novega na področju testiranja in certificiranja slovenščine kot drugega/tujega jezika. V M. Stabej (ur.), *Simpozij Obdobja 28: Infrastruktura slovenščine in slovenistike* (str. 129–136). Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani.
- Knez, M., Klemen, M., Kralj, K., & Kern, D. (2010). *Učni načrt za poučevanje slovenščine za dijake tujce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Knez, M. (2012). Za koliko slovenščin(e) je prostora v naši šoli? *Jezik in slovstvo*, 57(3–4), 47–62.
- Knez, M., Kern, D., Klemen, M., & Alič, T. (2015a). *Čas za slovenščino 1. Učbenik za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za najstnike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Knez, M., Kern, D., Klemen, M., Alič, T., & Kralj, K. (2015b). *Čas za slovenščino 2. Učbenik za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za najstnike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Knez, M. (2018). Začetni pouk slovenščine v vrtcu, osnovni in srednji šoli. V S. Rutar idr. (ur.), *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. Ljubljana: ISA inštitut. Dostopno prek <https://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2018/09/Predlog-programa-dela-z-otroki-priseljenci.pdf>
- Knez, M. (2019). Priseljenci v slovenskih šolah: od prvih korakov do sistemskih rešitev. V M. Šekli & L. Rezoničnik (ur.), *Slovenski jezik in njegovi sosede*,

- Slovenski slavistični kongres*, Novo mesto, 2019 (str. 438–440). Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije..
- Knez, M., Ferbežar, I., Kern Andoljšek, D., & Stabej, M. (2020). *Evalvacija modelov učenja in poučevanja slovenščine kot drugega jezika za učence in dijake, ki jim slovenščina ni materni jezik*. Ljubljana. Dostopno prek <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Razvoj-solstva/Svet-za-kakovost-in-evalvacije/KONCNO-POROCILO-FF-SLOVENCINA-januar-2021.pdf>
- Lengyel, D. (2010). *Language Diagnostics in Multilingual Settings with Respect to Continuous Procedures as Accompaniment of Individualized Learning and Teaching*. Council of Europe.
- Moe, E., Härnälä, M., Kristmanson Lee, P., Pascoal, J., & Ramoniené, M. (2015). *Language skills for successful subject learning*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Pirih Svetina, N. (2005). *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Izolit.
- Podatki z analizo za srednje šole in dijaške domove za šolsko leto 2022/2023. Ljubljana: Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. Dostopno prek [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Srednja-sola/Publikacije/Podatki-z-analizo-za-SS-in-DD-2021\\_2022.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Srednja-sola/Publikacije/Podatki-z-analizo-za-SS-in-DD-2021_2022.pdf)
- Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva. *Uradni list RS 62/10* z dne 30. 7. 2010. Dostopno prek <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2023-01-2304?sop=2023-01-2304>
- Pravilnik o spremembah Pravilnika o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah. *Uradni list RS 22/2020* z dne 13. 3. 2020. Dostopno prek <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2020-01-0547>
- Pravilnik o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah. *Uradni list RS 30/18* z dne 26. 4. 2018. Dostopno prek <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2018-01-1383/pravilnik-o-tečaju-slovenscine-za-dijake-v-srednjih-solah?h=pravilnik%20o%20te%C4%8Daju%20sloven%C5%A1%C4%8Dine>
- Rutar, S. idr. (2018). *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. Ljubljana: ISA inštitut. Dostopno prek <https://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2018/09/Predlog-programa-dela-z-otroki-priseljenci.pdf>
- SEJO = Svet Evrope. (2011). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Dostopno prek <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/prirocniki-in-ucno-gradivo/skupni-evropski-jezikovni-okvir/>

- Slovenščina kot učni jezik za govorce slovenščine kot drugega jezika.* (2022). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno prek <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2023/06/Slovenscina-kot-drugi-in-ucni-jezik.pdf>
- Smernice za celostno vključevanje priseljencev (otrok, učencev in dijakov) iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem.* (2012). Dostopno prek [http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2014/programi/media/pdf/smernice/cistopis\\_Smernice\\_vkljucevanje\\_otrok\\_priseljencev.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2014/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf)
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v republiki Sloveniji.* (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Zakon o gimnazijah. *Uradni list RS* 12/96 z dne 29. 2. 1996. Dostopno prek <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2007-01-0002>
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. *Uradni list RS* 79/06 z dne 27. 7. 2006. Dostopno prek <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2006-01-3449>

## Implementation and usability of the A2 level Slovenian test for immigrant high-school students

This paper presents the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) A2 level Slovenian test, which is designed to diagnose the entry-level Slovenian proficiency of newly immigrated students with deficits in Slovenian, together with the context in which it was developed. A survey was conducted among 67 secondary school teachers of Slovenian who had previously used the test, which was introduced in 2018, to assess its implementation and usability in Slovenian secondary schools. The aim of the survey was to examine to what extent and in what ways the test has been implemented in the school system and what challenges teachers face in implementing the test, based on their answers to the survey. The findings show that teachers recognise the test as a useful tool to measure the level of Slovenian of immigrant students, but face some limitations in its implementation and assessment. The analysis of the survey provides data for suggestions for improvement, including the development of new versions of the test, and also highlights the need for additional professional training of Slovenian teachers and further systemic support to facilitate the linguistic integration of immigrant adolescents into the school system.

**Keywords:** immigrant high schools students, A2 level test, measurement of language proficiency, Slovene as a second and foreign language

# Študenti priseljenci in njihove slovenščine: pisna zmožnost udeležencev Leta plus

**Mojca STRITAR KUČUK**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

**Nataša PIRIH SVETINA**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

V uvodnem delu prispevka sta predstavljena program Leto plus, namenjen redno vpisanim mednarodnim študentom Univerze v Ljubljani, in populacija študentov, ki ga obiskuje. V osrednjem delu skušava odgovoriti na vprašanje, kaj ti študenti zmorejo napisati v slovenskem jeziku ob koncu obiskovanja tega programa, saj bi spoznanja, pridobljena na podlagi najine analize, lahko vodila v še bolj ciljno naravnano poučevanje učečih se s podobnimi značilnostmi. V ta namen je bila v raziskavi, katere rezultate predstavlja, analizirana njihova pisna produkcija. Med drugim pregledava njihove najpogostejše jezikovne napake in izpostavlja težave, s katerimi se soočajo pri pisanju. Poleg splošnega nivoja doseženega znanja udeležencev naju zanimajo njihovi dosežki na ravni besedišča, pri čemer besedišče, uporabljeno v njihovih besedilih, primerjava z listo jedrnega besedišča za slovenščino kot tuji jezik. Ob koncu spregovoriva še o uporabi spletnih orodij pri populaciji, vključeni v raziskavo. V zaključku pa se sprašujeva, ali znanje slovenščine, ki ga študenti pridobijo na Letu plus, zadostuje za zadovoljevanje njihovih sporazumevalnih potreb.

**Ključne besede:** mednarodni študenti, slovenščina kot drugi jezik, ocenjevanje besedil, analiza napak, pogosto besedišče, jezikovna orodja

*Stritar Kučuk, M., Pirih Svetina, N.: Študenti priseljenci in njihove slovenščine: Pisna zmožnost udeležencev Leta plus. Slovenščina 2.0, 12(2): 200–232.*

*1.01 Izvirni znanstveni članek / Original Scientific Article*

DOI: <https://doi.org/10.4312/slo2.0.2024.2.200-232>

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



## **1 Uvod**

Med različnimi skupinami priseljencev<sup>1</sup> v Sloveniji predstavljajo mednarodni študenti s svojimi značilnostmi in specifičnimi sporazumevalnimi potrebami posebno skupino. Del te skupine so študenti na izmenjavi oz. študenti v kratkotrajni mobilnosti, ki prihajajo na študij v Slovenijo iz različnih držav z namenom, da bi tu opravili zgolj del svojih študijskih obveznosti. Drugi del skupine pa predstavljajo študenti v dolgotrajnejši mobilnosti, ki so prišli v Slovenijo opraviti oziroma dokončati študij v celoti. V tem prispevku se bova posvetili študentom, ki so redno vpisani na Univerzo v Ljubljani in tu študirajo z namenom dokončanja študijskega programa na eni izmed bolonjskih stopenj. Predstavili bova, kako je zanje organizirano učenje slovenščine in kakšna je njihova pisna slovenščina, ko zaključijo z organiziranim učenjem.

## **2 Modul Leto plus**

### **2.1 Predstavitev modula**

Po podatkih iz letnega poročila Univerze v Ljubljani se delež mednarodnih študentov na Univerzi v Ljubljani iz leta v leto povečuje. V študijskem letu 2021/2022, ko smo opravili v prispevku predstavljeno raziskavo, se je na Univerzo v Ljubljani vpisalo 3558 študentov brez slovenskega državljanstva, kar je predstavljalo 9,1 % vseh vpisanih študentov (Majdič, 2022, str. 16). Mednarodni študenti se na Univerzi v Ljubljani neposredno vključujejo v študijski proces, ki večinoma poteka v slovenščini. Ker so brez znanja slovenščine oziroma imajo le pomanjkljivo znanje, jim v začetnem obdobju študij v slovenščini in prilagajanje na življenje v slovensko govorečem okolju predstavljata precejšnjo oviro. Univerza v Ljubljani jim zato v prvem letu študija omogoča udeležbo v posebnem programu, imenovanem Leto plus,<sup>2</sup> ki je bil pripravljen prav z namenom lažjega vključevanja študentov v delo na Univerzi in v življenje v slovenski družbi.

1 V prispevku je moški spol uporabljen kot slovnično nevtralen.

2 Prim. <https://www.uni-lj.si/studij/dodiplomski-in-enoviti-magistrski-studij/leto-plus> (dostop 20. 6. 2024).

V okviru programa Leto plus se študentom ponuja možnost brezplačnega učenja slovenščine, in sicer v obliki dveh semestrskih predmetov, ki obsegata vsak po 60 kontaktnih ur. Za oba skupaj lahko študenti pridobijo šest kreditnih točk. Poleg učenja slovenščine in pridobitve šestih kreditnih točk oziroma priznavanja opravljenega zunanjega izbirnega predmeta Leto plus ob izpolnjevanju določenih pogojev omogoča tudi ponovni vpis v tekoči, ponavadi prvi letnik študija. Pogoji za to je, da študent doseže polovico predvidenih kreditnih točk, ki so sicer potrebne za vpis v višji letnik. Študent, ki obiskuje Leto plus in pridobi z učenjem slovenščine šest kreditnih točk, 24 pa jih doseže na svojem študijskem programu, ima torej možnost, da se ponovno vpiše v prvi letnik in si s tem zagotovi podaljšanje statusa študenta.

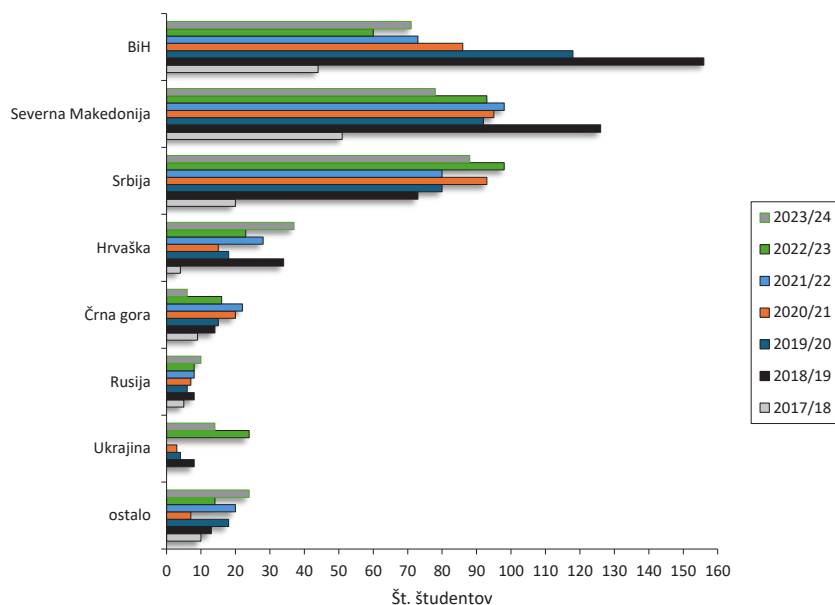
Leto plus je bilo prvič projektno izvedeno v študijskem letu 2016/17, od študijskega leta 2017/18 pa predstavlja redno dejavnost Univerze v Ljubljani. Informacije o njem kandidati pridobivajo iz različnih virov, med najpogostejšimi navajajo univerzitetno spletno stran in informativne dneve, zelo pogosto pa informacije pridobijo tudi od prijateljev in znancev.<sup>3</sup> V program se vsako leto sprejme okoli 330 študentov. Število sprejetih študentov je omejeno in je pogojeno s kadrovskimi ter finančnimi zmoglostmi programa, zato sprejmemo tiste, ki se prijavijo prej.

## 2.2 Udeleženci

Med študenti v vseh dosedanjih izvedbah Leto plus prevladujejo tisti iz držav Zahodnega Balkana. Na prvih treh mestih po številu sodelujočih na Letu plus se redno izmenjujejo študenti iz Srbije, Severne Makedonije ter Bosne in Hercegovine (Graf 1). Sicer so udeleženci Leto plus v študijskem letu 2021/22, v katerem smo izvedli raziskavo, predstavljeno v tem prispevku, prihajali iz 23 različnih držav. Večinoma (76 %) so bili vključeni v prvi letnik programov prve bolonjske stopnje ali enotnega magistrskega študija, preostali (24 %) pa v programe druge bolonjske stopnje.

---

3 Podatki so pridobljeni v spletnih anketah, ki jih študenti izpolnjujejo ob koncu semestra kot del evalvacije predmeta.



**Graf 1:** Države, iz katerih prihajajo udeleženci Leta plus.

Med udeleženci Leta plus beležimo študente, ki študirajo na enaindvajsetih članicah univerze. Vsa leta je med njimi največ tistih, ki študirajo na Ekonomski fakulteti, Fakulteti za družbene vede, Fakulteti za računalništvo in informatiko ali Filozofski fakulteti – to so tudi sicer fakultete z največ vpisanimi študenti na Univerzi v Ljubljani – in skupaj predstavljajo več kot polovico vseh v Leto plus vključenih študentov.

Po sprejemu v program Leto plus vsi kandidati izpolnijo uvrstitveni test, s pomočjo katerega ocenimo njihovo jezikovno zmožnost v slovenščini pred začetkom organiziranega učenja v programu. Test je dostopen v spletni učilnici Filozofske fakultete in obsega več nalog, s katerimi merimo različne dele jezikovne zmožnosti. Na osnovi rezultatov uvrstitvenega testa poskušamo udeležence razporediti v čim bolj homogene učne skupine, pri čemer sta glavna kriterija stopnja jezikovne zmožnosti študentov in njihov prvi jezik (prim. pogl. 2.4). Vsa leta doslej je največ t. i. skupin južnih Slovanov začetnikov, v katerih zberemo govorce slovenščini najbolj sorodnih jezikov, ki se slovensko še niso učili. T. i. popolnih začetnikov, torej govorcev slovenščini nesorodnih jezikov brez predznanja slovenščine, je običajno za eno nepolno skupino. V naslednjo skupino, to je med južne Slované z nekaj predznanja, uvrstimo



tiste govorce južnoslovanskih jezikov, ki so se slovenščino učili že pred prihodom v Slovenijo – na organiziranih jezikovnih tečajih, individualnih urah v živo ali na daljavo ali samostojno prek spleta. Vsako leto imamo tudi skupino nadaljevalcev oziroma izpopolnjevalcev. V zadnjih letih opazamo porast študentov, ki v Slovenijo prihajajo že z določenim predznanjem slovenščine: v študijskem letu 2022/23 smo denimo imeli dve skupini študentov z nekaj predznanja in eno izpopolnjevalno skupino, v študijskem letu 2023/24 pa tri skupine z nekaj predznanja in dve izpopolnjevalni skupini.

### 2.3 Organizacija poučevanja

Na začetku študijskega leta študente razporedimo v 16 učnih skupin pri predmetu Slovenščina kot tuji jezik – lektorat 1. Skupine poučuje šest redno zaposlenih učiteljev. Lektorat poteka na različnih ljubljanskih fakultetah, tako da ga študenti lažje vključujejo v urnik svojega rednega študija. Ker so med našimi udeleženci študenti, ki študirajo na različnih članicah UL in so vpisani v množico različnih študijskih programov, namreč velik problem pri organizaciji Leta plus predstavljajo urniki in njihovo usklajevanje. Da bi termini ustrezali čim večjemu številu študentov, lektorati običajno potekajo v zgodnjih jutranjih, popoldanskih ali večernih urah, to pa seveda lahko vpliva na motiviranost študentov za delo.

V drugem semestru študenti, ki uspešno opravijo izpit, nadaljujejo z učenjem slovenščine pri predmetu Slovenščina kot tuji jezik – lektorat 2. Težavo vseskozi predstavlja precejšnji osip, ki pa ni povezan z neuspešnostjo študentov pri zaključnem izpitu oziroma s slabo prehodnostjo pri predmetu, ampak gre za širše vprašanje – veliko študentov opusti obiskovanje predmeta zaradi preobremenjenosti ali ker jim ne uspe uskladiti urnikov, nekateri pa, zaradi različnih razlogov, opustijo študij v celoti. V študijskem letu 2023/24 je iz prvega v drugi semester napredovalo 82 % študentov, leto prej je bilo takih 73 %, kar pomeni, da je bil osip več kot četrtrinski.

Delo v skupinah poteka enkrat tedensko po tri šolske ure, kar znesse na semester skupaj 45 kontaktnih ur. Preostalih 15 kontaktnih ur je namenjenih različnim dodatnim dejavnostim, ki so neposredno

povezane z učenjem slovenščine ali pa študentom omogočajo stik z življenjem in kulturo v slovenskem okolju. Med dejavnostmi bi lahko izpostavili fonetične vaje, delavnico uporabe jezikovnih orodij za slovenščino, govorne nastope udeležencev ali pa predavanje o slovenski literaturi ali glasbi. Študentom vedno ponudimo več dejavnosti, tako da lahko med njimi izberejo takšne, ki jih bolj pritegnejo ali pa jim časovno bolj ustrezajo.

## 2.4 Didaktične posebnosti pouka

Na Letu plus razvijamo vse štiri sporazumevalne spretnosti, zaradi sistemskih razlik med slovenščino in prvimi jeziki študentov pa dajemo precejšen poudarek tudi učenju slovnice. Glede na to, da je velika večina udeležencev Leta plus govorcev južnoslovanskih jezikov, so metode poučevanja v pretežni meri prilagojene njim (prim. Klinar idr., 2022, str. 189–192) oz. je poudarjen kontrastivni vidik poučevanja (prim. Požgaj Hadži, 2012). Tudi zato so bila za delo na Letu plus razvita posebna gradiva, tematsko prilagojena študentski populaciji, v jezikovnem smislu pa osredotočena na probleme, s katerimi se srečujejo govorce slovenščini sorodnih jezikov (prim. Stritar Kučuk idr., 2023a, Stritar Kučuk idr., 2023b).

Pri razvrščanju študentov v skupine, o čemer piševa tudi v poglavju 2.1, se vsako leto soočamo z dilemo o jezikovni (ne)homogenosti skupin. Zaradi prilagajanja jezikovnega pouka specifičnim jezikovnim težavam govorcem različnih jezikov bi bilo bolje delati v homogenih skupinah govorcev bosanščine, črnogorščine, hrvaščine in srbščine, govorcev makedonščine ter govorcev ostalih slovanskih jezikov. To bi bilo posebej koristno za govorce makedonščine, katerih prvi jezik je manj soroden slovenščini, zaradi odsotnosti sistema sklanjatev pa naj bi njegovi govorce imeli več težav pri učenju slovenščine (Nikolovski, 2022; Arizankovska, 2009). Vendar se nam slejkoprej izkaže, da je delo v jezikovno mešanih skupinah prijetnejše in bolj raznoliko, zaradi dejstva, da tako vsi udeleženci nimajo nujno istega prvega jezika in v njem ne morejo komunicirati, pa tudi učinkovitejše.

Delo na lektoratu poteka v razmeroma velikih skupinah s po 15–20 udeleženci, tako da so uporabljene učne metode prilagojene tudi temu. Konverzacijske dejavnosti npr. običajno izvajamo v manjših skupinah ali parih, le redko pa lahko izvajamo npr. igre vlog med domačim govorcem slovenščine, v tem primeru učiteljem, in študentom. S tega vidika so na lektoratu zelo dobrodošle hospitacije študentov slovenistike z Univerze v Ljubljani, ki jih aktivno vključujemo v pouk.

Pomemben dejavnik, ki izjemno vpliva na didaktiko poučevanja na Letu plus, so brezplačno dostopna spletna jezikovna orodja, predvsem strojni prevajalniki in orodja umetne inteligence. Študenti so namreč digitalno zelo pismeni del populacije in se posebej v prvih mesecih po prihodu v Slovenijo zelo zanašajo na spletna jezikovna orodja. Uporabljajo jih tudi na lektoratu slovenščine: za prevajanje neznanih besed, za pisanje domačih nalog in celo za tvorjenje besedil med lektoratom. Vključenost teh virov in orodij v pouk je – ne vedno na pobudo učiteljev – vedno večja in tako intenzivna, da smo temu morali prilagoditi tudi učna gradiva in potek poučevanja. Tako smo denimo tvorjenje pisnih besedil, ki so ga včasih študenti večinoma opravljali doma, morali prenesti v okolje predavalnice, kjer lahko nadziramo uporabo prevajalnikov in sorodnih pripomočkov. Več o vplivu teh orodij na uspešnost študentov pa piševa v poglavju 4.4.

### 3 Raziskava

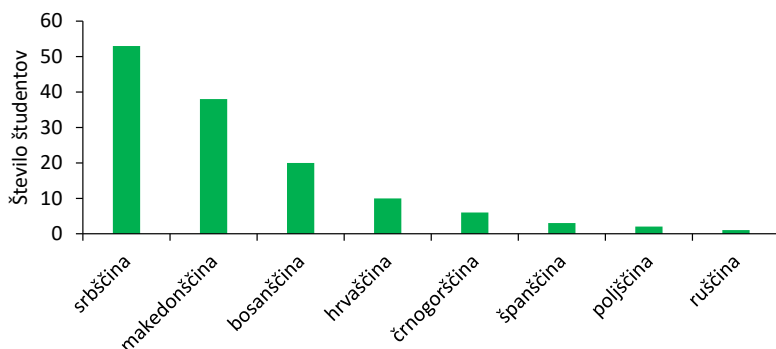
Da bi ugotovili, kakšne so značilnosti pisne slovenščine, s katero program Leto plus zapustijo njegovi študenti, smo ob koncu študijskega leta 2021/22 vsi učitelji programa<sup>4</sup> izvedli obsežnejšo raziskavo. Vključevala je pisanje dveh besedil v slovenščini (prim. pogl. 3.2.1) in spletno anketo (prim. pogl. 3.2.4), na katero so odgovorili udeleženci. V tem prispevku se bova osredotočili na analizo enega besedila, in sicer besedila, ki je nastalo v okviru pisnega izpita ob koncu drugega lektorata, ter del rezultatov spletne ankete, saj bi bila predstavitev vseh rezultatov preobsežna.

---

4 Sodelovali smo Meta Klinar, Nataša Pirih Svetina, Staša Pisek, Mojca Stritar Kučuk, Helena Šter in Andrej Šurla.

### 3.1 Vzorec

Besedila, vključena v analizo in predstavljena v tej razpravi, je prispevalo 140 študentov Leta plus. Med njimi je bilo 67 % žensk in 33 % moških. V skladu s populacijo na Letu plus jih večina prihaja z južno-slovanskega govornega področja.<sup>5</sup> Ker je število sodelujočih govorcev nejužnoslovanskih jezikov prenizko, da bi omogočalo posploševanje rezultatov, sva iz nadaljnje analize izključili tri govorce španščine, dva govorce poljščine in enega govorce ruščine. V nadaljevanju sva rezultate študentov združevali glede na njihov prvi jezik. Pri tem sva govorce bosanščine, črnogorščine, hrvaščine in srbsčine (v nadaljevanju BČHS) združili v eno skupino, čeprav gre za štiri standardizirane, knjižne jezike, ki so se razvili iz enotne srbo-hrvaške osnove (Požgaj Hadži in Balažic Bulc, 2022, str. 9). Po izkušnjah učiteljev Leta plus se govorce teh jezikov soočajo s podobnimi težavami pri usvajanju slovenščine, zelo podobna je tudi njihova jezikovna produkcija (Klinar idr., 2022, str. 189). Zaradi preglednejše analize torej govorce BČHS analizirava združeno, pri čemer je treba dopustiti možnost, da med njimi prihaja tudi do razlik tako zaradi različnih prvih jezikov kot tudi zaradi različnih sociokulturnih okolij, iz katerih izhajajo, in z njimi povezanih sporazumevalnih navad. Skupno sva analizirali produkcijo 94 študentov, govorcev BČHS, in 46 študentov, govorcev makedonščine (Graf 2). Posledično tudi podkorpora njihovih besedil, ki smo jih pridobili v raziskavi, nista bila primerljivih velikosti; podkorporus govorcev BČHS je imel 21.904 pojavnice, podkorporus govorcev makedonščine pa 11.220 pojavnic.



**Graf 2:** Sodelujoči v raziskavi glede na prvi jezik.

<sup>5</sup> Podatek o prvem jeziku temelji na odgovorih študentov.

Po oceni jezikovne zmožnosti na podlagi uvrstitvenega testa pred začetkom prvega semestra oziroma tudi na podlagi vključenosti v različne skupine na Letu plus je bilo v raziskavo vključenih 83 % južnih Slovanov začetnikov, torej študentov, ki se pred vključitvijo v lektorat slovensko niso učili. Preostali študenti so bili uvrščeni med nadaljevalce.

## 3.2 Potek raziskave

### 3.2.1 Pisanje in ocenjevanje besedil

Čeprav vsak učitelj na lektoratu za svoje skupine študentov sestavlja svoje pisne izpite, so zaradi raziskave ob koncu drugega semestra leta 2021/22 vsi študenti v njem dobili enako pisno nalogo. Napisati so morali besedilo z naslovom *Moje Leto plus*, dolgo najmanj 150 besed. V navodilu za pisanje so bile izpostavljene glavne točke pisanja: lektorat slovenščine, študentove izkušnje z učenjem slovenščine, študijem na sploh in življenjem v Ljubljani. Ta besedila so študenti napisali na papir, brez pomoči in brez uporabe kakršnih koli pripomočkov na spletu. Vsi so pisali s časovno omejitvijo, ki pa je bila odvisna od dolžine celotnega testa in se je zato med skupinami lahko razlikovala. Ker so bila besedila napisana na roko, smo jih učitelji Leta plus digitalizirali.

Pridobljena besedila smo ocenili z merili za ocenjevanje, ki smo jih določili in uskladili skupaj. Za izhodišče smo vzeli ocenjevalna merila, ki so del izobraževalnega programa za odrasle *Slovenščina kot drugi in tuji jezik* (SDJT, 2020) in se uporabljajo za ocenjevanje izpitov iz znanja slovenščine na različnih ravneh. Sama naloga in navodila za pisanje so bili razmeroma preprosti, zato bi nalogo umestili na raven B1<sup>6</sup> po samoocenjevalni lestvici *Skupnega evropskega jezikovnega okvira* (SEJO). Želeli smo, da je najvišja možna ocena za besedilo 10 točk, saj je to običajna najvišja ocena v slovenskem akademskem okolju. Naša merila za ocenjevanje so prikazana v Tabeli 1.

6 »Pisati znam preprosta, sklenjena besedila v zvezi s splošnimi temami ali temami področja osebnega zanimanja« (SEJO 2011: 48).

**Tabela 1:** Merila za ocenjevanje besedil

| Ocena   | Vsebina in koherenca                                                                                                                                                             | Besedišče                                                                                                             | Jezikovna pravilnost (slovnična pravilnost in pravopis)                                                                                                                                                                                                                               |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4 točke | /                                                                                                                                                                                | Besedišče se ne ponavlja, je raznovrstno in ustrezno uporabljeno. Pojavljajo se le posamezne minimalne napake.        | Jezikovne strukture so uporabljene pravilno (v skladnji, oblikoslovju, pravopisu). Dopusčajo se posamezne minimalne napake.                                                                                                                                                           |
| 3 točke | /                                                                                                                                                                                | Besedišče z nekaj manjšimi napakami, ki ne vplivajo bistveno na razumevanje; ali pa je uporabljeno omejeno besedišče. | Preproste jezikovne strukture (v skladnji, oblikoslovju, pravopisu) so uporabljene večinoma pravilno. Pravopis (zapis besed, uporaba ločil) je dovolj pravilen, da je sporočilu mogoče slediti. Večkrat se lahko pojavi napaka pri sklonskih končnicah, zamenjava spola, besedni red. |
| 2 točki | Besedilo je vsebinsko ustrezno in dobro povezano/koherentno. Uporabljene so tudi nekatere kompleksnejše strukture.                                                               | Besedišče je zelo omejeno ali pa se pojavlja veliko napak.                                                            | Nekatere napake se sistematično ponavljajo (v skladnji, oblikoslovju, pravopisu). Sem štejemo npr. pogoste napake pri oblikah sklona, sklonske končnice, besedni red.                                                                                                                 |
| 1 točka | Besedilo je vsebinsko pomanjkljivo, naloga ni v celoti izpolnjena. Besedilo je slabo povezano/koherentno ali pa so uporabljene omejeni povezovalci ( <i>in</i> , <i>potem</i> ). | Zaradi velike količine napak v besedišču je besedilo težje razumljivo.                                                | Nepravilnosti pri uporabi jezikovnih struktur itn. je toliko, da je razumevanje že oteženo.                                                                                                                                                                                           |
| 0 točk  | Neustrezna vsebina, prekratko besedilo, ni povezano/koherentno.                                                                                                                  | Besedišče je neustrezno in/ali neslovensko, zato besedilo ni razumljivo.                                              | Številne nepravilnosti pri uporabi jezikovnih struktur in v zapisu onemogočajo razumevanje.                                                                                                                                                                                           |

Na usklajevalnem sestanku smo vsi učitelji ocenili nekaj besedil in se tako umerili. Nato pa sta vsako besedilo neodvisno ocenila dva učitelja. Besedila so bila anonimizirana, poleg tega pa noben učitelj ni ocenjeval besedil svojih študentov. Vsi učitelji smo na koncu ocenili

približno enako količino besedil. Končna ocena besedila je bila izračunana kot povprečje obeh ocen.

### 3.2.2 Analiza jezikovnih napak v besedilih

Pomemben vidik raziskave predstavlja analiza jezikovnih napak, ki so jih pri pisanju besedil v slovenščini naredili študenti Leta plus. Izpeljali sva jo na delu besedil. Za vsako od skupin govorcev, torej za govorce BČHS in govorce makedonščine, sva naključno izbrali 15 besedil,<sup>7</sup> tako da je podkorpus govorcev BČHS kot J1 imel 3657 pojavnic, podkorpus govorcev makedonščine kot J1 pa 3584. Pazili sva, da nobeno od besedil ni imelo izjemno visoke ali izjemno nizke ocene in da so se ocene besedil v obeh skupinah približno ujemale. V besedilih sva nato ročno označili napake in jih klasificirali v različne tipe, pri čemer sva sledili taksonomiji napak, uporabljeni v korpusu slovenščine kot tujega jezika KOST (prim. Stritar Kučuk, 2022a). Upoštevali sva jo tudi pri mejnih tipih napak, ki bi jih lahko uvrstili v različne kategorije: primer *ispit* nam. *izpit* bi denimo lahko umestili tako med napake črkovanja kot med napake besedišča, vendar sva upoštevali taksonomijo KOST-a (Stritar Kučuk, 2023, str. 7) in to označili kot napako črkovanja.

### 3.2.3 Analiza uporabljenega besedišča

Zadnji vidik analize besedil je bila analiza v njih uporabljenega besedišča. S pomočjo orodja Sketch Engine<sup>8</sup> sva pripravili seznam vseh v besedilih uporabljenih lem. Z njega sva odstranili zatipkane ali drugače neustrezno zapisane besede in pojavitve, pri katerih je šlo za napake v pregibanju besed, nato pa seznam primerjali z obstoječim seznamom jedrnega besedišča, pripravljenim na osnovi korpusa učbenikov za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika KUUS (Klemen idr., 2022a), dostopnim v repozitoriju Clarin.si (Klemen idr., 2022b).

7 Pri govorcih BČHS je bilo pet govorcev srbsčine, štirje bosanščine, po trije pa hrvaščine in črnogorščine.

8 Prim. <https://app.sketchengine.eu/>.

### *3.2.4 Analiza spletnega vprašalnika o uporabi jezikovnih orodij*

Podatke o rabi jezikovnih orodij in virov ter o odnosu študentov do njih že nekaj let redno pridobivamo s pomočjo anket, ki potrjujejo opažanja iz predavalnic, da jih študenti pri jezikovnem pouku pogosto uporabljajo (Stritar Kučuk, 2022b). Zato smo tudi v raziskavo, predstavljeno v tem prispevku, vključili spletni vprašalnik, ki so ga izpolnili sodelujoči študenti. Med drugim je vseboval vprašanja o njihovi rabi strojnih prevajalnikov in drugih jezikovnih pripomočkov<sup>9</sup> ter njihovih stališčih do teh vprašanj. Vprašalnik ni bil anonimen, zato da smo lahko odgovore študentov povezali z njihovo uspešnostjo pri jezikovni produkciji (prim. pogl. 4.4). Čeprav glede na odzive študentov nismo zaznali, da bi jih neanonimnost zmotila, pa je seveda mogoče, da je vplivala na njihove odgovore.

## **4 Rezultati**

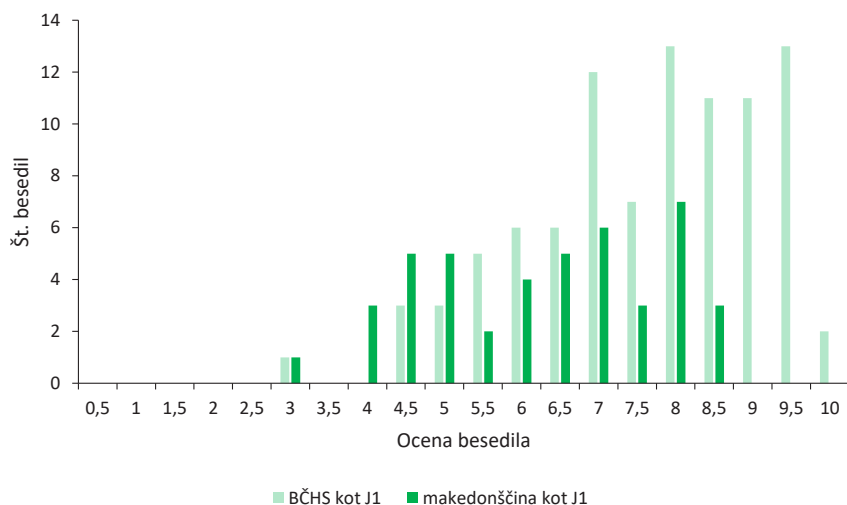
### **4.1 Ocena besedil**

Povprečna ocena analiziranih besedil je bila 7,19. Razporeditev ocen besedil je prikazana na Grafu 3, pri čemer je mogoče opaziti precejšnje razlike med govorce BČHS in govorce makedonščine. Ocene besedil govorcev BČHS so opazno bolj na desni strani grafa, torej višje. Noben govoriec makedonščine kot J1 za svoje besedilo ni dobil povprečne ocene, višje od 8,5, in nobeden od ocenjevalcev ni nobenemu besedilu, ki ga je prispeval udeleženec z makedonščino kot J1, dal ocene 10. Če pogledamo še povprečne ocene, je povprečna ocena govorcev BČHS<sup>10</sup> 7,64, povprečna ocena besedil, ki so jih pisali govorce makedonščine, pa za več kot oceno nižja, to je 6,26.

<sup>9</sup> Raziskava je potekala pred razcvetom različnih orodij umetne inteligence leta 2023, zato v anketo niso bila vključena.

<sup>10</sup> Čeprav govorce BČHS obravnavava enotno, so razlike tudi med njimi. Najvišjo povprečno oceno besedil so imeli govorce srbsčine (7,74). Sledijo jim govorce hrvaščine (7,64) in bosanščine (7,6), najnižjo oceno pa so imeli govorce črnogorščine (7,06). Ker je bilo slednjih zelo malo, teh rezultatov seveda ne smemo posplošiti.





**Graf 3:** Razporeditev ocen vseh ocenjenih besedil.

Da je prikaz ocen besedil preglednejši, sva besedila glede na ocene v grobem razdelili v tri skupine: besedila z nižjimi ocenami (do povprečne ocene 5,5), besedila s srednje visokimi ocenami (od 6 do 8) in besedila z visokimi ocenami (več kot 8,5). Besedil z nižjimi ocenami je ena petina oziroma 28 besedil. Več takšnih besedil so napisali govorci makedonščine kot J1. Verjetno pa jih je v celoti razmeroma malo zaradi dejstva, da imajo vendarle vsi študenti končano srednjo šolo in so predvidoma v svojem jeziku razmeroma dobro pisмени. Najnižja povprečna ocena je bila 3, ilustrira pa naj jo odlomek iz takega besedila:

*Ampak študentsko življenje tuki v Ljubljani je najboljše ker imamo veliko subvencijo in veliko brezplačnih pogodnosti. Leto plus je najboljše dio študentskega življenja, ker se učimo slovensko plus potojemo na hribe in se sprečali s narovo.*

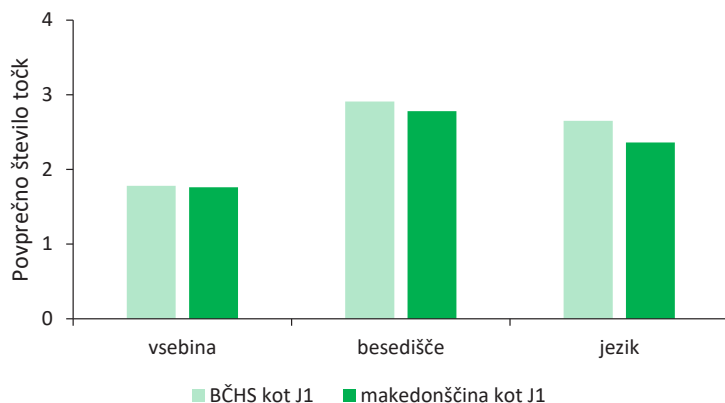
Največ besedil je dobilo srednje visoke povprečne ocene, torej od 6 do 8. Takih besedil je bilo 69 (49 %). Naslednji odlomek je iz besedila s povprečno oceno 8:

*Življenje v Ljubljani mi je zelo všeč. Počutim se kot odrasla oseba, imam svoje cilje in Slovenija mi da možnost, naj jih dosežem. Včasih pogrešam svoje ljubljene v Makedoniji, ampak vem da se tukaj za moje boljše življenje*

*in da bomo bili skupaj spet poleti. Novim generacijam priporočam da če niso pripravljeni za življenski izziv naj ne pridejo. Ker je težko učiti v novem jeziku in živeti sam, mislim da to ne bo mogel vsak človek. Za konec lahko rečem da mi je prvo študijsko leto šlo zelo hitro, dogodile so se veliko dobre in slabe stvari. Sem veliko naučila, spoznala veliko ljudi, bila na sprehod v druga mesta in države. Priporočam naj pridete mogoče malo kasneje, na masterske študije in naj se učite slovenščino od prej. Jaz sem hvaležna na vse, želim srečno vsem.*

Dobro ocenjenih besedil, ki so dobila oceno 8,5 ali več, je bilo 40, v veliki meri pa so jih pisali govorci BČHS. Besedili, ocenjeni z najvišjo oceno, torej 10, sta samo dve. Navajava odlomek iz enega od njiju:

*Zahvaljujoč L+ sem spoznala veliko novih prijateljev, omogočil pa mi je tudi stik z drugimi ljudmi okoli sebe, sklepanje prijateljev, za katere verjamem, da mi bodo ostali za vse življenje. Ostalim bodočim študentom svetujem iz srca, brez straha in brez skrbi, naj se vpišejo na fakultete v Ljubljani in si razporedijo čas, kot jim ustreza. Da bi porabili dovolj časa za učenje, a ne pozabili na čas, ki bi ga morali posvetiti prijateljstvu in nepozabnim sprehodom.*



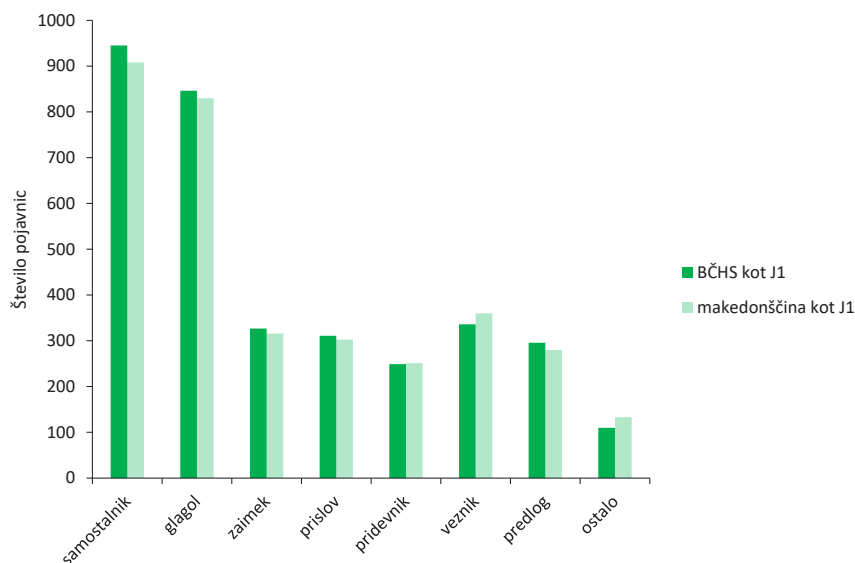
**Graf 4:** Povprečno število točk po posameznih ocenjevalnih kategorijah.

Kar se tiče posameznih ocenjevalnih kategorij (Graf 4), so študenti iz obeh skupin relativno največ točk dobili pri vsebini, kjer sta bili sicer možni največ dve točki in lestvica torej ni omogočala natančnejšega

ocenjevanja. Sicer pa so oboji dobili relativno najmanj točk v kategoriji jezikovne pravilnosti.

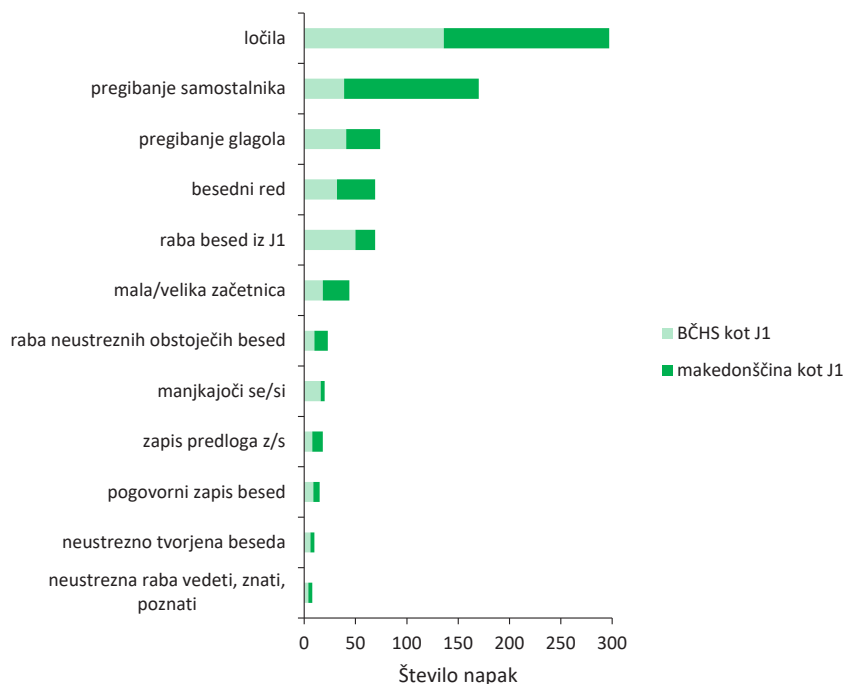
## 4.2 Najpogostejše jezikovne napake

V 30 besedilih sva ročno označili jezikovne napake. Ker se v nadaljevanju pri predstavitvi rezultatov sklicujeva na različne besedne vrste, je na Grafu 5 prikazana njihova pogostnost v teh 30, ročno označenih besedilih.



**Graf 5:** Pogostnost besed po posameznih besednih vrstah v besedilih z analiziranimi napakami.

V besedilih sva prepoznali 1244 napak, 536 v besedilih BČHS in nekoliko več, 708, v besedilih makedonskih govorcev. Za lažjo predstavo o distribuciji nekaj najpogostejših tipov napak predstavlja na Grafu 6. V nadaljevanju pa izpostavlja jezikovne probleme, ki so se v analiziranih besedilih pojavili vsaj dvakrat. Tiste napake, ki se pojavljajo pogosteje in pri več različnih tvorcih, lahko nakazujejo, da gre za sistemske probleme. To bi lahko potrjevalo tudi dejstvo, da najine ugotovitve v veliki meri sovpadajo z ugotovitvami v Balažic Bulc (2004) in Nikolovski (2022). Seveda pa je treba upoštevati, da bi bila ob večjem vzorcu analiziranih besedil slika lahko še nekoliko spremenjena.



**Graf 6:** Pojavljanje nekaterih pogostejših tipov napak.

#### 4.2.1 Napake zapisa

Med napake zapisa sva uvrstili napačno stavo ločil, napake pri zapisovanju male in velike začetnice ter napake pri črkovanju. Pri študentih iz obeh skupin je daleč največ napak ločil (prim. Balažic Bulc, 2004, str. 80), in sicer skoraj izključno vejic. Vejico predvsem neustrezno izpuščajo (*Kar se tiče slovenščine na začetku nič nisem znala*), bistveno redkeje pa postavljajo odvečno vejico (*v tem primeru, za svojo fizičko aktivnost*). Vendar je treba opozoriti, da je postavljanje vejice vsebina, ki je na lektoratu slovenščine eksplicitno ne poučujemo in je v izpitih na koncu lektorata tudi ne sankcioniramo (prim. Stritar Kučuk idr., 2024). Podobno velja za neustrezno zapisovanje male in velike začetnice. Sama narava tu predstavljene pisne naloge je od študentov zahtevala malo uporabe lastnih imen, tako da je bilo tudi tovrstnih napak relativno malo, pa še od tega je več kot polovica primerov povezana z zapisom imena modula Leto plus in je za splošnejšo rabo manj relevantna. Malo izraziteje se je

pojavi le težava z zapisom pripadnikov narodnosti (s *slovinci*) in jezikov (*Moja Slovenščina*).

Med napake zapisa sva umestili tudi napake črkovanja, pri katerih jih je največji del verjetno posledica lapsusa oz. nepozornosti tvorcev pri pisanju; te sva iz nadaljnje analize izključili. V splošnem je napak črkovanja razmeroma malo (prim. Balažic Bulc, 2004, str. 81), kar je verjetno tudi posledica izobraženosti tvorcev in njihovega organiziranega usvajanja jezika. Najpogostejša sistemska napaka je zapis predloga *s* (*s dobrimi*) oz. *z* (*z fonetiko*). S pogovornim zapisom besed (*zdej*, *velka*) ima težave precej študentov, verjetno bolj tisti, ki slovenščino intenzivno usvajajo (tudi) iz okolja. Med ostalimi napakami črkovanja se pojavljajo težave z (ne)upoštevanjem premene po zvonečnosti (*ispit*, *povsot*), s sičniki in šumevci (*šlovenščino*) ter z zapisom sklopa *lj* (*prijateli*, *dovoljiti*).

#### 4.2.2 Napake besedišča

Na ravni besedišča se največ napak pojavi pri glagolih (57), sledijo jim samostalniki (43), prislovi (39), vezniki (33), zaimki (27), pridevniki (26), predlogi (25) in ostale besedne vrste (18). To je v skladu z razmerji med besednimi vrstami vseh uporabljenih besed v analiziranih besedilih (Graf 5), zanimivo je le, da študenti sicer uporabljajo več samostalnikov kot glagolov. Velik del teh napak je posledica direktne uporabe besed iz tvorčevega prvega jezika, zanimivo pa je, da je to bistveno večji problem za govorce BČHS kot za govorce makedonščine. Njihovi jeziki so slovenščini bližje in bolj podobni kot makedonščina, kar je najbrž razlog, da je teh napak pri njih več. Največ tovrstnih napak je pri glagolih, sledijo jim pridevniki (*o poznatih Slovencih*, *kvalitetan*) in samostalniki (*napačna odloka*), le nekajkrat pa je to pri prislovih (*više sončnih dni*), kazalnih zaimkih (*ovaj semester*) in predlogih (*pored znanja slovenščine*). Podobno kot pri napakah zapisa se tudi pri napakah besedišča dogaja, da študenti – verjetno tisti, ki so bolje vpeti v slovensko okolje – uporabljajo pogovorno besedišče, ki je v kontekstu pisanja besedila na pisnem izpitu iz slovenščine manj ustrezno. Takšna so denimo prislovi *ful*, *tle*, *zdej* ali nedoločni zaimek *en* (*Imam občutek da sem v ena velika vas*). Pri polnopomenskih besednih vrstah študenti razmeroma pogosto uporabijo neustrezno, v slovenščini obstoječo besedo – da

torej zamešajo pomen besed, uporabijo besedo, ki zveni podobno kot iskana beseda, ali besedo, ki zveni podobno kot v njihovem prvem jeziku. To se pojavi pri samostalniki (*nisem sploh vedel kakšen je pomen besedila »kosilo«* nam. *besede*), glagolih (*Po enem letu ko je vse menilo* nam. *minilo*) in pridevniki (*Na tečaju poleg predavanja imamo različne dodatne dejavnosti, ki so zelo zanimivo in značilno* nam. *pomembne*). Študenti uporabljajo tudi neustrezno tvorjene besede, npr. samostalnike (*dejavnice* nam. *delavnice*) in glagole (*nisem pričevala*).

Če se osredotočiva še na posamezne besedne vrste, se pri glagolih večkrat ponovi nekaj tipičnih problemov. Pri glagolu *učiti se* je izpuščen morfem *se* (*Naučila sem o zelo zanimivih temah*). Podobno je pri glagolih *odločiti*, *truditi*, *vpisati*, *začeti* in *ogledati*, pri katerem izpuščajo *si*. Študenti zamenjujejo glagole *vedeti*, *znati*, *poznati* (*Nisem vedal nobene besede iz slovenščine*), pogoste so še raba glagola *ima* v pomenu obstaja (*Za naprej bi vam prepotočila, da ima čim več takšnih dejavnosti*) ter zamenjave nekaterih modalnih glagolov (*naslednje dejavnice morejo imeti več časa za pogovarjanje*). Problematičen je tudi glagol *skrbeti*, ki ga uporabljajo skladenjsko neustrezno (*Pred prihodom v Slovenijo, sem zelo skrbela zaradi fakultete*). Napake glagolskega vida – ki bi jih sicer lahko razumeli tudi kot napake oblike – pa za študente Leta plus niso relevantne, saj sta se v analiziranih besedilih pojavili le dve. To je pričakovano, ker gre za govorce, ki kategorijo glagolskega vida poznajo iz svojega prvega jezika.

Pri zaimkih, ki so seveda precej raznovrstna kategorija, sta se kot najbolj problematični pokazali raba svojilnega oziroma povratno svojilnega zaimka (*Zelo sem zadovoljna s mojim napredkom*) in raba oziralnih zaimkov, pri katerih študenti uporabljajo bodisi neustrezni zaimek *kateri* (*z veliko znanja, katero nam je dala*) bodisi izpuščajo osebne zaimke (*Profesori in ljudje ki sam [jih] spoznala*). Bolj sistemsko je tudi zamenjevanje vprašalnega oziroma oziralnega zaimka (*To kaj mi je bilo najbolj všeč*), manj običajna napaka pa se je pojavila pri dveh študentih, in sicer v slovenščini neobičajna raba kazalnega zaimka (*Zdaj, na koncu lektorata slovenščine [...] lahko rečem, da je bilo zelo pomembno izbrati tistega*).

Kot so v komentarjih izpostavili že ocenjevalci besedil, imajo pri prislovihi tuji študenti težave z zamenjevanjem prislovov *veliko* in *zelo* (*mislim da sem zelo boljši*), *bolj* in *več* (*Jaz sem se najbolj naučil na predavanju*) ter različnih krajevnih prislovov (*sem prišla tuka*). Značilna je

tudi raba prislova *preveč* v pomenu *veliko* (*Tle sem spoznala preveč ljudi ki so mi zdaj prijatelji*). Pri veznikih<sup>11</sup> je malo ponavljajočih se napak. Tuji študenti imajo težave z besedama *da* oz. *naj* (*nisem vedela kako da rečem od kot sam*), *kda*j in *ko* (*kda*j sem prišel ni bilo lahko), *a* in *pa* (*Ena stvar mi ni všeč, a to je da so stanovanja dragi*), *ker* in *kjer* ter *z* (*ne*)rabo pogojniške oblike in zamenjevanjem *da* in *če* (*Da stanujem sa slovincem moje učenje slovenščine bi bilo lažje*).

Pri predlogih študenti nimajo pogosto težav. Najbolj izstopajoč je – posebej za govorce BČHS – izpust predloga *s* oz. *z* (*Zelo sem zadovoljan [z] napredkom*). Od ostalih težav izstopajo raba predloga *za* namesto *o* pri govorcih makedonščine kot J1 (*Jaz sem imela takšno menenje za predavanja*), raba predloga *na* namesto dajalnika z glagolom *priporočati* pri govorcih makedonščine (*Leto plus ga priporočam na vsak študent iz tujine*) in raba predloga *na* namesto *v* pri govorcih BČHS, posebej v povezavi z jeziki (*nisem vedelo eno besedo na slovenščini*). Namesto predloga *pred* pa večkrat uporabijo *prej* (*prej dva tedna sem dobil dovoljenje za bivanje*). Pri ostalih besednih vrstah pa se pojavljajo sistemske težave z rabo besede *in* namesto *tudi* (*to mora tako in da ostane*), ki ju večkrat neustrezno uporabijo celo skupaj (*Vizo sem hitro dobila, tudi in službo*), ter še namesto *več*.

#### 4.2.3 Napake oblike

Poleg napačne rabe vejice, ki je kot najpogostejša napaka nasploh obravnavana pri napakah zapisa, imajo južnoslovanski govorci največ težav s pregibanjem samostalnika, ki je tudi sicer najpogosteje uporabljena besedna vrsta (Graf 5), in posledično tudi pridevnika (prim. Balažic Bulc, 2004, str. 81–82). Pri tem seveda prednjačijo govorci makedonščine, za katere skloni samostalnika predstavljajo slabo četrtnino vseh napak.

Pri slabi tretjini vseh tovrstnih napak so tvorci – v 46 primerih govorci makedonščine kot J1, samo v 4 pa govorci BČHS – neustrezno uporabili besedno zvezo v imenovalniku (*do naslednje leto se bo tudi to rešilo*), zanimivo pa je, da jo pogosto (in glede na kontekst ustrezno)

11 Balažic Bulc (2004: 83) napake prislovov in veznikov združuje kot napake pri rabi konektorjev.

postavijo v množino (*kaj mi je bilo najbolj všeč pri predavanju*), saj makedonščina ločuje kategorijo števila (Nikolovski, 2022, str. 42). Pri govorcih BČHS prihaja do prenosa končnic iz njihovega prvega jezika, posebej v orodniku (*s asistentima in s sošolkama*), nekajkrat pa se to zgodi tudi pri govorcih makedonščine, ki očitno dovolj dobro znajo BČHS. Izključno makedonski tvorci zamenjujejo tožilnik in mestnik pri izražanju prostora (*sem prišla v Sloveniji*) ali uporabljajo rodilnik namesto tožilnika (*zdaj tudi boljše razumem mojih predavanj*). Mestnik uporabljajo tako namesto rodilnika (*iz vseh krajev Balkana*) kot orodnika (*v zvezi z mojem življenju*). Govorci iz obeh skupin v nekaj primerih ne podaljšajo samostalnikov moškega spola, ki se končajo na *-r*, z *-j-* (*poklic inženira*), neustrezno podaljšujejo samostalnike (*Filmovi so bili koristni*) ali ne upoštevajo preglasa (*osem mesecov*). Težave imajo z oblikami samostalnika *človek* (*za vse ljude*). Na meji med napakami besedišča in oblike pa sta besedi *fakulteta*, ki jo študenti neustrezno uporabljajo kot besedo moškega spola (*Na mojem fakultetu*), in *študij*, ki jo neustrezno uporabljajo v množini (*študije so v anglescini*).

Tudi pri pregibanju pridevnikov imajo govorci makedonščine več težav od govorcev BČHS. Ker pa gre v glavnem za leve prilastke v samostalniški besedni zvezi, v kateri ima tudi jedro neustrezen sklon (*ker smo spoznali zanimivi fakti*), so to večinoma t. i. povezane napake (Stritar Kučuk, 2022a, str. 331). Med ostalimi vsebinami je problematično ujemanje s samostalnikom (*interaktivne predavanja*), tudi pri samostalnikih druge ženske sklanjatve, ki jih tvorci ne prepoznajo kot besede ženskega spola (*dodatni dejavnosti*). S stopnjevanjem pridevnika (*najprijazni profesorji*), njegovo (ne)določnostjo (*saj je moj študij večinoma teoretični*) in prenosom pridevniških končnic iz prvega jezika v slovenščino (*v državnem domu*) so težave imeli le posamezni študenti. Pri pregibanju zaimkov so najbolj problematični celostni (*od vseh dodatnih nalog*) in kazalni zaimki (*z tim*), seveda pa imajo določeni študenti težave tudi z izbiro ustrezne oblike pri osebnih zaimkih (*to nami zelo pomaga*).

S pregibanjem glagolov imajo študenti Leta plus bistveno manj težav kot s samostalnikom, pa čeprav jih uporabljajo skoraj enako pogosto kot samostalnike (Graf 5). Pri pogostnosti teh napak so govorci BČHS in makedonščine bistveno bolj izenačeni kot pri samostalniku. Nobeden od podtipov teh napak posebej ne izstopa. Še največkrat se



ponovita raba glagolske oblike *sam* namesto *sem*, ki je pogostejša pri govorcih BČHS in bi jo sicer razumeli lahko tudi kot napako besedišča, in neustrezna tvorba preteklega deležnika (*bo začnela, imala sem*), manj težav pa imajo s tvorbo sedanjika (*pričakavam, imejo*), pri katerem je zaradi negativnega jezikovnega prenosa najbolj problematična tretja oseba množine (*išču preveč denarja*). Nekaj sistemskih težav je pri (ne)uporabi pogojnika (*da sem vedal da je tako ne bi prišel*), pri izpustu pomožnega glagola v tretji osebi ednine v pretekliku (*To mi se [je] zdelo nabolj zanimivo*) in pri rabi glagola *biti* v prihodnjiku (*pričekoval sem da bo bilo zelo težko*). Nekaj problemov se je pojavilo zaradi neujemanja povedka z osebkom (*nalbolj zanimivo so bili dodatne dejavnosti*) in zaradi zapisa nedoločnika brez končnega *-i* (*želijo hitro naučit*). Zanimivo pa je, da – verjetno tudi zaradi same narave naloge – ni bilo veliko težav, povezanih z rabo dvojine (prim. Balažic Bulc, 2004, str. 86).

#### 4.2.4 Napake besednega reda

Na nadbesedni ravni najbolj izstopajo težave z besednim redom, ki jih imajo vsi tuji govorce ne glede na prvi jezik. Za govorce makedonščine je posebej problematičen položaj naslonskega niza v odvisniku, ki je za glavnim stavkom (*Pričakavam da naslednji letnik bo ful dobr*), za govorce BČHS pa pozicija naslonskega niza v glavnem stavku, ki je za odvisnikom (*Če bi imel čas, jaz bi vsak dan šel tam*). Le malo manj težav imajo govorce obeh skupin z neustreznim postavljanjem naslonskega niza na začetek povedi (*Sem bil presenečen*) ali v povedi, ki se začne s konektorjem (*Razen tega, s svojim prvim študijskem letu sem zadovoljen*), ter s položajem naslonskega niza za vrinjenim odvisnikom (*Generacijama ki pridejo želel bi priporočil da vsemu pride konec*). Govorci neustrezno razporejajo besede znotraj naslonskega niza (*da mi se bo prižgala luč*), posebej z zaimkom v dajalniku (Balažic Bulc, 2004, str. 85), in umeščajo besedo *se* izven naslonskega niza v nedoločniških strukturah (*mi je bilo težko se vklopiti v družbo*). Problemi z besednim redom pa niso omejeni samo na naslonski niz. Težavna sta tudi položaj besed *tudi* (*Volim gnečo ob vikendih in tudi imam rada naravo v Sloveniji*) in *pa* (*V prvem semestru sem bil pri ena skupina, pa v drugem pri druga skupina*).

#### 4.2.5 Napake skladnje

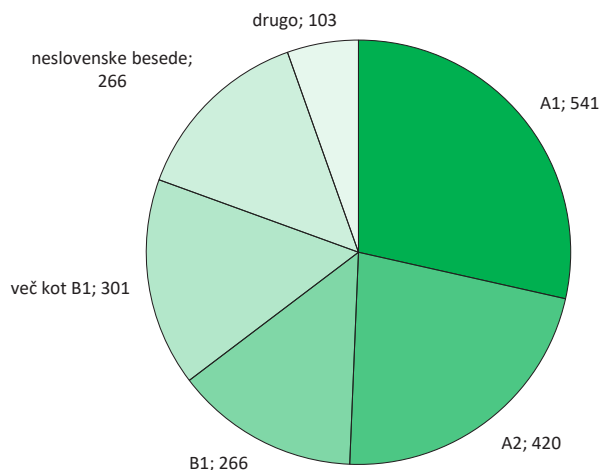
Napak v skladijskih strukturah, ki se ne nanašajo na besedni red, je bilo relativno malo, čeprav pester seznam uporabljenih veznikov (Tabela 2) kaže, da študenti v svojih besedilih izražajo zelo različna skladijska razmerja. Neustrezne skladijske strukture so pogostejše pri govornicah makedonščine (18) kot pri govornicah BČHS (7). Največkrat se ponovita raba strukture z dajalnikom namesto svojilnega zaimka (*stanovanje nam je lepo* nam. *naše stanovanje je lepo*) in neustrezna raba nedoločnika (*mi je prvič živeti v veliko mesto* nam. *je zame prvič, da živim v velikem mestu*).

**Tabela 2:** Vsi uporabljeni vezniki v analiziranih besedilih

| <b>Veznik</b> | <b>Št. pojavitev pri govornicah BČHS kot J1</b> | <b>Št. pojavitev pri govornicah makedonščine kot J1</b> |
|---------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| in            | 90                                              | 120                                                     |
| da            | 66                                              | 83                                                      |
| ker           | 41                                              | 41                                                      |
| ampak         | 35                                              | 18                                                      |
| ki            | 30                                              | 22                                                      |
| kot           | 21                                              | 18                                                      |
| ko            | 19                                              | 4                                                       |
| pa            | 10                                              | 8                                                       |
| če            | 4                                               | 4                                                       |
| zato          | 1                                               | 7                                                       |
| vendar        | 1                                               | 6                                                       |
| ali           | 2                                               | 5                                                       |
| saj           | 3                                               | 2                                                       |
| kjer          | 2                                               | 3                                                       |
| ter           | 3                                               | 1                                                       |
| čeprav        | 2                                               | 2                                                       |
| a             | 1                                               | 2                                                       |
| oziroma       | 2                                               | /                                                       |
| odkar         | /                                               | 2                                                       |
| kolikor       | 1                                               | /                                                       |
| razen         | 1                                               | /                                                       |
| naj           | 1                                               | /                                                       |
| tako          | /                                               | 1                                                       |
| kadar         | /                                               | 1                                                       |

### 4.3 Uporabljeno besedišče

Na seznamu besedišča, ki so ga v svojih besedilih uporabili študenti Leta plus, je bilo 1898 lem. Njihova razporeditev glede na stopnjo jezikovne zmožnosti, na katero so uvrščene v seznamu jedrnega besedišča (Klemen idr., 2022a), je prikazana na Grafu 7. Z njega je razvidno, da je polovica uporabljenega besedišča s stopenj A1 in A2, 14 % uporabljenih besed pa je na stopnji B1. Še več od tega, skoraj 16 %, jih na trenutnih seznamih jedrnega besedišča, ki pokrivajo zgolj ravni od A1 do B1, ni, torej lahko sklepamo, da bi bile umeščene na višje ravni. V kategoriji »drugo« se pojavijo zemljepisna (*Bežigrad, Jugoslavija*) in lastna imena (*Marina, Ivan*) ter nekateri tuji (*Google Translate, Kahoot*) in pogovorni izrazi (*ful, kafič, OK*). Razmeroma veliko, torej 14 %, pa je besed, ki se na seznamu ne pojavijo, ker niso slovenske (*engleski, osven, pronajti*).

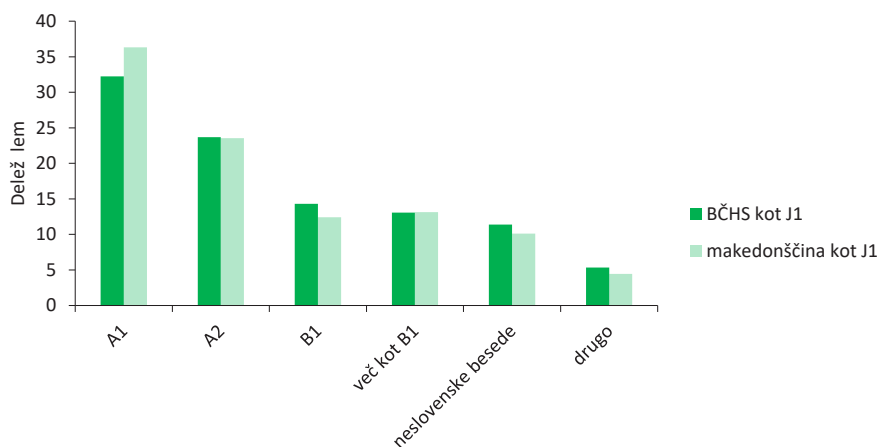


**Graf 7:** Uporabljene leme po stopnjah jezikovne zmožnosti.

Pri uporabljenih besedah, ki so na stopnji več kot B1, je nekaj besed, ki so v standardni slovenščini redke in zaznamovane (npr. *celokupen, dogoditi se*). Vprašanje je, ali gre za načrtno izbiro zaznamovanega oziroma redkega besedišča ali prej za jezikovno napako oziroma prenos iz tvorčevega prvega jezika. Po drugi strani pa je na stopnjo, višjo kot B1, uvrščenih veliko mednarodnih besed, ki študentom zaradi svoje

transparentnosti verjetno ne predstavljajo težav (npr. *atmosfera*, *birokracija*, *impresionirati*).

Dobro tretjino vseh lem, to je 691, so uporabili tako govorci BČHS kot tudi govorci makedonščine. Samo govorci BČHS kot J1 so uporabili 778 lem, govorci makedonščine pa 428 lem. Razmerje med lemo in pojavnico za oba podkorporusa<sup>12</sup> pokaže, da so govorci BČHS uporabili relativno nekoliko več lem, saj je zanje to razmerje 28,15, za govorce makedonščine pa 26,2. Kar se tiče stopenj jezikovne zmožnosti, na kateri je uporabljeno besedišče, pa lahko na Grafu 8 vidimo, da med obema skupinama govorcev ni bistvenih razlik. Govorci makedonščine so sicer uporabili nekoliko več lem na stopnji A1, govorci BČHS pa nekoliko več lem na stopnji B1, a tudi več neslovenskih besed. 14 neslovenskih lem so uporabili govorci iz obeh skupin, med njimi so *i*, *koji*, *nikaj* in *ustrašen*.



**Graf 8:** Uporabljene leme po stopnjah jezikovne zmožnosti pri govorcih obeh skupin J1.

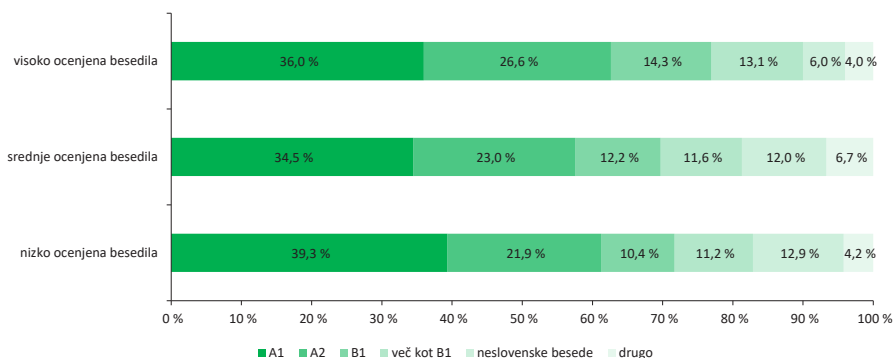
Zanimivo je tudi razmerje med uporabljenim besediščem in oceno, ki so jo študenti dobili za svoje besedilo (prim. pogl. 4.1). Kot je razvidno iz razmerja med lemami in pojavnici v Tabeli 3, so relativno največ različnih lem uporabili študenti, ki so napisali srednje ocenjena besedila.

<sup>12</sup> Izračunano kot število vseh pojavnici, deljeno s številom lem.

**Tabela 3:** Velikosti podkorpusov in podatki o lemah glede na skupino ocen besedil

|                                              | Število pojavnic v podkorpusu | Število uporabljenih lemm | Razmerje med lemmi in pojavnicami |
|----------------------------------------------|-------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|
| <b>Nizko ocenjena besedila (do 5,5)</b>      | 6561                          | 875                       | 7,49                              |
| <b>Srednje ocenjena besedila (od 6 do 8)</b> | 15.877                        | 1249                      | 12,71                             |
| <b>Visoko ocenjena besedila (od 8,5)</b>     | 10.181                        | 1017                      | 10,01                             |

Če ta seznam lem razdelamo še glede na stopnjo jezikovne zmožnosti (Graf 9), lahko vidimo, da so razmerja pri večini stopenj jezikovne zmožnosti pričakovana in primerljiva. Študenti, ki so napisali nizko ocenjena besedila, so uporabili manj besed na stopnji B1. Njihovo šibko poznavanje slovenskega besedišča potrjuje nizka ocena, ki so jim jo pri ocenjevanju njihovih besedil dali ocenjevalci (prim. pogl. 3.2.1). Povprečna ocena besedišča v nizko ocenjenih besedilih je bila 1,97 od 4, noben študent ni dobil ocene več kot 2,5. Študenti srednje ocenjenih besedil so uporabili relativno največ besed, umeščenih pod drugo, torej zemljepisna in lastna imena, kratice (*ECTS*) ali pogovorne izraze (*ful*, *sigurno*). Besedišče teh študentov je od ocenjevalcev dobilo povprečno oceno 2,83, pri čemer so ocene za posamezne študente segale od 1 do 3,5. Študenti visoko ocenjenih besedil pa so v skladu s pričakovanji uporabili relativno največ besedišča na stopnjah A2, B1 in več kot B1 ter bistveno manj neslovenskih besed kot študenti ostalih skupin. Ocenjevalci so sicer besedišče v njihovih besedilih ocenili s povprečno oceno 3,67, ocene pa so segale od 3 do 4.

**Graf 9:** Uporabljene leme po skupinah ocen analiziranih besedil.

Z analizo besedišča v besedilih študentov sva ugotovili, da uporabljajo razmeroma širok nabor besedišča, ki seže tudi na raven več kot B1, a tudi precej neslovenskih besed. V skladu s pričakovanji se je pokazalo tudi, da so višje ocene za besedilo dobili tisti, ki so uporabili manj neslovenskih besed ali več besedišča na višjih ravneh. Analiza uporabljenega besedišča je torej potrdila ustreznost ocenjevanja v kategoriji besedišča (pogl. 4.1).

#### 4.4 Uporaba jezikovnih orodij

Da študenti pogosto uporabljajo različna jezikovna orodja, potrjujejo tudi rezultati spletnega vprašalnika, na katerega so odgovarjali študenti, vključeni v raziskavo.

Strojne prevajalnike uporabljajo vsi študenti, in sicer 121 oz. 86 % Google Translate,<sup>13</sup> 8 DeepL Translate,<sup>14</sup> dva Yandex Translate,<sup>15</sup> en študent pa Presis.<sup>16</sup> Uporabljajo jih v vseh kontekstih, najpogosteje pri svojem osnovnem študiju, vsaj občasno pa tudi v okviru lektorata slovenščine. V proces strojnega prevajanja vključujejo različne jezike (Graf 10), pri čemer je slovenščina bistveno pogostejši jezik, v katerega prevajajo, kot jezik, iz katerega prevajajo. To je pričakovano za govorce sorodnih jezikov – z razumevanjem slovenščine imajo očitno manj težav. Sicer pa govorci BČHS najpogosteje prevajajo iz svojega prvega jezika, medtem ko se govorci makedonščine zelo pogosto odločajo za angleščino. Nizko stopnjo razvitosti jezikovnih tehnologij za makedonščino v času raziskave (Ljubešić, 2023) očitno prepoznavajo tudi njeni govorci. Zanimivo pa je, da je šest študentov pojasnilo svojo odločitev za prevajanje iz angleščine s tem, da je zanje pisanje v njej lažje oziroma udobnejše. Predvidevamo lahko, da gre za študente, ki študirajo v angleščini.

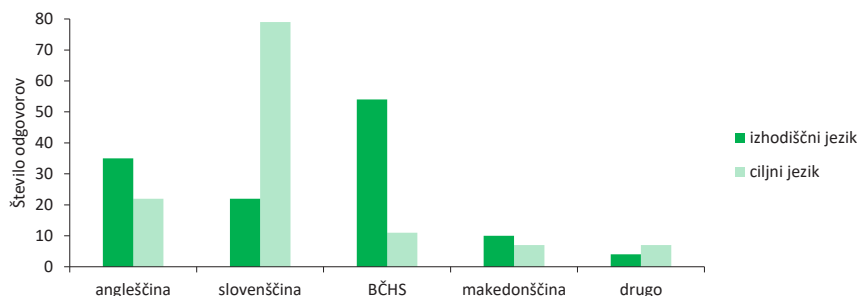
S strojnimi prevodi besedil so študenti načeloma razmeroma zadovoljni, saj jih je največ izbralo odgovore od četrte stopnje naprej (»bolj zadovoljen kot nezadovoljen«) na šeststopenjski lestvici. Kot razloge za nezadovoljstvo so navajali uporabo oblik za moški in ženski spol ali neustrezne, nesmiselne prevode tehničnih izrazov, besednih zvez

<sup>13</sup> <https://translate.google.com/>

<sup>14</sup> <https://www.deepl.com/translator>

<sup>15</sup> <https://translate.yandex.com/>

<sup>16</sup> <https://presis.amebis.si/prevajanje/>

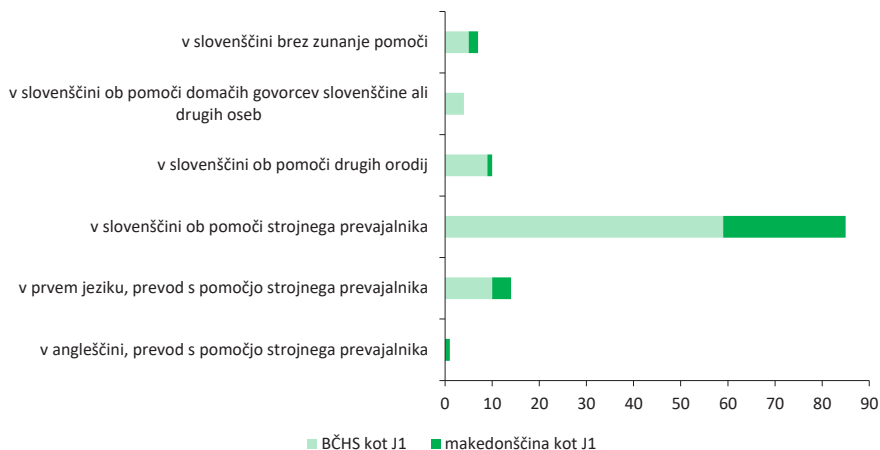


**Graf 10:** Izhodiščni in ciljni jezik strojnega prevajanja glede na odgovore študentov.

ali posameznih besed: »Enkrat sem prevajal iz srbščini v slovenščini, namesto reže, je prevel kor obrezovat. To je bilo na predstavitev sad-jarstvo. Režem veje, obrezovat veje...« Študenti so navedli tudi načine, kako zaobiti napake pri strojnem prevajanju, npr. »včasih, ko prevajam iz angleščine, Google Translate ne vrne besedo ki potrebujem – takrat poskušam prevajati iz crnogorščine, in največkrat uspe« ali »včasih prevod nima smisla in moraš stavke napisati na različne načine, da bo smiselna«. V tujih raziskavah je bilo ugotovljeno, da uporabniki strojnega prevajanja raje prevajajo posamezne besede in besedne zveze kot odlomke ali celotna besedila (Clifford idr., 2013, str. 111; Ata in Debreli, 2021, str. 110). To velja tudi za študente Leta plus, ki so izrazito bolj naklonjeni strojnemu prevajanju krajših jezikovnih enot (predvsem besed, redkeje besednih zvez).<sup>17</sup> Govorci sorodnih jezikov prevodov celotnih besedil verjetno zares ne potrebujejo, vseeno pa učitelji na lektoratih skušajo opozarjati, da prevajalniki uspešneje delujejo pri prevodih daljših besednih zvez oz. odlomkov.

Za prikaz jezikovne rabe in jezikovne zmožnosti študentov Leta plus pa je relevantno predvsem vprašanje o tem, kako običajno pišejo domače naloge. Pri tem so lahko izbrali enega od načinov, prikazanih na Grafu 11. Po pričakovanjih se je pokazalo, da skoraj dve tretjini v raziskavo vključenih študentov domače naloge običajno pišeta v slovenščini ob pomoči strojnega prevajalnika. Vsi ostali načini so bistveno manj uporabljeni.

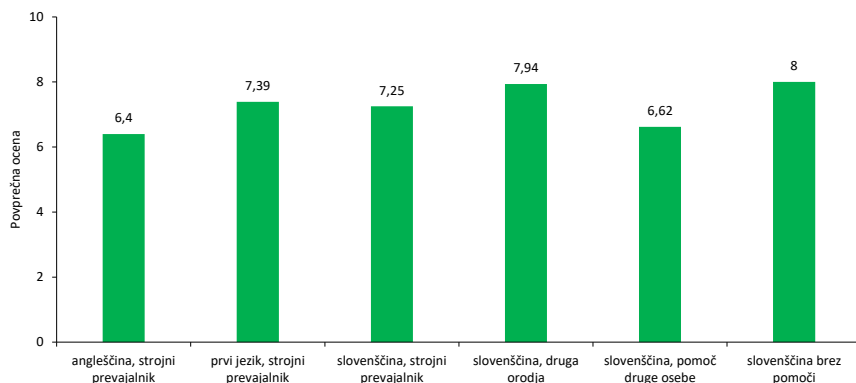
<sup>17</sup> Vse bolj razširjena uporaba velikih jezikovnih modelov bi to stanje lahko spremenila, vendar zaenkrat naše izkušnje tega niso pokazale.



**Graf 11:** Načini pisanja domačih nalog pri slovenščini in število študentov.

Ključno vprašanje za jezikovne učitelje pa je, kako uporaba strojne- ga prevajanja vpliva na uspešnost študentov pri usvajanju slovenščine. Tega samo z anketo ne moremo preveriti, saj so odgovori v njej vedno do neke mere subjektivni. Zato sva odgovore študentov o tem, kako običajno pišejo domače naloge, primerjali z oceno njihovega besedila na zaključnem pisnem izpitu. Podatek o načinu pisanja domačih nalog – gre za podatek, ki ga o sebi posredujejo sami študenti, zato ne odraža nujno dejanskega stanja – naj bi do neke mere kazal, kako pogosto posegajo po strojnih prevajalnikih, v tem prispevku analizirana besedila pa doseženo stopnjo jezikovne zmožnosti študentov. Rezultati so prikazani na Grafu 12. Kot je razvidno, z boljšimi rezultati izstopajo študenti, ki si namesto s prevajalniki pomagajo z drugimi jezikovnimi pripomočki, npr. slovarji ali jezikovnimi korpusi, in tisti, ki običajno pišejo brez zunanje pomoči. Za slednje lahko predvidevamo, da je njihova jezikovna zmožnost v slovenščini že dovolj visoka. Na drugi strani pa izstopata sicer bistveno manjši skupini študentov, ki domače naloge običajno strojno prevajajo iz angleščine, in tisti, ki jim pri pisanju pomaga drugi govorec. Glede na te podatke lahko zaključiva, da so pri usvajanju jezika uspešnejši tisti študenti, ki se manj zanašajo na jezikovna orodja in v učenje jezika vložijo več lastnega truda, pri čemer seveda ostaja odprto, ali na njihov proces usvajanja pozitivno vpliva neuporaba jezikovnih orodij ali pa orodij ne uporabljajo zgolj zato, ker so pri usvajanju dovolj uspešni tudi brez tega.





**Graf 12:** Ocena zaključnega pisnega besedila glede na način pisanja domačih nalog.

## 5 Zaključek

Med tistimi, ki se učijo slovenščino kot drugi jezik, so redno vpisani študenti Univerze v Ljubljani specifična populacija. Gre za govorce slovenščini sorodnih jezikov, ki so po eni strani precej izobraženi in po opazanjih učiteljev večinoma zelo sposobni, a v precejšnji meri nizko notranje motivirani za organizirano učenje slovenščine. Kot sva prikazali v prispevku, vse to skupaj z zunanjimi vidiki organizacije vpliva na izvedbo jezikovnega pouka, ki ga dani populaciji prilagajamo z vsebinskimi poudarki pouka, izbiro učnih metod in zasnovo učnih gradiv. Tako v pristopih k pouku kot v gradivih upoštevamo osebne izkušnje učiteljev in rezultate internih raziskav, med katerimi je bila najbolj celovita prav v tem prispevku predstavljena raziskava. Analiza pisnih besedil, ki so jih študenti generacije 2021/22 napisali ob koncu prvega leta študija v Sloveniji, je pokazala, da so po dveh semestrih rednega študija in organiziranega učenja jezika enkrat na teden v povprečju sposobni napisati besedilo, v katerem uporabijo razmeroma širok nabor besedišča in ki bi ga kljub številnim napakam, ki sva jih analizirali v raziskavi in so večinoma posledice jezikovnega prenosa iz prvega jezika, v veliki meri lahko označili kot slovensko. To pomeni, da je tovrstna populacija govorcev slovenščini sorodnih jezikov sposobna v relativno kratkem času in ob razmeroma skromni organizaciji podpora pri učenju slovenščine doseči precejšen napredek, kar sva v

tem prispevku ugotovili na primeru analize njihove pisne produkcije. Študenti si pri preseganju jezikovnih težav, s katerimi se srečujejo, pomagajo s strojnimi prevajalniki, čeprav se glede na rezultate najine analize postavlja vprašanje, ali niso zaradi pogostega poseganja po spletnih jezikovnih orodjih pri usvajanju jezika manj uspešni. Na to nakazuje dejstvo, da so višje ocene besedil dosegli študenti, ki v pisanje domačih nalog vlagajo več truda in lastne energije oziroma pomoči orodij zaradi že usvojenega znanja niti ne potrebujejo.

Študenti Leta plus slovenščino usvajajo iz okolja, organizirano učenje v okviru Leta plus, ki jim ga brezplačno omogoča Univerza v Ljubljani, pa naj bi ta proces pospešilo in znanje sistemiziralo. Ob tem si sodelavci modula Leta plus ves čas zastavljamo vprašanje, ali naš program njegovim udeležencem zares ponuja znanja, ki jih potrebujejo pri svojem študiju in bivanju v Sloveniji. Ker gre za precej splošen tečaj, ki se za večino udeležencev, kot sva zapisali v uvodu, začena na začetni ravni, moramo študente najprej opolnomočiti za zadovoljevanje njihovih najbolj osnovnih sporazumevalnih potreb v vsakdanjem življenju. Šele nato se lahko bolj usmerjamo v jezikovno podporo pri zadovoljevanju njihovih sporazumevalnih potreb na ožjem področju študija. Vendar nam to delo otežuje dejstvo, da so v posameznih skupinah na lektoratu zbrani študenti, ki študirajo na različnih članicah univerze v zelo različnih programih. Ob tem pa seveda opažamo, da študenti, ki se bolje vključujejo v slovensko okolje, npr. z opravljanjem študentskega dela, tudi bolje in hitreje napredujejo v znanju slovenščine.

V prizadevanju za kakovost Leta plus upoštevamo tudi mnenja študentov, ki jih pridobivamo z evalvacijami v obliki anket ob koncu drugega semestra. V študijskem letu 2021/22, ko je bila opravljena raziskava, je anketo ob koncu drugega semestra rešilo 63 % (125) od pozvanih 198 študentov. Izvedbo predmeta so ocenili s povprečno oceno 4,6 od 5, izvajalce pa z ocenami med 4,4 in 4,9 od 5. Zadovoljstvo s predmetom in njegovimi izvajalci bi lahko bil eden od pokazateljev, da študenti pri pouku dobijo znanje, ki je zanje koristno.

## Literatura

- Arizankovska, L. (2009). Slovenščina kot tuji jezik – težave, s katerimi se srečujejo govorci makedonščine. V M. Stabej (ur.), *Simpozij Obdobja 28: Infrastruktura slovenščine in slovenistike* (str. 27–32). Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani. Dostopno prek <https://centerslo.si/simpozij-obdobja-zborniki/obdobja-28/>
- Ata, M., & Debreli, E. (2021). Machine Translation in the Language Classroom: Turkish EFL Learners' and Instructors' Perceptions and Use. *IAFOR Journal of Education*, 9(4), 103–122. doi: 10.22492/ije.9.4.06
- Balažic Bulc, T. (2004). Jezikovni prenos pri učenju sorodnih jezikov (na primeru slovenščine in srbohrvaščine). *Jezik in slovstvo*, 49(3–4), 77–89.
- Clifford, J., Merschel, L., & Munné, J. (2013). Surveying the Landscape: What is the Role of Machine Translation in Language Learning? *Revista d'innovació educativa*, 10, 108–121. doi: 10.7203/attic.10.2228
- Klemen, M., Arhar Holdt, Š., & Pollak, S. (2022a). *Core vocabulary for Slovenian as L2 1.0*, Slovenski repozitorij jezikovnih virov CLARIN.SI, <http://hdl.handle.net/11356/1697>
- Klemen, M., Arhar Holdt, Š., Pollak, S., Kosem, I., Huber, D., & Lutar, M. (2022b). Korpus učbenikov za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika. V N. Pirih Svetina & I. Ferbežar (ur.), *Simpozij Obdobja 41: Na stičišču svetov: Slovenščina kot drugi in tuji jezik* (str. 165–177). Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani. Dostopno prek [https://centerslo.si/wp-content/uploads/2022/11/Obdobja-41\\_zbornik.pdf](https://centerslo.si/wp-content/uploads/2022/11/Obdobja-41_zbornik.pdf)
- Klinar, M., Pisek, S., Stritar Kučuk, M., & Šter, H. (2022). Poučevanje slovenščine za redno vpisane tuje študente na Univerzi v Ljubljani. V N. Pirih Svetina & I. Ferbežar (ur.), *Simpozij Obdobja 41: Na stičišču svetov: Slovenščina kot drugi in tuji jezik* (str. 185–194). Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani. Dostopno prek [https://centerslo.si/wp-content/uploads/2022/11/Obdobja-41\\_zbornik.pdf](https://centerslo.si/wp-content/uploads/2022/11/Obdobja-41_zbornik.pdf)
- Majdič, G. (2022). *Letno poročilo 2021: Poslovno poročilo s poročilom o kakovosti in računovodsko poročilo*. Dostopno prek <https://www.uni-lj.si/univerza/o-nas/letna-porocila>
- Nikolovski, G. (2022). Makedonske »muke« pri učenju slovenščine kot drugega in tujega jezika. *Jezik in slovstvo*, 67(4), 41–56. doi: doi.org/10.4312/jis.67.4.41-56
- Požgaj Hadži, V., & Balažic Bulc, T. (2022). *Formiranje jezika i njegovo rastakanje: od srpskohrvatskoga do hrvatskoga, srpskoga, bosanskoga i crnogorskoga*. Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani.

- Požgaj Hadži, V. (2012). Kako učiti srodne jezike. *Izazovi kontrastivne lingvisti-ke: Izzivi kontrastivnega jezikoslovja* (str. 199–207). Ljubljana: Znanstve-na založba filozofske fakultete.
- SDJT (2020). *Slovenščina kot drugi in tuji jezik: Izobraževalni program za od-rasle*. Dostopno prek <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/prirocniki-in-ucno-gradivo/slovenscina-kot-drugi-in-tuji-jezik/>
- SEJO = Svet Evrope. (2011). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, pouče-vanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Dosto-pno prek <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/prirocniki-in-ucno-gradivo/skupni-evropski-jezikovni-okvir/>
- Stritar Kučuk, M. (2021). Spletna orodja za slovenščino in tuji študenti Univer-ze v Ljubljani. *Slovenščina 2.0*, 9(2), 100–125.
- Stritar Kučuk, M., & Šter, H. (2021). *Slovenščina 1+: Slovnične tabele in vaje za južnoslovanske govorce slovenščine kot drugega jezika*. Ljubljana: Znan-stvena založba Filozofske fakultete.
- Stritar Kučuk, M. (2022a). KOST med korpusi usvajanja tujega jezika. V N. Pirih Svetina & I. Ferbežar, *Simpozij Obdobja 41: Na stišiču svetov: Sloven-ščina kot drugi in tuji jezik* (str. 323–334). Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani.
- Stritar Kučuk, M. (2022b). Google Translate – prijatelj ali sovražnik v očeh go-vorcev sorodnih slovanskih jezikov?. *Didaktik slawischer Sprachen*, 1(1), 73–87.
- Stritar Kučuk, M. (2023). *KOST, Korpus slovenščine kot tujega jezika: Priročnik za označevanje napak*. Dostopno prek <https://www.cjvt.si/korpus-kost/wp-content/uploads/sites/24/2023/10/Prirocnik-za-oznacevanje-napak-v-KOST-u-2023-10-17.pdf>
- Stritar Kučuk, M., Pisek, S., & Šter, H. (2023a). *Slovenščina 1+: Besedila in besedišče za južnoslovanske govorce slovenščine kot drugega jezika 1.1*. Ljubljana: Založba Univerze.
- Stritar Kučuk, M., Pisek, S., & Šter, H. (2023b). *Slovenščina 1+: Besedila in besedišče za južnoslovanske govorce slovenščine kot drugega jezika 1.2*. Ljubljana: Založba Univerze.
- Stritar Kučuk, M., Pisek, S., & Šter, H. (2024). »Po občutku«: korpusni pogled na vejico in neprve govorce slovenščine. V S. Štumberger (ur.), *Simpozij Obdobja 43: Predpis in norma v jeziku* (str. 327–373). Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani. Dostopno prek [https://centerslo.si/wp-content/uplo-ads/2024/11/Obdobja-43\\_zbornik.pdf](https://centerslo.si/wp-content/uploads/2024/11/Obdobja-43_zbornik.pdf)

## **Immigrant students and their Slovene: writing ability of participants in the Year plus programme**

The introductory section of the paper introduces the Year Plus programme, which is aimed at regularly enrolled international students at the University of Ljubljana, as well as the student population that attends it. In the main part, we seek to answer the question of what these students are able to write in Slovene at the conclusion of this program. The insights gained from our analysis have the potential to lead to more targeted pedagogical approaches to teaching learners with similar characteristics. To this end, the study whose results are presented here analyses the written production of the aforementioned group. We examine the most prevalent language errors and identify the challenges students encounter in written communication. In addition to the general level of the participants' knowledge, we are interested in their performance at the level of vocabulary, comparing the vocabulary used in their texts with the core vocabulary list for Slovene as a foreign language. Finally, we discuss the use of online tools by the study population. We conclude by asking whether the knowledge of Slovene acquired by the Year Plus students is sufficient to meet their communicative needs.

**Keywords:** international students, Slovene as a second language, text grading, error analysis, frequent vocabulary, language tools

# Vezniki v argumentativnih besedilih govorcev slovenščine kot drugega jezika na ravni B2 SEJO in govorcev slovenščine kot prvega jezika

**Mateja ENIKO**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Prispevek se osredotoča na besedila govorcev slovenščine kot drugega jezika (J2), ki so bila na izpitu iz znanja slovenščine na ravni B2 *Skupnega evropskega jezikovnega okvira* (SEJO) ocenjena, da dosegajo to raven. Gre za argumentativna besedila, zato so v središču zanimanja prispevka vezniki, ki uvajajo pomenske odnose, ključne za razvitje argumenta. Cilj prispevka je pokazati, kateri vezniki so v teh besedilih rabljeni pogosteje, in ugotovitve primerjati z rabo veznikov v besedilih govorcev slovenščine kot prvega jezika (J1). Prispevek v prvem delu poda krajši premislek o pisanju v J2, nato predstavi okoliščine nastanka analiziranih besedil ter ciljno publiko, ki se udeležuje izpita iz znanja slovenščine na višji (B2) ravni, v drugem delu opiše izgradnjo pilotnih korpusov, ki obsegata argumentativna besedila govorcev slovenščine kot J2 oziroma kot J1, v zadnjem delu pa predstavi rezultate korpusne analize veznikov in opozori na omejitve tovrstne analize.

**Ključne besede:** slovenščina kot drugi jezik, pisna produkcija, kohezivnost, veznik, korpus

*Eniko, M.: Vezniki v argumentativnih besedilih govorcev slovenščine kot drugega jezika na ravni B2 SEJO in govorcev slovenščine kot prvega jezika. Slovenščina 2.0, 12(2): 233–268.*

*1.01 Izvirni znanstveni članek / Original Scientific Article*

DOI: <https://doi.org/10.4312/slo2.0.2024.2.233-268>

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



# 1 Uvod

Pisanje je kompleksna jezikovna dejavnost tako v prvem jeziku (J1), pričakovano pa še bolj v drugem jeziku (J2).<sup>1</sup> Odvija se v interakciji med avtorjem<sup>2</sup> in kontekstom. Pri tem imajo vlogo številni dejavniki, na primer naslovnik in namen pisanja, avtorjevo jezikovno znanje, njegova pragmatična zmožnost, poznavanje diskurzni konvencij, tvorbne strategije, pa tudi zmožnost pomnjenja, izkušnje s pisanjem in samopodoba pri pisanju (Durrant idr., 2021, str. 15). Pisanje lahko opazujemo z dveh osnovnih zornih kotov: bodisi se osredotočamo na pisanje kot proces, v tem primeru so v središču zanimanja kognitivni procesi (npr. Galbraith in Vedder, 2019), bodisi na besedilo kot končni produkt (Durrant idr., 2021, str. 15).<sup>3</sup>

V slovenskem prostoru je precej raziskav, ki analizirajo pisna besedila, vendar se večinoma ukvarjajo s strokovnimi in publicističnimi besedili profesionalnih piscev, ki so govorci slovenščine kot prvega jezika (SJ1). V zadnjem obdobju je sicer vedno več zanimanja tudi za pisno produkcijo predvidoma neprofesionalnih piscev, predvsem v kontekstu računalniško posredovane komunikacije (npr. Arhar Holdt, 2018; Dobrovoljc, 2018). Več pozornosti se v povezavi z razvijanjem pisne zmožnosti namenja tudi pisni produkciji otrok in mladostnikov v izobraževalnem procesu, pomemben vir za raziskave tega področja je korpus Šolar (gl. npr. Gantar et al., 2023). Raziskavam pisne produkcije govorcev slovenščine kot drugega jezika (SJ2) pa se do nedavnega ni posvečalo večje pozornosti.<sup>4</sup> Tudi na tem področju sicer v zadnjih letih prihaja do premikov. Predvsem vzporedno z gradnjo korpusa slovenščine kot tujega jezika KOST (Stritar Kučuk idr., 2023) se pojavljajo posamezne raziskave (npr. Stritar Kučuk, 2023a, 2023b; Pirih Svetina,

1 V prispevku uporabljam termin slovenščina kot drugi jezik, saj raziskava temelji na besedilih govorcev, ki večinoma živijo in delujejo v Sloveniji in je zanje slovenščina torej jezik okolja. O J2 kot jeziku okolja gl. Ferbežar (1999). Strokovnjaki v zadnjem času ob ponovnem premisleku ustreznosti nekaterih doslej uveljavljenih terminov predlagajo rabo manj zaznamovanih poimenovanj, za govorce slovenščine kot neprvega jezika na primer »novi uporabniki in uporabnice slovenščine« (Ferbežar, 2022, str. 9).

2 V prispevku je oblika za moški spol rabljena kot nevtralna in vključuje vse spole.

3 Prim. tudi Péry-Woodley (1991, str. 69).

4 Razumevanje besedil pri domačih in tujih govoricah slovenščine je na primer raziskovala Ferbežar (2012).

2023).<sup>5</sup> Pričujoči prispevek tako skuša z analizo besedil govorcev SJ2, ki se udeležujejo izpita iz znanja slovenščine kot drugega in tujega jezika na višji ravni, doprinesiti k boljšemu poznavanju značilnosti pisnih besedil te ciljne skupine.

Izpiti iz znanja slovenščine kot drugega in tujega jezika se na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (CSDTJ) izvajajo po javno veljavnem izobraževalnem programu za odrasle *Slovenščina kot drugi in tuji jezik*, ki je bil potrjen leta 2015 (gl. Ferbežar, 2019), leta 2020 pa je bil dopolnjen, tako da opredeljuje štiri ravni jezikovnega znanja, usklajene s *Skupnim evropskim jezikovnim okvirom* (SEJO). Ena od opredeljenih ravni je višja raven, tj. raven B2 po SEJO. Izpit iz znanja slovenščine na višji ravni preverja jezikovno zmožnost v ločenih delih (branje, poslušanje, govorjenje in pisanje). Rezultati kažejo, da je uspešnost najnižja prav pri pisanju (gl. letna poročila CSDTJ, npr. 2022, str. 51; prim. tudi Ferbežar in Eniko, 2022), kar nakazuje, kako zahtevna je ta dejavnost za govorce SJ2.

V povezavi s tem je smiselno vprašanje, kako se pisanja v drugem jeziku (uspešno) učiti, v kontekstu jezikovnega testiranja pa predvsem, kako pisno zmožnost pravično preverjati in ocenjevati. Pisanje je jezikovna dejavnost, ki se je je treba v J1 in v vseh drugih jezikih učiti eksplicitno. Na razvijanje pisne zmožnosti pa vplivajo govorna zmožnost, zato je v J2 najbrž pričakovan določen prenos posameznih jezikovnih sredstev iz govornega v pisni kod,<sup>6</sup> pa tudi bralna zmožnost in bralne prakse posameznika. Poleg eksplicitnega učenja pisanja se, kot kaže, pisanja namreč učimo tudi z zgledovanjem pri drugih besedilih.<sup>7</sup>

Teh značilnosti (učenja) pisanja v J2 se je dobro zavedati pri sprejemanju in ocenjevanju besedil. Ocenjevanje pisnih besedil na izpitih iz znanja slovenščine temelji na ocenjevalnih merilih; ta vključujejo vsebinsko učinkovitost, leksikalno ustreznost, jezikovno pravilnost in

5 S primerjalno analizo besedil tujih in rojenih govorcev slovenščine se je ukvarjala tudi Petric Lasnik (2004).

6 O tej značilnosti pisanja govorcev na nižjih ravneh jezikovne zmožnosti gl. Ferbežar in Eniko (2022).

7 Za namene tega prispevka je bil aprila in maja 2024 izveden vprašalnik (v orodju 1KA) z govorcev slovenščine, ki so na izpitu iz znanja slovenščine dosegli raven B2 (k sodelovanju so bili povabljeni kandidatke in kandidati na izpitnih rokih, izvedenih leta 2023 in februarja 2024; odzvalo se jih je 17). Na vprašanje o učenju pisanja v slovenščini, ki je njihov drugi jezik, je največ respondentov (12) omenilo bodisi pisanje različnih besedil za vajo bodisi vaje kot take, kar deset pa jih je izpostavilo, da so se pisanja učili z branjem različnih besedil.



smiselno povezanost (gl. pogl. 2.2). Kljub jasnim merilom, usklajenim s SEJO, in ustreznemu usposabljanju ocenjevalcev pa obstaja nevarnost, da so ti pri ocenjevanju pod (prevelikim) vplivom predstave »idealnega« besedila, tj. besedila, ki bi ga napisal profesionalni pisec. V pričujočem prispevku želim ugotoviti, ali so ocenjevalna merila za višjo raven, ki se nanašajo na povezanost besedila, morda določena s prevelikimi pričakovanji do govorcev SJ2. Njihova besedila zato primerjam z besedili govorcev SJ1, ki niso profesionalni pisci.

V prispevku analiziram besedila govorcev SJ2, ki so pri pisanju na izpitu iz znanja slovenščine na višji ravni dosegli raven B2 SEJO, kar pomeni, da so zmožni tvoriti jasna, zaokrožena besedila o različnih temah z znanih področij in razviti določen argument (*Slovenščina kot drugi in tuji jezik*, 2020, str. 16, 18). Pri analizi besedil, napisanih na izpitu ob nalogi, ki predpostavlja argumentirano opredelitev do izbrane teme, me zanima koherentnost besedil kot eden od dejavnikov razumljivosti besedila (prim. Ferbežar, 2012, str. 87). Zavedajoč se kompleksnosti tega koncepta, se v prispevku omejim le na eno od kategorij, ki koherentnost besedila podpira, in sicer veznike ter nekatere izbrane besedilne povezovalce kot kohezivna sredstva, ki povezujejo in organizirajo posamezne manjše ali večje besedilne dele (prim. Balažic Bulc, 2010, str. 55, 57). Rezultate analize besedil govorcev SJ2 primerjam z besedili govorcev SJ1, ki se s pisanjem ne ukvarjajo profesionalno. Za namene analize sta bila tako zgrajena dva manjša korpusa, in sicer TEKST-SJ2, v katerem so zbrana argumentativna besedila govorcev SJ2, napisana na izpitu, in TEKST-SJ1, ki vsebuje besedila govorcev SJ1, ki so bila napisana ob isti nalogi kot besedila govorcev SJ2. S pomočjo korpusne analize je podan nabor veznikov, ki se pojavljajo v besedilih govorcev SJ2, in opredeljena pogostnost njihove rabe, pri čemer je poudarek na tistih, ki uvajajo pomenske odnose, ključne za argumentacijo. Primerjalno je narejena korpusna analiza besedil govorcev SJ1. Nazadnje so na podlagi kvalitativne analize manjšega vzorca besedil govorcev SJ2 podana tudi odstopanja od ustrezne rabe veznikov.

## 2 Izpit iz znanja slovenščine na višji ravni

Izpit iz znanja slovenščine na višji ravni, torej na ravni B2 po SEJO, ki se po programu *Slovenščina kot drugi in tuji jezik* (SDJT, 2020) izvaja na CSDTJ, je sestavljen iz štirih enakovrednih delov: branja, poslušanja, pisanja in govorjenja. Da udeleženec izpit opravi, mora pri vsakem od delov doseči mejno vrednost, to je 60 % točk. S tem

*dokaže, da je pri sporazumevanju samostojen v večini sporazumevalnih položajev; razume glavne ideje v daljših kompleksnih nespecializiranih besedilih; se lahko pogovarja in piše o različnih temah, zna tvoriti jasno, poglobljeno besedilo in natančno razložiti svoje stališče, pri čemer napake, ki jih dela, ne povzročajo nesporazumov* (SDJT, 2020, str. 31–32).

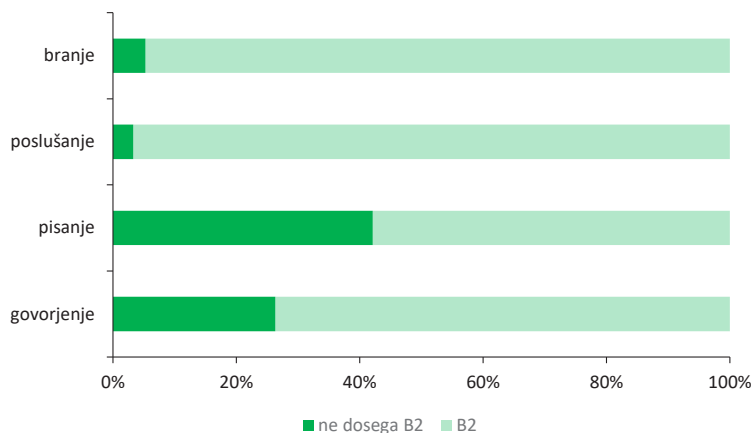
### 2.1 Udeleženci izpita in njihova uspešnost

Izpitov iz znanja slovenščine na višji ravni se kandidatke in kandidati udeležujejo večinoma zaradi poklicnih namenov. Podatki za leto 2023<sup>8</sup> kažejo, da se je izpita udeležilo precej več žensk (88,2 %) kot moških. Med prvimi jeziki kandidat in kandidatov so prevladovali slovanski jeziki (največ je bilo srbsko govorečih). Uspešnost na izpitu je bila 53 %, kar glede na pretekla leta nakazuje pozitiven trend. Glede na to, da so med prvimi jeziki kandidat in kandidatov prevladovali slovanski jeziki, je bila njihova uspešnost pričakovano večja pri receptivnih jezikovnih dejavnostih. Govorci slovanskih jezikov, še posebej južnoslovanski govorniki, so namreč zaradi podobnosti med jeziki besedila v slovenščini praviloma hitreje zmožni razumeti, kot pa jih tvoriti. Kot kaže uspešnost na izpitu, največji izziv za kandidate in kandidatke predstavlja prav pisanje (Graf 1).

Nega od možnih razlogov za nižje dosežke pri pisanju bi bilo najbrž moč iskati v siceršnjih pisnih praksah udeležencev izpita. Te običajno ne vključujejo takšnih opravil oz. nalog, kot se od njih zahtevajo na izpitu in ki naj v skladu s SEJO omogočajo tvorbo besedil na ravni B2 (Priloga 1). Udeleženci, ki so odgovarjali na vprašalnik o svojih izkušnjah s pisanjem v slovenščini (gl. opombo 7), so med besedili, ki jih pišejo

<sup>8</sup> Besedila, vključena v raziskavo, so bila zajeta na izpitnem roku, izvedenem aprila 2023.

na različnih področjih družbenega življenja, tako naštevati vsakodnevna kratka sporočila prijateljem, vabila, e-pošto sodelavcem in nadrejenim, zaposlenim v šolah in vrtcih, uradna pisma, poročila in zapisnike.



**Graf 1:** Uspeh kandidatov na izpitu iz znanja slovenščine na višji ravni v letu 2023 glede na posamezne jezikovne dejavnosti (izpitne dele).

## 2.2 Naloga za pisanje in ocenjevalna merila

Naloga in ocenjevalna merila za izpite so pripravljene s pomočjo lestvic iz SEJO in opisnikov v njih. Ti med drugim navajajo, da zna govorec na ravni B2 tvoriti »jasna besedila s podrobnostmi o različnih temah z znanih področij«, pri tem pa »razvije določen argument, navede razloge za določeno stališče ali proti njemu ter pojasni prednosti in slabosti različnih možnosti« (*Dodatek k SEJO*, 2023, str. 65–66). V programu SDJT, ki je usklajen s SEJO, je za zmožnost pisanja na ravni B2 zapisano, da govorec zna tvoriti razumljivo povezano besedilo ter »komentirati in razpravljati o nasprotujočih si pogledih in glavnih temah« (SDJT, 2020, str. 23, str. 23).

Naloga za pisanje na izpitu iz znanja slovenščine na višji ravni avtorja torej usmerja k temu, da napiše dovolj kompleksno besedilo, v katerem se argumentirano opredeli do izbrane teme oziroma problema in utemelji svoje stališče. Zasnovana je izbirno, tako da udeleženci izpita lahko izbirajo med dvema besedilnima vrstama – pišejo lahko bodisi esej bodisi daljše praktičnosporazumevalno besedilo. Pri obeh tipih besedil je pisanje vodeno s precej natančnimi navodili in konkretnimi izhodišči.

Čeprav gre za dve različni besedilni vrsti, so navodila oblikovana tako, da so primerljiva. Pri eseju udeleženci dobijo naslov, v katerem je podana problemsko zasnovana tema, poleg tega pa še dva argumenta, ki izhodiščno idejo podpirata, in dva argumenta proti njej. Pri praktičnem besedilu je poleg naslova besedila (zadeve) opredeljena situacija, na primer komu naj se napiše pismo, kaj je razlog pisanja, dodana sta dva argumenta v podporo predlogu avtorja in dve možni oviri oziroma slabosti, do katerih naj se avtor utemeljeno opredeli. Navodila pri obeh tipih besedil torej usmerjajo v argumentacijo, pri čemer udeleženci izpita vnaprej dobijo precejšnjo količino vhodnih podatkov, ki so jim v pomoč pri pisanju. Predvidena dolžina besedil je opredeljena med 220 in 250 besed (Tabela 1).

**Tabela 1:** Sestava naloge za pisanje na izpitu iz znanja slovenščine na višji ravni

| Tip besedila              | Vhodno besedilo                                                                                      | Pričakovano tvorjeno besedilo                                                   |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Esej</b>               | Problemsko zasnovan naslov z navedbo dveh argumentov za in dveh proti.                               | - dolžina od 220 do 250 besed<br>- opredelitev do argumentov v vhodnem besedilu |
| <b>Praktično besedilo</b> | Opis situacije: komu in zakaj pišem, dva argumenta, ki podpirata piščev predlog, in dve možni oviri. |                                                                                 |

Pri obeh besedilih uvodno splošno navodilo udeležence izpita opozarja tudi na to, da naj besedilo ustrezno začnejo in zaključijo ter na katere vidike naj bodo pozorni: vsebino in izpolnitev naloge, besedišče, jezikovno pravilnost, povezanost besedila v celoto (gl. Prilogo 1).

Pisna produkcija udeležencev se (enako kot tudi govorna) ocenjuje analitično po lestvicah, ki temeljijo na opisnikih v SEJO (SDJT, 2020, str. 32). Ocenjevalna merila obsegajo štiri ocenjevane kategorije, to so 1) vsebinska ustreznost naloge in namen besedila, 2) razvijanje teme (zgradba) in koherenca, 3) besedišče (obseg in nadzor) in 4) jezikovna pravilnost. Za vsebinsko ustreznost so možne največ tri točke, za ostale kategorije pa po štiri točke (SDJT, 2020, str. 49–51).

Zanesljivost ocenjevanja se dosega s tem, da vsako besedilo ocenita po dva ocenjevalca, v primeru odstopanj v oceni pa še tretji. Ocenjevalci se za svoje delo usposabljaajo, poleg tega se udeležujejo standardizacijskih seminarjev, katerih namen je poenotenje razumevanja ocenjevalnih meril. Na ta način se »umerijo« (prim. Ferbežar, 2019, str. 89–91).

## 2.3 Izzivi ocenjevalnih meril in ocenjevanja koherentnosti besedil

Na podlagi ocenjevanja pisnih besedil z izpitnega roka, na katerem so bila zajeta besedila, vključena v analizo v tem prispevku, je bil izračunan koeficient interklasne korelacije (ICC) za oceno skladnosti med ocenjevalcema. Kot je bilo predstavljeno, sta namreč za vsako besedilo vedno podani najmanj dve oceni. Tako pri kandidatih, ki so pri pisanju dosegli raven B2, kot tudi tistih, ki niso dosegli mejne vrednosti za B2, je bila med ocenjevalcema ugotovljena zelo visoka absolutna skladnost,  $ICC = 0,94, p < 0,001$ . V luči siceršnje dobre skladnosti med ocenjevalci pa je zanimiv podatek, da so se med ocenjevanimi kategorijami (gl. pogl. 2.2) ocenjevalci največkrat razhajali prav pri kategoriji 2), ki zajema razvijanje teme (zgradbo) in koherenco. Ocenjevalci se pri tej kategoriji razhajajo v 43 % primerov (pri ostalih kategorijah pa od 34 do 36 %). To nakazuje, da je prav Razvijanje teme (zgradba) in koherenca tista kategorija, ki jo ocenjevalci kljub ustreznemu usposabljanju razumejo najmanj enotno.<sup>9</sup>

Do razhajanja v interpretaciji ocenjevalnih meril morda prihaja, ker ocenjevalci v besedilih v preveliki meri pričakujejo predvsem eksplicitna povezovalna sredstva. Med njimi se običajno osredotočajo prav na veznike, pri katerih pa – tudi pod vplivom ideje o »idealnem besedilu« – verjetno pričakujejo večjo raznolikost in v splošni rabi manj frekventne izbire. Ocenjevalna merila pri kategoriji Razvijanje teme (zgradba) in koherenca za vse točke navajajo, da se besedilo »bere tekoče, je jasno oblikovano v koherentno celoto, argumentacija je sistematično razvita, odnosi med idejami so učinkovito vzpostavljeni z različnimi povezovalci« (SDJT, 2020, str. 50). Naloga ocenjevalca (bralca) je torej presoja, koliko eksplicitnih povezovalnih sredstev je v besedilu potrebnih za zadostno in smiselno povezanost. Takšno presojanje je subjektivno. Pri pogostnosti teh sredstev gre namreč na eni strani za vprašanje, kako ekspliciten želi biti avtor pri izražanju, na drugi strani pa za vprašanje,

<sup>9</sup> V tem kontekstu je zanimiv podatek, da sami udeleženci izpita prepoznajajo logično povezanost besedil kot pomembnejšo kategorijo. V vprašalniku (gl. opombo 7) se je pri vprašanju »Kaj se vam zdi najpomembnejše za dobro besedilo, ki ga napišete v slovenščini?« na drugo mesto uvrstil odgovor »Da so misli v besedilu logično povezane.« Največ respondentom se je sicer pričakovano zdelo najpomembnejše »jasno izraženo sporočilo v besedilu«, medtem ko se je razmeroma majhen delež respondentov odločil za »slovnico ustreznost«.

ali je besedilo (dovolj) logično tudi z manjšo pogostnostjo tovrstnih sredstev. V izpitnem kontekstu pri ocenjevanju koherentnosti besedila je torej ključno pričakovanje ocenjevalca, kakšno naj bi bilo v tem vidiku besedilo na ravni B2. Ocenjevalec presoja, ali je potencialna odsotnost eksplicitnih sredstev posledica pomanjkljivega znanja avtorja ali posledica avtorjeve avtonomne odločitve, ki pa ne zmanjšuje logične povezanosti besedila in bi bila v procesu ocenjevanja zato lahko po krivici kaznovana. Zdi se, da ocenjevalci pri povezanosti besedila pričakujejo precejšnjo eksplicitnost, v kar pa jih deloma usmerjajo tudi sami opisniki SEJO, na katerih temeljijo ocenjevalna merila (*Dodatek k SEJO*, 2023, str. 135–136).

### **3 Koherentnost in kohezivnost ter povezovalci v razmerju do veznikov**

Kohezivnost besedila se nanaša na širok nabor jezikovnih sredstev, ki povezujejo in organizirajo ideje v besedilu tako, da naslovnik lahko sprejme besedilo kot koherentno. Na to, ali bo neko besedilo za bralca delovalo koherentno, pa poleg jezikovnih sredstev vplivajo tudi nejezikovni dejavniki. Določitev jasne korelacije med kohezivnostjo in koherentnostjo zato ni povsem mogoča (McNamara idr., 2014, v Durrant idr., 2021, str. 183–184). Težko je namreč predvideti, koliko kohezivnih sredstev bo posamezni bralec, umeščen v svoj specifični kontekst, potreboval, da bo besedilo zanj delovalo koherentno.

*Dodatek k SEJO* koherentnost in kohezivnost predstavlja v skupni lestvici, in sicer kot del pragmatične zmožnosti, ki se »nanaša na dejansko rabo jezika pri (so)oblikovanju besedila«. Ta skupna lestvica izpostavlja vidik, kako so posamezni deli besedila povezani v koherentno celoto s pomočjo različnih načinov, kot so na primer nadomeščanje, izpuščanje, logični in časovni povezovalci ter drugi diskurzni označevalci (*Dodatek k SEJO*, 2023, str. 135–136). Kot ključen koncept na lestvici je poleg uporabe »odstavkov za poudarjanje zgradbe besedila« in »različnih vrst povezovalnih sredstev« izpostavljeno »povezovanje prvin, zlasti z logičnimi in časovnimi povezovalci«. Iz konkretnih opisnikov na lestvici je razvidno, da je izpostavljen pomen povezovalcev, kot primeri so navedeni vezniki, medtem ko pomen drugih, manj eksplicitnih sredstev,

s pomočjo katerih je besedilo prav tako povezano, ostaja v ozadju. Iz opisnikov v SEJO tudi ni jasno razvidno razlikovanje med povezovalci kot besedilno kategorijo in vezniki (*Dodatek k SEJO*, 2023, str. 135–136), na katere se omejuje analiza, predstavljena v pričujočem prispevku.

V jezikoslovju je uveljavljena opredelitev povezovalcev kot tistih jezikovnih sredstev, ki imajo v besedilu funkcijo eksplicitnega izražanja logičnih in pomenskih razmerij med deli besedila ali organizacije besedila (prim. Balažic Bulc, 2010, str. 55–56; Hirci in Mikolič Južnič, 2014, str. 151–152).<sup>10</sup> Z oblikoskladenjskega vidika so povezovalci sicer kompleksna kategorija. Gre za skupino »tipičnih izrazov različnih skladenjskih oziroma oblikoslovnih kategorij«, ki jih glede na njihove »oblikoslovno-skladenjske kategorije in z vidika vloge pri gradnji besedila« ločimo na več podskupin (Gorjanc, 1998, str. 367). Jedrno množico pri tem tvorijo vezniški konektorji oziroma povezovalci, ki so glede na svojo vlogo prvotno vezniški, vendar pa v besedilih vlogo vzpostavljaja logičnih in pomenskih razmerij med deli besedila prevzamejo še druge besedne vrste, na primer prislovi, oziralni zaimki in členki (Gorjanc, 1998; Smolej, 2004). Podobno Schlamberger Brezar (2007, str. 24) navaja, da s skladenjsko-oblikoslovnega stališča povezovalci sodijo v besedne vrste prirednih in podrednih veznikov, prislovov in prislovnih besednih zvez, samostalniških besednih zvez in členkov.

Toporišič (2000, str. 426–427) opredeljuje vezniško besedo kot slovnično besedno vrsto, ki poleg veznikov obsega še oziralne in vprašalne zaimke ter nekatere členke. Ob natančnejši razdelavi veznika izpostavlja, da imajo nekateri vezniki »glasovno enake vzporednice v drugih besednih vrstah«, npr. členkih in prislovi. Pri teh je torej vezniška funkcija drugotna. Po definiciji v *Slovenski slovnici* veznik »izraža priredno, redkeje tudi podredno razmerje med deli prostega stavka,

10 Povezovalci so del širše množice metabesedilnih elementov (Balažic Bulc, 2010, str. 55). To so strukturno raznovrstna jezikovna sredstva, ki bralcu pomagajo organizirati in interpretirati besedilo (Pisanski Peterlin, 2007). Prim. še z diskurzniimi označevalci, ki se v slovenskem prostoru raziskujejo pretežno v govorjenem diskurzu in pisnem jeziku na spletu (Dobrovoljc, 2018; Verdonik idr., 2007a, 2007b). Ker gre pri obeh konceptih za pomembne povezovalne in organizacijske elemente v besedilih, bi bila njihova primerjava v besedilih govorcev slovenščine kot J2 in J1 zanimiva, vendar bi ta sredstva zaradi svoje strukturne kompleksnosti zahtevala več ročnega pregledovanja, predvsem pa večji korpus, kot je bil uporabljen v pričujoči raziskavi.

sicer pa priredno ali podredno razmerje med stavki samimi« (Toporišič, 2000, str. 426). Izhajajoč iz te definicije Schlamberger Brezar ugotavlja, da v njej ni zajeta »funkcija medpovednih in nadpovednih odnosov, torej tipična diskurzivna funkcija«, ki je značilna za koncept povezovalcev (Schlamberger Brezar, 2007, str. 23).<sup>11</sup> Nekateri vezniki, na primer »podredni vezniki, ki uvajajo predmetni in osebkov odvisnik«, zato ne morejo nastopati tudi v funkciji povezovalca (Schlamberger Brezar, 2007, str. 25).

V analizi se zaradi avtomatsko oblikoskladenjsko označenih korpusov, iz katerih izhajam, osredotočam na veznike, del analize pa vključuje tudi pregled nekaterih drugih vnaprej izbranih povezovalcev.

## **4 Metodologija in raziskava**

### **4.1 Cilji raziskave**

Cilj raziskave je ugotoviti absolutno in relativno pogostnost (RF) enobesednih veznikov in narediti seznam desetih najpogostnejših, rabljenih v argumentativnih besedilih govorcev SJ2 na ravni B2 SEJO, ter ga primerjati s seznamom najpogostnejših veznikov v primerljivih besedilih govorcev SJ1. Drugi cilj je med obema skupinama besedil primerjati pogostnost pojavljanja enobesednih veznikov, ki izražajo izbrana pomenska razmerja, tipična za argumentativna besedila. Tretji cilj je preveriti pogostnost nekaterih izbranih večbesednih vezniških zvez in nekaterih izbranih izrazov v funkciji povezovalcev v besedilih govorcev SJ2 in SJ1. Osnovna predpostavka je, da se v besedilih govorcev SJ1 pojavlja več različnih veznikov, medtem ko je v besedilih govorcev SJ2 prisotnih manj različnih veznikov, so pa ti – zaradi težnje po večji eksplicitnosti povezanosti idej v besedilu – pogostnejši. Poleg tega se pričakuje, da je pogostnost osnovnejših veznikov v besedilih J2 večja kot v besedilih J1. Dodatni cilj analize je prikazati glavne tipe napak pri uporabi veznikov v besedilih govorcev SJ2.

---

11 Ob pomisleku glede uvrščanja določenih besednih zvez (*se pravi, in sicer*) v besedno vrsto veznikov Smolej (2004, str. 52–53) kot ločnico med vezniki in besedilnimi povezovalci navede raven njihovega funkcijskega delovanja. Vezniki poleg pomenskih izražajo tudi skladenjska razmerja, besedilni povezovalci pa le pomenska razmerja.



## 4.2 Izgradnja pilotnih korpusov

Za slovenščino kot drugi in tuji jezik (SDTJ) trenutno obstajata dva korpusa, in sicer pisni korpus usvajanja slovenščine kot tujega jezika KOST (Stritar Kučuk idr., 2023) in korpus učbenikov za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika KUUS (Klemen idr., 2022a). Glede na izhodiščno raziskovalno vprašanje korpusa KOST nisem mogla uporabiti, ker besedila v njem niso umeščena po ravneh SEJO, ampak zanje obstaja le informacija o okvirni stopnji jezikovne zmožnosti avtorjev besedil (Stritar Kučuk, 2022, str. 328).<sup>12</sup> Korpus KUUS pa ne obsega besedil govorcev SDTJ, temveč besedila učbenikov za učenje SDTJ, torej gradivo, ki ga govorci v učnem procesu sprejemajo receptivno, zagotovo sicer s ciljem, da določeno mero tega gradiva usvojijo tudi produktivno.

Ker je bil cilj raziskave poleg analize izbranih veznikov v argumentativnih besedilih govorcev SJ2 tudi primerjava pridobljenih rezultatov z besedili govorcev SJ1, sem za namene empirične analize oblikovala dva manjša specializirana pilotna korpusa besedil (gl. Arhar, 2006; Gorjanc, 2005).

### 4.2.1 Vključena besedila

Za korpus besedil govorcev SJ2 (TEKST-SJ2) sem uporabila besedila, napisana na izpitu iz znanja slovenščine na višji ravni na izpitnem roku aprila 2023. Naloga pri podtestu Pisanje je omogočala izbiro med pisanjem eseja z naslovom »Ali naj podjetja dovolijo živali na delovnem mestu ali ne?« in pisanjem praktičnega besedila: »Pismo županu: predlog za nov projekt v kraju« (Priloga 1). V korpus so bila vključena besedila, ki so bila na izpitu ocenjena pozitivno in torej dosegajo raven B2 SEJO (ali jo presegajo). Izpit na izbranem izpitnem roku je opravljalo 62 udeležencev, od tega je bila večina ženskega spola (88,7 %), izpit je opravilo 36 udeleženk in udeležencev (58 %).<sup>13</sup> Poleg besedil udeležencev, ki so v celoti uspešno opravili izpit, so bila v korpus zajeta še tri besedila udeleženk, ki izpita niso opravile, so pa bile uspešne pri pisanju, torej so bila njihova besedila ocenjena, da dosegajo raven B2. Večina besedil

12 Ko bo korpus v prihodnosti obsegal tudi besedila, umeščena po ravneh SEJO, bo dober vir za primerjavo z rezultati, predstavljenimi v pričujoči raziskavi.

13 Predstavljeni podatki so primerljivi s splošnimi podatki za leto 2023 (gl. pogl. 2).

je praktičnosporazumevalnih (62 %), kar morda pomeni, da imajo udeleženci s takimi besedili več izkušenj tudi sicer.<sup>14</sup>

Vzporedno s korpusom TEKST-SJ2 je bil zgrajen korpus primerljivih besedil odraslih govorcev SJ1 (TEKST-SJ1). Ti so pisali besedila ob isti analogi kot govorci SJ2, v kontroliranih okoliščinah, formalno primerljivih s tistimi, v katerih so nastala besedila TEKST-SJ2.<sup>15</sup> Pri tem je treba opozoriti na pomembno razliko – besedila govorcev SJ2 so nastala v izpitnem kontekstu, torej pod pritiskom, medtem ko govorci SJ1 takemu pritisku niso bili izpostavljeni.<sup>16</sup> Nekaj besedil sem zbrala v višjem letniku srednje šole in v institucijah, ki izobražujejo odrasle, nekaj pa z osebnim nagovorom. Popolne primerljivosti z vidika demografskih značilnosti avtorjev s korpusom TEKST-SJ2 sicer ni bilo mogoče doseči, sem pa bila pri zbiranju besedil pozorna, da njihovi avtorji niso bili strokovnjaki, npr. jezikoslovci, filologi, učitelji jezika, poklicni pisci različnih besedil. Na takšen način je bilo zbranih 31 besedil.<sup>17</sup> V nasprotju z besedili govorcev SJ2 v TEKST-SJ1 glede na besedilno zvrst prevladujejo eseji (55 %). Vsi avtorji besedil, vključenih v TEKST-SJ1, so tudi odstopili avtorske pravice.

Za besedila obeh korpusov sem zbrala podatke o besedilu (čas nastanka, besedilna vrsta, število besed) in njegovem avtorju (spol, leto rojstva, status, prvi jezik, stopnja dokončane izobrazbe).<sup>18</sup> Besedila so bila prepisana v format .doc in anonimizirana tako, da so v njih izpuščeni osebni podatki, na primer imena, kraji, naslovi, ter nadomeščeni s kodami [Ime], [Kraj] ipd. (prim. Stritar Kučuk, 2022). Z izjemo anonimizacije sem pri prepisu besedil dosledno sledila izvirnikom, upoštevala sem le popravke avtorjev (prim. Arhar, 2006, str. 55).

Med zbranimi besedili se je predvsem v TEKST-SJ1 pokazala precejšnja razlika v dolžini besedil. Nekatera besedila so bila daljša od 250

14 Uspešnost udeležencev je bila na izpitu sicer nekoliko večja pri esejih (68 % jih je bilo ocenjenih z ravno B2), medtem ko je bilo pri praktičnih besedilih takih 63 %. Rezultat morda nakazuje, da esej izberejo kandidati, ki so pri pisanju bolj kompetentni.

15 Ker sem želela čim bolj primerljive okoliščine, so tudi govorci SJ1 besedila napisali na roke, brez jezikovnih ali drugih pripomočkov. Na voljo pa so imeli manj časa (45 minut; udeleženci izpita lahko besedilo pišejo 70 minut), saj se je takšen časovni okvir za izpolnitev naloge zanje izkazal kot zadosten.

16 Udeleženci izpitov potrdilo o znanju slovenščine običajno nujno potrebujejo, medtem ko so govorci SJ1 besedila pisali prostovoljno.

17 Eno besedilo je bilo izločeno zaradi neberljivosti pisave.

18 Demografski podatki o govoricah SJ2 so na voljo v prijavnica na izpit, zaradi primerljivosti sem enake podatke zbrala tudi za govorce SJ1.

besed, nekatera pa zaradi kratkosti niso zares izpolnila zadane naloge (manj kot 100 besed).<sup>19</sup> Kljub temu so bila vključena v korpus, saj gre za primer realne pisne zmožnosti mlajših odraslih govorcev SJ1. Pri govorcih SJ2 je glede dolžine konsistentnost večja (gre za izpitno situacijo in udeleženci izpitov glede priporočene dolžine upoštevajo v navodilih zapisano spodnjo mejo). V povprečju je bilo besedilo pri J2 dolgo 287, pri J1 pa 190 besed. Korpus TEKST-SJ2 obsega skupno 11.167 besed in 13.242 pojavnic, korpus TEKST-SJ1 pa 5.865 besed in 6.847 pojavnic (Tabela 2).<sup>20</sup>

**Tabela 2:** *Značilnosti v raziskavi uporabljenih korpusov*

|                                   | TEKST-SJ2                              | TEKST-SJ1                              |
|-----------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|
| <b>Velikost (št. besed)</b>       | 11.167                                 | 5.865                                  |
| <b>Število besedil</b>            | 38                                     | 31                                     |
| <b>Prenosnik</b>                  | pisni                                  | pisni                                  |
| <b>Čas nastanka</b>               | april 2023                             | april–maj 2024                         |
| <b>Besedilni vrsti</b>            | esej, praktičnosporazumevalno besedilo | esej, praktičnosporazumevalno besedilo |
| <b>Jezikovna obdelava besedil</b> | nelektorirano, brez posegov            | nelektorirano, brez posegov            |
| <b>Avtorstvo</b>                  | neprofesionalni pisci                  | neprofesionalni pisci                  |
| <b>Jezik</b>                      | slovenščina kot avtorjev drugi jezik   | slovenščina kot avtorjev prvi jezik    |

V korpusu TEKST-SJ2 močno prevladujejo avtorice (92 %), kar je v skladu s siceršno zastopanostjo moških in žensk na izpitu na višji ravni. V TEKST-SJ1 so avtorice v manjšini (29 %). Prvi jezik avtorjev besedil v TEKST-SJ1 je slovenščina, prvi jeziki avtorjev besedil v TEKST-SJ2 pa so v veliki večini slovanski jeziki, in sicer ruski, srbski, bosanski, ukrajinski, slovenski, hrvaški in črnogorski, le en avtor je kot svoj prvi jezik navedel albanščino. V prihodnje bi bilo ob morebitni širitvi korpusa zanimivo pridobiti več besedil oseb, katerih prvi jeziki niso slovanski.

Tabeli 3 in 4 prikazujeta podatke o številu vključenih besed v posamezna korpusa (prim. Gorjanc, 2005, str. 36) glede na starost in izobrazbo avtorjev besedil.

19 Dolžina besedil bržkone vpliva na pogostnost in raznolikost rabe veznikov in besedilnih povezovalcev.

20 Povprečna dolžina besedila in deleži števila besed glede na posamezne kriterije (gl. Tabeli 3 in 4) so bili izračunani na podlagi avtomatskega štetja besed v programu Word, saj v avtomatsko oblikovanih korpusih v SketchEngine besedila niso označena z izbranimi metapodatki. Število besed v Wordu se zaradi nekoliko drugačnega opredeljevanja enote »beseda« rahlo razlikuje od števila v SketchEngine (TEKST-SJ1: 11.186; TEKST-SJ2: 5.883).

**Tabela 3:** Število in odstotek besed v obeh korpusih glede na starost avtorjev

|                      | TEKST-SJ2 |       | TEKST-SJ1 |       |
|----------------------|-----------|-------|-----------|-------|
|                      | Št. besed | %     | Št. besed | %     |
| <b>16-25 let</b>     | 1265      | 11,31 | 1995      | 33,91 |
| <b>26-30 let</b>     | 2681      | 23,97 | 0         | 0     |
| <b>31-35 let</b>     | 3661      | 32,73 | 718       | 12,2  |
| <b>36-40 let</b>     | 1687      | 15,08 | 1740      | 29,58 |
| <b>41-45 let</b>     | 1137      | 10,16 | 1227      | 20,86 |
| <b>46-50 let</b>     | 493       | 4,41  | 203       | 3,45  |
| <b>50 let in več</b> | 262       | 2,34  | 0         | 0     |

**Tabela 4:** Število in odstotek besed v obeh korpusih glede na dokončano izobrazbo avtorjev

|                       | TEKST-SJ2 |       | TEKST-SJ1 |       |
|-----------------------|-----------|-------|-----------|-------|
|                       | Št. besed | %     | Št. besed | %     |
| <b>nedokončana OŠ</b> | 0         | 0     | 0         | 0     |
| <b>OŠ</b>             | 0         | 0     | 237       | 4,03  |
| <b>poklicna šola</b>  | 584       | 5,22  | 0         | 0     |
| <b>srednja šola</b>   | 2397      | 21,43 | 2238      | 38,04 |
| <b>višja ali več</b>  | 8205      | 73,35 | 3408      | 57,93 |

### 4.3 Označevanje in analiza korpusov

Zbrana besedila so bila naložena v orodje SketchEngine, v katerem sta bila oblikovana dva ločena manjša korpusa. Gradivo je bilo avtomatsko lematizirano in oblikoskladenjsko označeno. Zaradi pomske in strukturne kompleksnosti ter besednovrstne raznolikosti jezikovnih sredstev, ki opravljajo vezniško vlogo (gl. pogl. 3), ima njihova avtomatska analiza omejitve (o omejitvah avtomatske analize povezovalcev kot besedilne kategorije prim. Balažic Bulc, 2010, str. 60; Balažic Bulc in Gorjanc, 2009). Dodaten problem v avtomatskem označevanju v primeru besedil govorcev SJ2 vidim tudi v morebitnem napačnem zapisu posameznih besed. Ker so besedila ostala zvesta izvirniku, torej nepopravljena, je mogoče, da katera od pojavitev veznikov v besedilih ni ustrezno zaznana (npr. zapis *na primer* brez presledka). V prvem koraku analize so bili tako v korpusih avtomatsko analizirani enobesedni vezniki (v SketchEngine avtomatsko označeni kot »conjunction«), v drugem koraku pa so bila izvedena poizvedovanja po

vnaprej izbranih (tudi večbesednih) veznikih in nekaterih besedilnih povezovalcih. Izbor predstavljam v naslednjem poglavju.

### 4.3.1 Opredelitev iskanih veznikov

Pri opredelitvi iskanih veznikov sem se omejila na tista pomenska razmerja, ki so ključna za argumentativna besedila oziroma argumentacijski diskurz, in sicer protivno, pojasnjevalno, sklepalno in vzročnostno (prim. Gorjanc, 1998, str. 373; Žagar in Schlamberger Brezar, 2009, str. 180, 191; Balažič Bulc, 2010).

Osredotočila sem se na dve večji skupini veznikov, in sicer tiste, ki izražajo vzrok, posledico in pojasnjevanje, ter tiste, ki izražajo nasprotje (protivnost) in dopuščanje. Pri natančnejši določitvi, po katerih veznikih bom poizvedovala v korpusih, sem si pomagala z učbeniki za slovenščino kot drugi in tuji jezik, ki so umeščeni na ravni SEJO.<sup>21</sup> Ker sem želela v analizi primerjati pogostnost veznikov, ki jih učbeniki uvajajo na nižjih ravneh, z vezniki, ki so uvedeni kasneje in so predvidoma za učence se težji, a hkrati omogočajo izražanje kompleksnejših povezav med idejami, sem veznike glede na njihovo obravnavo v učbenikih razvrstila po ravneh.<sup>22</sup> Tako pridobljen nabor sem primerjala s seznamom jedrnega besedišča za slovenščino kot J2 (Klemen idr., 2002a), ki zajema besedišče do ravni B1 (gl. Klemen idr., 2002b, str. 169) in v katerem so zaradi narave seznama kot vezniki označene le enobesedne pojavitve. Primerjava pokaže, da se na seznamu jedrnega besedišča posamezni vezniki praviloma pojavijo na nižji ravni po SEJO, kot to velja za učbenike (Tabela 5). Vezniki *ker*, *zato* in *ampak* so na primer v jedrnem besedišču umeščeni na raven A1, medtem ko se obravnavajo v učbenikih na ravni A2 SEJO. Seznam jedrnega besedišča je bil pripravljen na podlagi Korpusa učbenikov za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika (KUUS), ki zajema vse besede v učbenikih, tudi navodila k

21 Slovenska beseda v živo 1a (raven A1), Slovenska beseda v živo 1b (A2), Slovenska beseda v živo 2 (B1), Slovenska beseda v živo 3a (B2–C1) in Slovenska beseda v živo 3b (C1), A, B, C ... 1, 2, 3, gremo (A1), Gremo naprej (A2), Naprej pa v slovenščini (B1), Mozaik slovenščine (A2) in S slovenščino nimam težav (A2–B1) (več o postopku umeščanja v Lutar, 2017, 2022). Učitelji učbenike sicer pogosto dopolnjujejo s svojimi oz. drugimi gradivi, vendar kljub temu učbeniki običajno predstavljajo glavnino uporabljenega gradiva pri pouku.

22 Ker je analiziranih učbenikov malo, gre le za orientacijsko razvrstitev veznikov po ravneh, ki bi jo bilo mogoče tudi prilagajati in dopolnjevati.

nalogam. Seznam jedrnega besedišča sem primerjala tudi z Referenčnim seznamom pogostega splošnega besedišča za slovenščino (Pollak idr., 2020). Razumljivo se je pokazala velika prekrivnost veznikov, saj priprava seznama jedrnega besedišča temelji na primerjavi s pogostim splošnim besediščem za slovenščino (Klemen idr., 2022b). Samo treh veznikov, zajetih v pogostem splošnem besedišču, ni na seznamu jedrnega besedišča: *temveč*, *četudi* in *bodisi*. V učbenikih je njihova obravna predvidena na ravneh B2 in C1.<sup>23</sup>

**Tabela 5:** Obravna veznikov v učbenikih SDTJ glede na ravni SEJO in vezniki na seznamu jedrnega besedišča za SDTJ

|                                                          | Izražanje ...                                    | A1                                                   | A2                                                  | B1                                                            | B2 ali višje <sup>24</sup>                                          |
|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| <b>Obravna<br/>povezovalcev<br/>v učbenikih<br/>SDTJ</b> | ... vzroka,<br>posledice ali<br>pojasnjevanja    | /                                                    | ker, zato                                           | saj<br>in sicer<br>torej                                      | kajti<br>to se pravi<br>to je namreč<br>tako da<br>sicer<br>oziroma |
|                                                          | ... nasprotja<br>(protivnosti)<br>ali dopuščanja | /                                                    | ampak                                               | vendar<br>toda<br>pa<br>čeprav<br>kljub temu da<br>namesto da | a<br>temveč<br>marveč<br>četudi<br>samo (da)<br>le (da)             |
| <b>Jedro<br/>besedišča za<br/>SDTJ</b>                   | - -                                              | ampak,<br>ker, zato, a,<br>pa, oziroma <sup>25</sup> | saj, namreč,<br>torej, tako,<br>vendar, če-<br>prav | kajti,<br>sicer, toda,<br>vendarle                            | <i>Ni podatka.</i>                                                  |

#### 4.3.2 Ročno označevanje napak

V zadnjem koraku je bila kot kvalitativna dopolnitev korpusne analize veznikov na manjšem delu besedil TEKST-SJ2 narejena tudi analiza napak, ki lahko pomembno vplivajo na koherentnost besedila. Na manjšem vzorcu besedil sem ročno označila napake ter na podlagi izkušenj

23 *Temveč* in *četudi* sta bila kot povezovalca, ki izražata nasprotje oz. dopuščanje, vključena v analizo.

24 Na tej ravni sta bila umeščena le dva učbenika, in sicer *Slovenska beseda v živo 3a* in *3b*. Nabor veznikov je še posebej orientacijski, saj se nekateri vezniki pojavijo le v enem od učbenikov.

25 Vezniki *ampak*, *a* in *pa* so uvrščeni v A1-jedro, *ker* in *zato* v A1-širše (gl. Klemen idr., 2022a). Problem upoštevanja veznikov *a* in *pa* pri analizi je, da lahko izražata različna pomenska razmerja.

z ocenjevanjem na izpitih in analize konkretnih primerov pripravila enostavno klasifikacijo napak.<sup>26</sup> Pri označevanju napak in popravkih sem sledila načelu čim manjših posegov v besedilo (prim. tudi Stritar Kučuk, 2022; Gantar idr., 2023, str. 93). Konsistentnost označevanja oz. popravljanja napak na ravni skladnje ali celega besedila je poseben izziv, saj se po Gantar idr. (2023, str. 99) na »besedilni ravni nanašajo na celostno razumevanje besedila«. Pri popravljanju skladnje so »možne različne interpretacije učenčevega oziroma učenkinega pisanja, kot tudi različne rešitve za odpravo identificiranega jezikovnega problema« (Gantar idr., 2023, str. 93). Vzpostavljena klasifikacija je tako zastavljena robustno, kategorije so (vsaj do neke mere) subjektivno določene, prav tako tudi označene napake in njihovi popravki.

## 5 Rezultati analize

### 5.1 Pogostnost enobesednih veznikov

Z avtomatsko analizo sem v korpusu TEKST-SJ2 našla 32 različnih enobesednih veznikov, od tega 18 z vsaj petimi pojavitvami: *in, da, ki, kot, ali, če, pa, ker, ampak, ko, ter, saj, vendar, oziroma, kjer, namreč, zato* in *čepprav*. V korpusu TEKST-SJ1 je bilo najdenih 25 različnih enobesednih povezovalcev, od tega se jih 15 pojavi več kot petkrat: *in, da, pa, ali, ki, kot, saj, ker, vendar, ter, zato, če, ko, kjer* in *kolikor*.<sup>27</sup> V korpusu TEKST-SJ1 je torej opazna nekoliko manjša raznolikost, ki pa jo je mogoče pripisati manjšemu številu zajetih besed, nekoliko krajšim besedilom in dejstvu, da med korpusoma glede na starost avtorjev besedil ni bilo mogoče doseči popolne primerljivosti. Navedeni dejavniki zagotovo lahko vplivajo na rabo veznikov v besedilih in bi jih bilo ob nadaljnjih raziskavah in morebitnem širjenju korpusov dobro upoštevati.<sup>28</sup>

V TEKST-SJ2 je skupno število enobesednih veznikov 1155, relativna pogostnost (RF) na tisoč pojavnic je 87,2225, medtem ko je bilo v TEKST-SJ1 zaznanih skupno 621 enobesednih veznikov, relativna

26 Pri tem sem si pomagala s priporočili v Gantar idr. (2023, str. 102–104) in Stritar Kučuk (2022, str. 331).

27 *Slovenska slovnica* oziralne zaimke *ki, kjer, kolikor* navaja kot posebno skupino vezniške besede (Toporišič, 2000, str. 430).

28 Prav tako vpliva tudi trud avtorja, ki je bil v primeru govorcev SJ1 verjetno manjši, saj so besedila pisali prostovoljno in brez posledic.

pogostnost pa je nekoliko večja: 90,6966. Pogostnost je torej večja pri govornikih SJ1. Zdi se torej, da so pri izražanju odnosov med idejami eksplicitnejši od govorcev SJ2. Pri tem je pomembno upoštevati, da manjša prisotnost veznikov ne pomeni nujno manjšega znanja, ampak lahko gre tudi za izbiro avtorja glede na to, kako ekspliciten želi biti pri izražanju razmerij med idejami v besedilu.

Med enobesednimi povezovalci sta v obeh korpusih pričakovano daleč najpogostnejša veznika *in* ter *da* (Tabeli 6 in 7). Oba veznika sta sicer (pomensko) večfunkcijska. Kot kažejo primeri iz TEKST-SJ2, se *in* tako pojavlja kot medbesedni (1) in medstavčni veznik (2), med drugim ima na primer vezalno funkcijo (2), lahko pa je tudi del večbesedne vezniške zveze (3).<sup>29</sup>

- (1) *Ljudje imajo veliko nalog, obveznosti, projektov in novih izzivov.*
- (2) *Moje mnenje je, da pogovori in diskusije med delavcema v podjetjih bi pomagali v rešitvi tega problema in izboljšali situacijo.*
- (3) *Zelo smo zadovoljni z razvojem naše občine, ampak smo mnenja, da za izboljšavo kakovosti življenja manjka samo ena stvar, in sicer športno-zabavišni park.*

Razlika v korpusih se pojavi na tretjem mestu, kjer se pojavita različna veznika. V TEKST-SJ2 je to oziralni zaimek *ki* v vezniški funkciji (RF = 6,9476). Pri tem velja dodati, da *ki* govorniki SJ2, podobno pa velja tudi za govornike SJ1, pogosto nadomestijo z neustrezno rabljenim pridevnikiškim zaimkom *kateri* (4).<sup>30</sup>

- (4) *Kot ste saznanjeni v bližini naše šole pa se nahaja parcela katera je ustrezna za potrebe otroškega igrišča.*

V TEKST-SJ1 veznik *ki* sicer nima bistveno nižje relativne pogostnosti (RF = 6,4262), vendar pa sta pogostnejša od njega še veznika *pa* (RF = 7,8867; RF v TEKST-SJ2 = 3,0962) in *ali*. Govorniki SJ1 v analiziranih pisnih besedilih torej več uporabljajo *pa*. Govorniki SJ2 ta veznik morada uporabijo manjkrat zaradi njegove večfunkcijskosti in semantične

29 Primeri so navedeni, kot so jih zapisali avtorji, z vsemi ohranjenimi napakami. Poudarke sem naredila avtorica.

30 Avtor prve povedi pred *kateri* ni uporabil vejice, kar bi bilo sicer pravilno. V prispevku se s problematiko rabe vejice ne ukvarjam, med drugim tudi zato, ker se napačni stavi oziroma neuporabi vejice pri ocenjevanju na izpitih ne pripisuje posebne teže.



kompleksnosti.<sup>31</sup> Kot kažeta spodnja primera iz TEKST-SJ1, *pa* uvaja različna razmerja – npr. vezalno (5) in protivno (6). Poleg tega v stavčni strukturi nima stalnega mesta (odvisno je od različnih dejavnikov, npr. poudarkov). To so razlogi, da je njegovo ustrezno rabo težko poučevati in se je je tudi težko naučiti.<sup>32</sup>

- (5) *Podjetje, ki bi dovolilo živali, bi zanje morala urediti ločen prostor, z zaposlenimi pa določiti, kdaj v delovnem dnevu bi lahko imeli stik z njimi.*
- (6) *[...] hkrati pa bi rešili to, da živali niso v pisarni, so pa v sosednji sobi, tako da jih imajo zaposleni kadarkoli na razpolago.*

**Tabela 6:** Deset najpogostnejših enobesednih veznikov v TEKST-SJ2

| Veznik | Absolutna pogostnost | Relativna pogostnost (RF), preračunana na 1000 pojavníc |
|--------|----------------------|---------------------------------------------------------|
| in     | 374                  | 28,2435                                                 |
| da     | 271                  | 20,4652                                                 |
| ki     | 92                   | 6,9476                                                  |
| kot    | 68                   | 5,1352                                                  |
| ali    | 59                   | 4,4555                                                  |
| če     | 49                   | 3,7003                                                  |
| pa     | 41                   | 3,0962                                                  |
| ker    | 38                   | 2,8696                                                  |
| ampak  | 29                   | 2,19                                                    |
| ko     | 26                   | 1,9634                                                  |

Primerjava pogostnosti veznikov med korpusoma nakazuje, da govorci SJ2 v večji meri uporabljajo osnovnejše veznike oziroma tiste, ki jih v organiziranem učnem procesu predvidoma spoznajo prej. Tako se na primer veznika *če* in *ko* v TEKST-SJ2 uvrstita med deset najpogostnejših (RF pri *če* je 3,7003, RF pri *ko* je 1,9634), medtem ko se v TEKST-SJ1 *če* po pogostnosti umešča na enajsto (RF = 1,3144), *ko* pa na trinajsto mesto (RF = 1,1684). Razlike, ki se med korpusoma pojavijo pri protivnih in pojasnjevalnih veznikih, pa natančneje predstavljam v naslednjem poglavju.

31 Večfunkcijski je tudi veznik *ali*.

32 Tudi učiteljske izkušnje kažejo, da se govorci SJ2 težko naučijo ustrezne rabe tega veznika (gl. Lojk in Kosi, 2022).

**Tabela 7:** Deset najpogostnejših enobesednih veznikov v TEKST-SJ1

| Veznik | Absolutna pogostnost | Relativna pogostnost (RF), preračunana na 1000 pojavnic |
|--------|----------------------|---------------------------------------------------------|
| in     | 222                  | 32,4229                                                 |
| da     | 117                  | 17,0878                                                 |
| pa     | 54                   | 7,8867                                                  |
| ali    | 45                   | 6,5722                                                  |
| ki     | 44                   | 6,4262                                                  |
| kot    | 26                   | 3,7973                                                  |
| saj    | 21                   | 3,067                                                   |
| ker    | 13                   | 1,8986                                                  |
| vendar | 12                   | 1,7526                                                  |
| ter    | 10                   | 1,4605                                                  |

## 5.2 Pogostnost veznikov, ki izražajo za argumentativno besedilo tipična pomenska razmerja

Če se pri analizi omejim na enobesedne veznike, ki potencialno vzpostavljajo pomenska razmerja, ključna za argumentacijo (Tabeli 8 in 9), in če veznik *pa* zaradi predstavljene problematike pustimo ob strani,<sup>33</sup> se pokaže, da je v TEKST-SJ2 med vezniki, ki izražajo vzrok, posledico oziroma pojasnjevanje, na prvem mestu *ker* (RF = 2,8697), za izražanje nasprotja (protivnosti) pa se najpogosteje uporablja *ampak* (RF = 2,19). V TEKST-SJ1 je za veznikom *pa* najpogostnejši pojasnjevalni *saj* (RF = 3,067), ki se v TEKST-SJ2 pojavlja precej redkeje (RF = 1,2838). Sledi vzročni *ker* (RF = 1,8986), med protivnimi vezniki pa je v TEKST-SJ1 najpogostnejši *vendar* (RF = 1,7526). *Ker* in *ampak* se v besedilih govorcev SJ2 verjetno pojavljata pogosteje zato, ker gre za veznika, ki se ju – kot kažejo učbeniki SDTJ – obravnava najprej.<sup>34</sup> Zanimivo pa je, da se ta dva veznika v besedilih govorcev SJ1 ne pojavljata najpogosteje.

V učbenikih na začetnih stopnjah se pojavlja tudi posledični *zato*. Kljub temu pa ima v TEKST-SJ2 precej nizko relativno pogostnost (RF = 0,3776), medtem ko je ta v TEKST-SJ1 višja (RF = 1,3144). Opisane razlike prikazuje Tabela 10.

33 Podobno velja tudi za veznika *oziroma* in *a*, uvrščena na seznama veznikov v obeh korpusih (Tabeli 8 in 9).

34 Naj tu poudarim, da sodelujočih v raziskavi nismo spraševali po njihovih izkušnjah z učenjem SJ2.

**Tabela 8:** Deset najpogostnejših enobesednih veznikov, ki uvajajo za argumentativno besedilo tipična pomenska razmerja v TEKST-SJ2

| Veznik <sup>35</sup> | Absolutna pogostnost | Relativna pogostnost (RF), preračunana na 1000 pojavnic |
|----------------------|----------------------|---------------------------------------------------------|
| pa                   | 41                   | 3,0962                                                  |
| ker                  | 38                   | 2,8697                                                  |
| ampak                | 29                   | 2,19                                                    |
| saj                  | 17                   | 1,2838                                                  |
| vendar               | 11                   | 0,8307                                                  |
| oziroma              | 8                    | 0,6041                                                  |
| namreč               | 6                    | 0,4531                                                  |
| zato                 | 6                    | 0,4531                                                  |
| čeprav               | 5                    | 0,3776                                                  |
| a                    | 3                    | 0,2265                                                  |

**Tabela 9:** Deset najpogostnejših enobesednih veznikov, ki uvajajo za argumentativno besedilo tipična pomenska razmerja v TEKST-SJ1

| Veznik  | Absolutna pogostnost | Relativna pogostnost (RF), preračunana na 1000 pojavnic |
|---------|----------------------|---------------------------------------------------------|
| pa      | 54                   | 7,8867                                                  |
| saj     | 21                   | 3,067                                                   |
| ker     | 13                   | 1,8986                                                  |
| vendar  | 12                   | 1,7526                                                  |
| zato    | 9                    | 1,3144                                                  |
| namreč  | 4                    | 0,5842                                                  |
| ampak   | 3                    | 0,4381                                                  |
| a       | 2                    | 0,2921                                                  |
| temveč  | 1                    | 0,146                                                   |
| oziroma | 1                    | 0,146                                                   |

35 V Tabelah 8 in 9 so navedeni tisti vezniki, ki tipično uvajajo vzročno (*ker*), posledično (*zato*), pojasnjevalno (*saj*, *namreč*, *oziroma*), protivno (*ampak*, *vendar*, *temveč*, *pa*, *a*) in dopustno (*čeprav*) razmerje (gl. Tabelo 5). Številni vezniki so večfunkcijski (Toporišič, 2000, str. 434) in uvajajo različna pomenska razmerja oziroma v povedi prevzemajo tudi druge, nevezniške vloge. V Tabelah 8 in 9 so taki predvsem *pa*, *oziroma* in *a*. Ročni pregled sicer pokaže, da veznik *a* v primerih v TEKST-SJ1 in TEKST-SJ2 nastopa v protivni funkciji, *oziroma* pa v TEKST-SJ1 v funkciji pojasnjevanja, medtem ko v TEKST-SJ2 v treh primerih izraža navajanje različnih možnosti.

**Tabela 10:** Rezultati – primerjava pogostnosti izbranih veznikov v TEKST-SJ2 glede na TEKST-SJ1: absolutne vrednosti in relativna pogostnost (RF), preračunana na 1000 pojavnic

| Veznik | TEKST-SJ2               |                        | TEKST-SJ1               |                        | RF TEKST-SJ2<br>glede na<br>RF TEKST-SJ1 |
|--------|-------------------------|------------------------|-------------------------|------------------------|------------------------------------------|
|        | Absolutna<br>pogostnost | RF na 1000<br>pojavnic | Absolutna<br>pogostnost | RF na 1000<br>pojavnic |                                          |
| ker    | 38                      | 2,8697                 | 13                      | 1,8986                 | +0,9711                                  |
| saj    | 17                      | 1,2838                 | 21                      | 3,067                  | -1,7832                                  |
| ampak  | 29                      | 2,19                   | 3                       | 0,4381                 | +1,7519                                  |
| vendar | 11                      | 0,8307                 | 12                      | 1,7526                 | -0,9219                                  |
| zato   | 6                       | 0,4531                 | 9                       | 1,3144                 | -0,8613                                  |

Pri opazovanih pomenskih razmerjih govorci SJ2 uporabljajo več različnih veznikov kot govorci SJ1. Poleg navedenih v Tabeli 8 so prisotni še *kajti*, *temveč*, *vendarle*, *torej*,<sup>36</sup> ki pa se pojavijo manj kot trikrat, verjetno zaradi preferenc posameznega avtorja. Kljub temu je zanimivo, da se v TEKST-SJ1 poleg veznikov, navedenih Tabeli 9, pojavi le še *kajti*. Če bi se trend večje raznolikosti veznikov v TEKST-SJ2 potrdil ob povečanju korpusov in statistično bolj relevantnem številu pojavitev,<sup>37</sup> bi ga bilo moč pripisovati sistematičnemu učenju jezika govorcev SJ2 in mogoče večjemu prizadevanju, da bi se izkazali z raznovrstnostjo jezikovnih sredstev, ker gre za besedila, napisana v izpitni situaciji.

### 5.3 Pogostnost izbranih večbesednih veznikov in nekaterih izbranih povezovalcev

Nazadnje so bila v korpusih opravljena še poizvedovanja po posameznih vnaprej določenih večbesednih veznikih, ki izražajo opazovana pomenska razmerja. Med njimi sem na podlagi obravnave v učbenikih SDTJ (Tabela 5) preverila pojavljanje *kljub temu da*, *namesto da*, *to se pravi*, *samo da*, *le da*, *tako da* ter *in sicer*. Prvih pet se ni pojavilo v

<sup>36</sup> Pojavi se tudi veznik *tako*, vendar v funkciji naštevanja oziroma dodajanja informacij: *tako – kot*.

<sup>37</sup> Pojavitve obravnavanih veznikov bi bilo mogoče preveriti v podobnih korpusih, ki zbirajo besedila učečih se neprofesionalnih piscev, npr. v korpusu učenja slovenščine kot neprvega jezika KOST (Stritar Kučuk idr., 2023) ali v korpusu šolskih pisnih izdelkov Šolar (Arhar Holdt idr., 2022), vendar pri teh dveh korpusih ne gre za primerljivo starostno skupino, poleg tega pa, kot že omenjeno, pri korpusu KOST nimamo podatka o stopnji znanja po SEJO.

nobenem od korpusov.<sup>38</sup> Tako da se v TEKST-SJ2 pojavi enkrat (primer 7), v TEKST-SJ1 pa trikrat, medtem ko se *in sicer* v TEKST-SJ2 pojavi štirikrat (RF = 0,3021), v TEKST-SJ1 pa dvakrat (RF = 0,2921).

(7) *Blizu je že park, ampak nova zelena površina bi lahko povezala oba parka v edino oazo okrog blokov, tako da bi nas obdala z naravo sredi mesta.*

Preverjani kompleksnejši večbesedni vezniki, ki se v učbenikih SDTJ obravnavajo na višjih ravneh, so v obeh korpusih torej redki (mogoče bi se ob večjih korpusih pojavljali pogostejše).

Ob ročnem pregledu besedil korpusa TEKST-SJ1 pa sem opazila nekatere besedilne povezovalce, ki izražajo za argumentacijo tipična pomenska razmerja bodisi med stavki bodisi med povedmi oziroma večjimi deli besedila. Zdi se, da gre za jezikovna sredstva, ki pomen-sko razmerje »opišejo«. Preverila sem, kako se trije tovrstni povezovalci: *posledično*, *zaradi tega* in *na primer* pojavljajo v obeh korpusih. V TEKST-SJ1 je zelo pogost členkovni povezovalec *posledično*, pojavi se desetkrat (RF = 1,4604) in je po pogostnosti primerljiv z *zato*. Ta povezovalec se pojavi tudi v TEKST-SJ2 (primer 8), vendar manjkrat, le štirikrat, in ima precej nižjo relativno pogostnost (RF = 0,3021).

(8) *Zagovorniki zagovarjajo da podjetja dovolio živali na delovnem mestu, ker im pozitivno vpliva na zdravje, zmanjša stres in izboljša odnose med zaposlenimi. Posledično mislijo da im to izboljša produktivnost na delu.*

Čeprav imata povezovalna *zaradi tega* in *na primer* v TEKST-SJ2 nekoliko več pojavitev, pa sta po relativni pogostnosti v obeh korpusih približno enako zastopana. Prvi se v TEKST-SJ2 pojavi šestkrat (RF = 0,4531), v TEKST-SJ1 trikrat (RF = 0,4381). Zveza *na primer*, ki v besedilu uvaja ponazoritev, pa ima v TEKST-SJ2 pet pojavitev (RF = 0,3776), v TEKST-SJ1 pa štiri (RF = 0,5842). V povezavi s temi opažanji bi bila zanimiva nadaljnja analiza drugih besedilnih povezovalcev in metabesedilnih označevalcev, ki imajo funkcijo povezovanja in organizacije besedila. Bi pa morala takšna analiza temeljiti na ročnem označevanju besedil, zagotovo pa bi bilo treba tudi povečati oba korpusa.

38 Enkrat se v TEKST-SJ2 pojavi zveza *to pomeni da*.

**Tabela 11:** Klasifikacija napak s primeri in predlogi popravkov

| Kategorija napake | Primer iz TEKST-SJ2 <sup>39</sup>                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                   | Neustrezna raba                                                                                                                                                                                                        | Predlog popravka                                                                                                                                                                                                     |
| 1                 | Veliko se od njih lahko naučimo <b>kako</b> doma, <b>tako tudi</b> v službi.                                                                                                                                           | Veliko se od njih lahko naučimo <b>tako</b> doma <b>kot</b> v službi.                                                                                                                                                |
| 2                 | Od tega imamo že zbranih 10.000 evrov. Zato vam tudi pišem, <b>ker</b> vas prosimo za še dodatnih 20.000 evrov iz občinske blagajne.                                                                                   | Od tega imamo že zbranih 10.000 evrov. Zato vam tudi pišem, <b>da bi</b> vas prosi[li] za še dodatnih 20.000 evrov iz občinske blagajne.                                                                             |
| 3                 | Ravno tako, odrasle osebe potrebujejo park v okolici. Današnje življenje je hitrejše kot nekdaj. Veliko časa preživimo v službi. Potrebujemo park za sprehode ali druženje s prijatelji.                               | Ravno tako, odrasle osebe potrebujejo park v okolici, <b>saj</b> je današnje življenje hitrejše kot nekdaj. Veliko časa preživimo v službi, <b>zato</b> potrebujemo park za sprehode ali druženje s prijatelji.      |
| 4                 | S priključkom na avtocesto je naša majhna vasica postala zelo prometna. <b>Namreč</b> , veliko domačinov, ljudi iz drugih občin in tudi turistov se vsak dan pelje po glavni cesti mimo šole, vrtca in otroških igral. | S priključkom na avtocesto je naša majhna vasica postala zelo prometna. Veliko domačinov, ljudi iz drugih občin in tudi turistov se <b>namreč</b> vsak dan pelje po glavni cesti mimo šole, vrtca in otroških igral. |
| 5                 | Tako na ene vplivajo zelo pozitivno in sproščujoče, <b>ter</b> so tisti ljudje vedno obkroženi z živalmi.                                                                                                              | Tako na ene vplivajo zelo pozitivno in sproščujoče. [Ti] ljudje so vedno obkroženi z živalmi.                                                                                                                        |

## 5.4 Primeri napak pri rabi veznikov v besedilih govorcev SJ2

Kvalitativna analiza napak je bila izvedena na manjšem vzorcu naključno izbranih besedil, zato v naslednjih primerih prikazujem posamezne tipične pojavitve brez podatka o pogostnosti teh primerov v celotnem korpusu TEKST-SJ2. Kljub temu je treba poudariti, da njihova pogostnost v besedilih, ki dosegajo raven B2, ni velika.<sup>40</sup> Oblikovana je bila naslednja klasifikacija napak: 1) neslovenski (oziroma strukturno neustrezen) veznik; 2) neustrezen slovenski veznik – glede na pomensko, logično razmerje (lahko tudi napačno vzpostavljena referenca); 3) izpust veznika – predvidoma zaradi omejenosti nabora veznikov, ki jih pozna avtor; to lahko vodi do manj natančnega izražanja, nezmožnosti smiselnega razvitja argumenta; 4) neustrezno mesto veznika v strukturi; 5) odvečen veznik ali kopičenje veznikov – predvidoma v težnji po večji eksplcitnosti povezanosti idej, kar ima

<sup>39</sup> Pri napakah se je treba zavedati omejitve pridobljenih primerov glede na to, da je bila velika večina avtorjev besedil slovanskih govorcev.

<sup>40</sup> Zanimiva bi bila tudi primerjava z napakami pri rabi veznikov v besedilih govorcev SJ1.

običajno za posledico dolge in težje razumljive povedi. V nadaljevanju (Tabela 11) navajam konkretne primere neustrezne rabe in predloge popravkov, pri čemer je treba poudariti, da gre pri tem do neke mere za subjektivne odločitve.

## 6 Sklep

Pisanje v neprvem jeziku je za večino govorcev zahtevna jezikovna dejavnost. To kažejo tudi rezultati izpitov iz znanja slovenščine, kjer udeleženci pri pisanju praviloma dosegajo slabše rezultate kot pri drugih delih izpita (gl. Letno poročilo CSDTJ, 2022). Razloge za to lahko na eni strani iščemo v kompleksnosti te dejavnosti, na drugi strani pa tudi v pomanjkanju izkušenj oziroma v siceršnjih pisnih praksah, ki pa so med drugim odvisne od sporazumevalnih potreb govorcev. Zdi se, da odrasli govorci, če tega od njih ne zahteva delo, pišejo razmeroma malo, kar velja za pisanje v prvem kot tudi v drugih jezikih (gl. opombo 7 in pogl. 2.1).

Prispevek se osredotoča na argumentativna besedila govorcev SJ2, katerih pisno zmožnost lahko glede na rezultat na izpitu iz znanja slovenščine umestimo na raven B2 SEJO. Prikazana sta nabor veznikov ter pogostnost njihovega pojavljanja v teh besedilih v primerjavi z besedili govorcev SJ1. Analiza dveh manjših pilotnih korpusov, zgrajenih za namene tega prispevka, pokaže, da je pogostnost veznikov v besedilih govorcev SJ2 manjša kot v besedilih govorcev SJ1, vendar je nabor veznikov v besedilih govorcev SJ2 nekoliko bolj raznolik. Predpostavka, da govorci SJ1 veznike uporabljajo manj pogosto, a so ti bolj raznoliki kot v besedilih govorcev SJ2, se torej ni potrdila. Pri pisnem izražanju protivnosti ter vzročnosti in pojasnjevanja dajejo govorci SJ2 prednost nekaterim drugim veznikom kot govorci SJ1, in sicer tistim, ki se pri učenju obravnavajo na nižjih stopnjah. Dodatna poizvedovanja v korpusih po vnaprej izbranih kompleksnejših veznikih, ki jih učbeniki SDTJ obravnavajo na višjih ravneh, pa so pokazala, da govorci SJ2 in govorci SJ1 takih veznikov pri pisanju ne uporabljajo pogosto. Te ugotovitve potrjujejo, kako pomembno je, da ocenjevalci pri ocenjevanju nimajo predstave o »idealnem besedilu«, in prav to je namen njihovega umerjanja ob besedilu, ki je ravno še sprejemljivo za določeno raven.<sup>41</sup>

41 O konceptu sprejemljivega govorca gl. Ferbežar, 2019, str. 88.

Prav tako je smiseln ponovni premislek, ali se kategoriji koherenčnosti pri ocenjevanju upravičeno pripisuje tolikšno težo ali bi se bilo vendarle pomembneje še bolj osredotočiti na vsebinsko učinkovitost besedila in uspešnost pri doseganju sporočilnega namena. Koherenčnost je tista ocenjevana kategorija, pri kateri imajo ocenjevalci najbolj različna pričakovanja. Kljub njihovi usposobljenosti in umerjenosti pri ocenjevanju največkrat prihaja do razhajanj. Ocenjevalci – kot kaže – pri povezanosti besedila pričakujejo precejšnjo eksplicitnost, k čemur jih usmerjajo tudi sami opisniki v ocenjevalni lestvici, ki v skladu s SEJO izpostavljajo predvsem eksplicitna sredstva povezovanja.

Nakazuje se tudi vprašanje glede poučevanja in učenja veznikov v kontekstu SJ2. Rezultati analize, ki kažejo razlike v rabi veznikov v zapisanih besedilih govorcev slovenščine kot J2 in J1, lahko okrepijo zavedanje o pomenu (pogostejše) obravnave teh jezikovnih sredstev pri pouku SJ2 in predvsem pomagajo pri premisleku, katere veznike in kdaj (na katerih ravneh) je smiselno vključevati v pouk.

Vendar pa pri izpeljavi vsakršnih zaključkov kaže upoštevati omejitve tovrstne analize veznikov. Ker imajo številni med njimi različne pomenske funkcije, bi nadaljnje raziskovanje – ob ustrezni nadgradnji in razširitvi obeh korpusov – zato zahtevalo več ročnega pregledovanja. Poleg osredotočenosti na enobesedne veznike bi bilo pomembno nameniti pozornost drugim besedilnim povezovalcem in metabesedilnim sredstvom. Ugotovitve pa bi bilo za širši kontekst smiselno primerjati še z drugimi obstoječimi korpusi, na primer s korpusoma KOST in Šolar.

## **Zahvala**

Zahvaljujem se vsem, ki so mi pomagali pri zbiranju besedil, še posebej vsem tistim, ki so besedila napisali. Posebna zahvala urednikoma, doc. dr. Ini Ferbežar in lekt. Mateju Klemenu, ki sta mi pri raziskavi pomagala z dragocenimi nasveti, ter recenzentoma za natančno branje prispevka in pomembne dodatne usmeritve.



## Literatura

- Arhar, Š. (2006). Gradnja specializiranega korpusa. *Jezik in slovnstvo*, 51(1), 53–67. Dostopno prek <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-RIOUCLYG>
- Arhar Holdt, Š. (2018). Korpusni pristop k skladnji računalniško posredovane slovenščine. V D. Fišer (ur.), *Viri, orodja in metode za analizo spletne slovenščine* (str. 228–252). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Dostopno prek <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/111/203/2410-1>
- Arhar Holdt, Š. idr. (2022). *Developmental corpus Šolar 3.0*, Slovenian language resource repository CLARIN.SI, <http://hdl.handle.net/11356/1589>
- Balažič Bulc, T. (2010). Pozicija konektorjev v makrostrukturi znanstvenega članka. V Š. Vintar (ur.), *Slovenske korpusne raziskave* (str. 54–71). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Dostopno prek <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/view/30/81/847>
- Balažič Bulc, T., & Gorjanc, V. (2009). Corpus tagging of connectors: the case of Slovenian and Croatia academic discourse. V M. Mahlberg, V. González-Díaz & Catherine Smith (ur.), *Proceedings of the Corpus Linguistics Conference CL2009* (str. 1–11). Liverpool: University of Liverpool. Dostopno prek [ucrel.lancs.ac.uk/publications/cl2009/363\\_FullPaper.doc](http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/cl2009/363_FullPaper.doc)
- Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. (2022). *Letno poročilo 2022*. Dostopno prek <https://centerslo.si/knjige/letna-porocila/>
- Dobrovoljc, K. (2018). Raba tipično govorenih diskurzivnih označevalcev na spletu. *Slavistična revija*, 66(4), 497–513. Dostopno prek <https://srl.si/ojs/srl/article/view/2018-4-1-6>
- Durrant, P., Brenchley, M., & McCallum, L. (2021). *Understanding Development and Proficiency in Writing. Quantitative Corpus Linguistic Approaches*. Cambridge University Press.
- Ferbežar, I. (1999). Merjenje in merljivost v jeziku (Na stičišču jezikoslovja in psihologije: nekaj razmislekov). *Slavistična revija*, 47(4), 417–436. Dostopno prek <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-V1GCNII7>
- Ferbežar, I. (2012). *Razumevanje in razumljivost besedil*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Ferbežar, I. (2019). Kakovost v jezikovnem testiranju: misija nemogoče? *Jezik in slovnstvo*, 64(3–4), 83–94. Dostopno prek <https://journals.uni-lj.si/jezikinslovnstvo/article/view/17835/15146>
- Ferbežar, I. (2022). Uvodnik. V N. Pirih Svetina & I. Ferbežar (ur.), *Simpozij Obdobja 41: Na stičišču svetov: slovenščina kot drugi in tuji jezik* (str. 9–10).

- Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani. Dostopno prek [https://centerslo.si/wp-content/uploads/2022/11/Uvodnik\\_Obdobja-41.pdf](https://centerslo.si/wp-content/uploads/2022/11/Uvodnik_Obdobja-41.pdf)
- Ferbežar, I. & Eniko, M. (2022). »Lah blatschem gotovina?«: jezikovni profil uporabnika slovenščine na najnižji ravni. V N. Pirih Svetina & I. Ferbežar (ur.), *Simpozij Obdobja 41: Na stičišču svetov: slovenščina kot drugi in tuji jezik* (str. 99–108). Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani. Dostopno prek [centerslo.si/wp-content/uploads/2022/11/Ferbezar-Eniko\\_Obdobja-41.pdf](https://centerslo.si/wp-content/uploads/2022/11/Ferbezar-Eniko_Obdobja-41.pdf)
- Galbraith, D., & Vedder, I. (2019). Methodological advances in investigating L2 writing processes. *Challenges and perspectives. Studies in Second Language Acquisition* 41 (Special Issue 3), 633–645. doi: 10.1017/S0272263119000366
- Gantar, P., Bon, M., Gapsa, M., & Arhat Holdt, Š. (2023). Šolar-Eval: evalvacijska množica za strojno popravljanje jezikovnih napak v slovenskih besedilih. *Jezik in slovstvo*, 68(4), 89–108. Dostopno prek <https://journals.uni-lj.si/jezikinslovstvo/article/view/16577>
- Gorjanc, V. (1998). Konektorji v slovničnem opisu znanstvenega besedila. *Slavistična revija*, 46(4), 367–387. Dostopno prek <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-JLVEJRHf>
- Gorjanc, V. (2005). *Uvod v korpusno jezikoslovje*. Domžale: Izolit.
- Hirci, N., & Mikolič Južnič, M. (2014). Korpusna raziskava rabe vzročnih in pojasnjevalnih povezovalcev v prevodih iz angleščine in italijanščine. V A. Pisanski Peterlin & M. Schlamberger Brezar (ur.), *Prevodoslovno usmerjene kontrastivne študije* (str. 150–170). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Dostopno prek <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/download/19/56/592?inline=1>
- Jerman, T., Murn, K., & Jugović, T. (2023). *Mozaik slovenščine. Učbenik za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika*. Ljubljana: Založba Univerze.
- Klemen, M., Arhar Holdt, Š., & Pollak, S. (2022a). *Core vocabulary for Slovenian as L2 1.0*, Slovenian language resource repository CLARIN.SI, <http://hdl.handle.net/11356/1697>
- Klemen, M., Arhar Holdt, Š., Pollak, S., Kosem, I., Huber, D., & Lutar, M. (2022b). Korpus učbenikov za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika. V N. Pirih Svetina & I. Ferbežar (ur.), *Simpozij Obdobja 41: Na stičišču svetov: slovenščina kot drugi in tuji jezik* (str. 165–174). Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani. Dostopno prek <https://centerslo.si/simpozij-obdobja/zborniki/obdobja-41/>
- Liberšar, P., Petric Lasnik, I., Pirih Svetina, N., & Ponikvar, A. (2020). *Naprej pa v slovenščini. Učbenik za nadaljevalce na tečajih slovenščine kot drugega ali tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Lojk, M., & Kosi, M. (2022). Problematika rabe veznika pa v protivnem priredju pri pouku slovenščine kot tujega jezika. V N. Pirih Svetina & I. Ferbežar (ur.), *Simpozij Obdobja 41: Na stičišču svetov: slovenščina kot drugi in tuji jezik* (str. 221–229). Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani. Dostopno prek [https://centerslo.si/wp-content/uploads/2022/11/Lojk-Kosi\\_Obdobja-41.pdf](https://centerslo.si/wp-content/uploads/2022/11/Lojk-Kosi_Obdobja-41.pdf)
- Lutar, M. (2017). Učbeniki Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik in Skupni evropski jezikovni okvir. *Stephanos*, 3, 45–53.
- Lutar, M. (2022). Učbeniki za poučevanje slovenščine kot drugega in tujega jezika. V S. Pulko & M. Zemljak Jontes (ur.), *Slovenščina kot drugi in tuji jezik v izobraževanju* (str. 186–197). Maribor: Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. Dostopno prek <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/view/740/1022/2705>
- Markovič, A., Halužan, V., Pezdirc Bartol, M., Škapin, D., & Vuga, G. (2002). *S slovenščino nimam težav. Učbenik za kratke tečaje slovenščine*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.
- Markovič, A., Stritar Kučuk, M., Jerman, T., & Pisek, S. (2013). *Slovenska beseda v živo 1a. Učbenik za začetni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Markovič, A., Stritar Kučuk, M., Jerman, T., & Pisek, S. (2015). *Slovenska beseda v živo 1b. Učbenik za začetni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Markovič, A., Škapin, D., Knez, M., & Šoba, N. (2012). *Slovenska beseda v živo 2. Učbenik za nadaljevalni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Markovič, A., Knez, M., Šoba, N., & Stritar Kučuk, M. (2009a). *Slovenska beseda v živo 3a. Učbenik za izpopolnjevalni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Markovič, A., Knez, M., Šoba, N., & Stritar Kučuk, M. (2009b). *Slovenska beseda v živo 3b. Učbenik za izpopolnjevalni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Petric Lasnik, I. (2004). Besediloslovna primerjava pisne produkcije tujih in rojenih govorcev slovenščine. *Jezik in slovstvo*, 49(3–4), 133–144. Dostopno prek <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-52WDRB4Z>
- Petric Lasnik, I., Pirih Svetina, N., & Ponikvar, A. (2019). *Gremo naprej. Učbenik za nadaljevalce na tečajih slovenščine kot drugega ali tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Petric Lasnik, I., Pirih Svetina, N., & Ponikvar, A. (2023). *A, B, C ... 1, 2, 3, gre-mo. Učbenik za začetnike na kratkih tečajih slovenščine kot drugega ali tujega jezika*. Ljubljana : Založba Univerze.
- Péry-Woodley, M.-P. (1991). Writing in L1 and L2: analysing and evaluating learners' texts. *Language Teaching*, 24(2), 69–83.
- Pirih Svetina, N. (2023). Kako da ... oziroma kako naj to povem? V M. Smolej & M. Schlamberger Brezar (ur.), *Prispevki k preučevanju slovenske skladnje* (str. 199–214). Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani. Dostopno prek <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/view/421/764/8502>
- Pisanski Peterlin, A. (2007). Raziskave metabesedilnosti v uporabnem jeziko-slovju: pregled področja in predstavitev raziskovalnega dela za slovenšči-no. *Jezik in slovstvo*, 52(3–4), 8–19. Dostopno prek <https://journals.uni-lj.si/jezikinslovstvo/article/view/17400/14711>
- Pollak, S., Arhar Holdt, Š., Krek, S., & Robnik-Šikonja, M. (2020). *Reference List of Slovene Frequent Common Words*, Slovenian language resource reposi-tory CLARIN.SI, <http://hdl.handle.net/11356/1346>
- Schlamberger Brezar, M. (2007). Vloga povezovalcev v govorjenem diskurzu. *Jezik in slovstvo*, 52(3–4), 21–32. Dostopno prek <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-A1VKVAWD>
- SEJO = Svet Evrope. (2011). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, po-učevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Dostopno prek <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/prirocniki-in-ucno-gradivo/skupni-evropski-jezikovni-okvir/>
- SEJO, Dodatek = Svet Evrope. (2023). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, po-učevanje, ocenjevanje. Dodatek*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Dostopno prek <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/05/SEJO.pdf>
- SDJT = *Slovenščina kot drugi in tuji jezik: Izobraževalni program za odrasle*. (2020). Dostopno prek <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/prirocniki-in-ucno-gradivo/slovenscina-kot-drugi-in-tuji-jezik>
- Smolej, M. (2004). Členki kot besedilni povezovalci. *Jezik in slovstvo*, 49(5), 45–57.
- Stritar Kučuk, M. (2022). KOST med korpusi usvajanja tujega jezika. V N. Pirih Svetina & I. Ferbežar (ur.), *Simpozij Obdobja 41: Na stičišču svetov: slo-venščina kot drugi in tuji jezik* (str. 323–334). Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani.
- Stritar Kučuk, M. (2023a). Prvi korpus slovenščine kot tujega jezika KOST 1.0. V Š. Arhar Holdt, S. Krek (ur.), *Razvoj slovenščine v digitalnem okolju* (str. 93–117). Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani.

- Stritar Kučuk, M. (2023b). Neizbežno spodbudna ovira: vpliv strojnega prevajanja na pisno produkcijo v slovenščini kot drugim jeziku. V M. Leskovec & I. Samide (ur.), *Z jeziki danes za jutri: aktualni izzivi poučevanja jezikov, literatur in kultur: zbornik povzetkov prispevkov konference* (str. 66). Ljubljana: Založba Univerze.
- Stritar Kučuk, M., Šter, H., Pisek, S., Petric Lasnik, I., Kete Matičič, J., Pirih Svetina, N., Preglau, D., ..., & Erjavec, T. (2023). *Slovene learner corpus KOST 1.0*, Slovenian language resource repository CLARIN.SI, <http://hdl.handle.net/11356/1753>
- Toporišič, J. (2000). *Slovenska slovnica*. Četrta, prenovljena in razširjena izdaja. Maribor: Obzorja.
- Verdonik, D., Žgank, A., & Pisanski Peterlin, A. (2007a). Diskurzni označevalci v dveh pogovornih žanrih. *Jezik in slovstvo*, 52(6), 19–33. Dostopno prek <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-IS0IQFCA>
- Verdonik, D., Rojc, M., & Stabej, M. (2007b). Annotating discourse markers in spontaneous speech corpora on an example for the Slovenian language. *Language resources and evaluation*, 41(2), 147–180. Dostopno prek <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=25964>
- Žagar, I. Ž., & Schalmberger Brezar, M. (2009). *Argumentacija v jeziku*. Ljubljana: Pedagoški inštitut (Digitalna knjižnica, Dissertationes 4). Dostopno prek <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-XJRLT304>

## Conjunctions in argumentative texts of speakers of Slovene as a second language at B2 level of CEFR and first language speakers of Slovene

Writing is a complex linguistic activity, dependent on numerous factors, both in the first language (L1) and, predictably, even more so in the second language (L2). The Slovene language exams show how challenging it is for users of Slovene as an L2 to write comprehensible texts that achieve their communicative purpose. Success in the writing sub-test is generally lower than in the other three sub-tests (see annual reports of the Centre for Slovene as a Second and Foreign Language, e.g. 2022). In this paper, I focus on the written texts of users of Slovene as an L2, who, in this subtest at the Slovene language proficiency exam at the intermediate level, achieved the B2 CEFR level. This means that they are capable of producing comprehensible, coherent texts on a variety of topics from familiar fields and developing a particular argument (*Slovenščina kot drugi in tuji jezik*, 2020, pp. 16, 18). In the texts written for the exam task, which requires an argumentative stance on a selected topic, I was interested in conjunctions as cohesive devices, specifically those that express semantic relationships crucial for argument development. The aim of the paper was to examine which conjunctions appear more frequently in the written productions of speakers of Slovene as an L2 and to compare the findings with texts by speakers of Slovene as an L1 (non-professional writers) that were written for the same task and were collected for the purposes of this paper.

The first part of the paper provides a brief reflection on writing in L2, followed by an introduction to the Slovene language proficiency exam at the intermediate level, focusing mainly on the writing task and the rating criteria. It highlights the challenges of rating the coherence of texts. The second part describes the construction of both pilot corpora: TEKST-SJ2, which includes argumentative texts written by speakers of Slovene as an L2 at the exam, and TEKST-SJ1, which contains texts by speakers of Slovene as an L1 that were written for the same task as the texts in TEKST-SJ2. The final part presents the results of an automatic corpus analysis of conjunctions and highlights the limitations of this type of analysis. The analysis showed that speakers of Slovene as an L2 prefer some conjunctions over others when expressing adversity, causality, and explanation, compared to speakers of Slovene as an L1. Additional, pre-determined inquiries in both corpora also showed that both speakers of Slovene as an L2 and L1 rarely use some more complex conjunctions which textbooks for Slovene as a second and foreign language place at higher levels of Slovene language proficiency. It is important to note that due

to the limitations of such an automatic corpus analysis of conjunctions, many of which can express different semantic relationships between parts of the text and often have complex structures, I focused primarily on one-word, semantically unambiguous conjunctions.

The findings of the analysis can be valuable, especially in rating texts written by speakers of Slovene as an L2. They confirm how important it is for raters not to have the idea of “ideal text” in mind when rating, and this is what we aim to achieve by calibrating raters with a text that is minimally acceptable at the B2 level. It is also worth reconsidering whether the category of coherence is justifiably given such weight in rating, or whether it might be more important to focus even more on content effectiveness and success in achieving the communicative purpose. Coherence is the rated category where raters have the most divergent expectations. Despite their expertise and calibration, disagreements often arise. It seems that raters expect significant explicitness in text cohesion, which is also guided by the descriptors in the rating scale that, in line with the CEFR, primarily emphasize explicit means of linking. The findings about the presence of conjunctions, complemented by a qualitative analysis of errors in the use of conjunctions, can also be helpful in teaching and learning to write in Slovene as an L2.

**Keywords:** Slovene as a second language, written production, cohesion, conjunction, corpora

## Priloga 1

Naloga

**Izberite eno od obeh možnosti:**

**1) Praktično besedilo**

**Pismo županu: predlog za nov projekt v kraju**

**ali**

**2) Esej**

**Ali naj podjetja dovolijo živali na delovnem mestu ali ne?**

**Izberite eno od možnosti in ob njej napišite besedilo po navodilih  
(na naslednji strani).**

**Napišite besedilo, dolgo od 220 do 250 besed.**

Pri pisanju bodite pozorni na:

- upoštevanje vsebine in izpolnitev naloge (komentiranje, izražanje mnenja in utemeljevanje),
- besedni zaklad,
- jezikovno pravilnost,
- povezanost besedila v celoto.

Ne prepisujte iz navodil.



## 1) Praktično besedilo **Pismo županu: predlog za nov projekt v kraju**

Situacija:

Prebivalci vašega kraja imate idejo za nov projekt (na primer kolesarsko stezo, igrišče, park ali kaj podobnega).

Možne ovire:

- financiranje projekta,
- ustrezna lokacija.

Vaši argumenti:

- naraščanje števila prebivalcev,
- večja kakovost življenja.

**Napišite pismo županu.**

V njem nagovorite župana.

Napišite, kaj pogrešate v kraju, in predlagajte nov projekt.

Predstavite ovire pri projektu in ponudite rešitve ter razložite, zakaj je projekt nujen.

Pismo ustrezno zaključite.

## 2) Esej

**Ali naj podjetja dovolijo živali na delovnem mestu ali ne?**

DA:

Živali na delovnem mestu pri zaposlenih zmanjšujejo stres in s tem pozitivno vplivajo na njihovo zdravje. Žival v rutinsko delo vnese spremembe, odnosi med zaposlenimi se izboljšajo ... Vse to vodi tudi k večji produktivnosti.

NE:

Nekateri ljudje ne marajo živali in pri delu bi jih lahko motile ali jim celo zbujale strah, možne pa so tudi alergije. Če bi vsak pripeljal svojo žival, bi se zaposleni ukvarjali samo še z živalmi, ne pa z delom.

**Napišite esej.**

Kaj mislite o teh argumentih? Napišite svoje mnenje.

Esej ustrezno začnite in zaključite.

# Delati s slovenščino: delovno mesto kot prostor učenja

**Ina FERBEŽAR**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

**Damjan HUBER**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

V izhodišče razmišljanja smo postavili delovno mesto kot možni prostor učenja slovenščine. Ob tem bomo predstavili projekt *Jezik na delovnem mestu*, katerega cilj je podpora odraslim priseljencem pri učenju slovenščine za potrebe njihovega dela. V okviru projekta smo med drugim raziskali, ali in kako v različnih slovenskih podjetjih, organizacijah, zavodih itd. organizirajo jezikovno pomoč priseljenim delavkam in delavcem. Rezultati opravljenih anket kažejo, da zaposlovalci v Sloveniji le izjemoma poskrbijo za sistematično pomoč pri učenju slovenščine, slovenščino se priseljeni delavci pri delu večinoma učijo naključno. Potrebe po organizirani pomoči zaposlovalci niti ne zaznavajo – pogosto zaradi sorodnosti slovenščine in prvih jezikov priseljenih delavk in delavcev.

Ob naraščajočem pomanjkanju delovne sile lahko v Sloveniji pričakujemo spremembe ter vključevanje jezikovno in kulturno bolj raznolikih skupin priseljenih na trg dela. Čeprav je res glavni cilj delovnih mest ustvarjanje dobrin in opravljanje storitev, in ne učenje jezika, se zdi naložba v nadgradnjo posameznikovih (poklicnih) jezikovnih zmožnosti za potrebe dela zelo smiselna. Pomembna je tako za posameznikov poklicni in osebni napredek kot tudi za zaposlovalce (poleg skrbi za varnost pri delu prinaša tudi ekonomske učinke) in celotno družbo.

**Ključne besede:** slovenščina kot drugi in tuji jezik, sporazumevalna jezikovna zmožnost, poklicne jezikovne zmožnosti, jezik na delovnem mestu

*Ferbežar, I., Huber, D.: Delati s slovenščino: delovno mesto kot prostor učenja. Slovenščina 2.0, 12(2): 269–293.*

*1.01 Izvirni znanstveni članek / Original Scientific Article*

DOI: <https://doi.org/10.4312/slo2.0.2024.2.269-293>

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



## 1 Uvod: kontekst

V zadnjih letih se evropske države soočajo z velikim pomanjkanjem delovne sile. Tako so gospodarstva vse bolj odvisna od tujih delavcev (Gründhage-Monetti, 2021, str. 245) in Slovenija v tem ni izjema. Kot navaja Capriolo (2023), ponudba tuje delovne sile v Sloveniji vse bolj prispeva k zadovoljevanju potreb na trgu dela, v nekaterih sektorjih pa so potrebe v celoti pokrite z delavci in delavkami iz tujine.<sup>1</sup> Statistični urad Republike Slovenije (SURS) zadnji dve desetletji ugotavlja pozitivni selitveni prirast.<sup>2</sup> V letu 2023 se je v Slovenijo priselilo nekaj več kot 28.000 tujih državljanek in državljanov, večinoma iz Bosne in Hercegovine (slabih 43 % vseh priseljenih), največ preostalih priseljenih oseb pa je kot državo prejšnjega prebivališča navedlo Kosovo (17,5 %), Srbijo (11 %), Severno Makedonijo in Ukrajino (oboje okoli 7 %).<sup>3</sup> Podobno velja tudi za prejšnja leta. Z izjemo Kosova gre torej za jezikovno razmeroma homogeno skupino novih priseljenih, ki jim kulturna in jezikovna bližina olajšujeta integracijo v novo okolje oz. jo lahko pospešita. Vendar pa lahko pričakujemo, da bodo povečane potrebe na trgu dela pa tudi razmere na svetovnih kriznih območjih imele za posledico priseljevanje oseb iz kulturno in jezikovno bolj oddaljenih in raznolikih okolij. To bo gospodarstvo in celotno družbo postavilo pred številne izzive, med njimi je tudi povečanje potreb po znanju slovenščine za opravljanje dela, pa tudi po drugih spretnostih in znanjih, povezanih z obvladanjem jezika.

S takšnimi izzivi se zahodnoevropske države soočajo že dlje časa, zato je Evropski center za moderne jezike Sveta Evrope v okviru programa 2016–2019 *Jeziki v središču učenja* zasnoval projekt *Jezik pri delu*.<sup>4</sup> V Sloveniji smo prve rezultate projekta dobili l. 2019<sup>5</sup> in odtlej Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (CSDTJ) skupaj z Andragoškim centrom Slovenije (ACS)

1 Po analizi Ministrstva za delo, družino, enake možnosti in socialne zadeve (MDDSE, 2024, str. 13) so to trgovina, vzdrževanje in popravila vozil, promet in skladiščenje. Število priseljenih oseb, ki se prvič vključujejo na slovenski trg dela, je po aktualnih podatkih celo večje od števila slovenskih državljanov, ki vstopajo na trg dela (prav tam).

2 <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/11211>

3 <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/Data/05N3121S.px/>

4 <https://languageforwork.ecml.at/>

5 S prevodom brošure *Jezik pri delu – hitri vodič*, dostopno prek <https://languageforwork.ecml.at/Portals/48/documents/LFW-quick-guide-SL.pdf>.

in ob finančni podpori Ministrstva RS za vzgojo in izobraževanje razvija samostojni projekt *Jezik na delovnem mestu*. Cilj projekta je podpora odraslim priseljenim pri učenju slovenščine za potrebe njihovega dela.<sup>6</sup>

Namen prispevka je predstaviti ugotovitve in spoznanja, ki smo jih pridobili v projektu, ter nakazati možne smeri razvoja področja slovenščine kot neprvega jezika, hkrati pa opozoriti na nujnost razmisleka o slovenščini kot jeziku, ki se uporablja v delovnih procesih. To pa so zagotovo vprašanja, ki so zanimiva tudi za druga področja, kot so poklicno izobraževanje in usposabljanje, zaposlovanje, gospodarstvo idr.

## **2 Opredelitev problematike**

Zaradi vse večje internacionalizacije trgov dela v številnih evropskih državah je postala »jezikovna pomoč osrednji instrument za ekonomsko, jezikovno in družbeno integracijo odraslih priseljencev in priseljenk ter nezamenljivo prispeva k inkluziji in socialnemu miru« (Gründhage-Monetti, 2021, str. 241). Jezikovno znanje je nekakšen »dvojni ključ« do integracije: priseljenim osebam omogoča dostop do trga dela in vključitev vanj, zaposlitev pa jim pomaga pri učenju jezika, da se tako lažje vključujejo v družbo (Extramiana, 2012, str. 5; prim. tudi Sander in Eling, 2021, str. 7). Ekonomska integracija je torej temelj za siceršnjo integracijo in med drugim omogoča tudi učenje novega jezika prek popitve vanj (t. i. jezikovna kopel).

Vendar pa ni cilj zgolj zaposlitev, pri tem gre tudi za možnost dela v lastnem poklicu in napredovanja v njem. Vemo namreč, da so priseljeni delavke in delavci prav zaradi jezikovnih primanjkljajev pogosto zaposleni na nižje plačanih delovnih mestih, kot bi glede na svoje kvalifikacije lahko bili,<sup>7</sup> kar negativno vpliva tako na posameznike kot na celotno gospodarstvo (Sterling, 2015, v Gründhage-Monetti, 2021, str. 245). Gre za »past nizke plače in omejenega jezika«, kot sta takšno ujetost poimenovala Braddel in Miller (2017, str. 313).<sup>8</sup> Ob tem se priseljene

<sup>6</sup> <https://centerslo.si/o-nas/projekti/>

<sup>7</sup> V CSDTJ, kjer je mogoče pridobiti potrdilo o znanju slovenščine na različnih ravneh za uradne namene, tudi za potrebe zaposlitve, so na primer izkušnje z medicinskimi sestrami. Te poročajo, da jih pri zaposlovanju na delovna mesta, primerna njihovi izobrazbi, ovirajo visoke zakonske zahteve po znanju slovenščine, zato se zaposlujejo na nižje plačana delovna mesta, zlasti v negi (v domovih starejših občanov in zdravstvenih ustanovah) ali zunaj zdravstva.

<sup>8</sup> Ang. *low-pay, limited-English trap*. Vsi prevodi citatov v tem besedilu so najini.

osebe ujamejo tudi v omejen družbeni krog, v katerem si z drugimi delijo isti jezik (prav tam), slabši pa je tudi dostop do zdravstvenih, izobraževalnih in drugih storitev. Prav zaposlitveni status priseljenih pa imajo nekateri raziskovalci za posredni kazalnik integracije (Gazzola, 2017, str. 298).

Jezikovno sporazumevanje na delovnem mestu se seveda ne omejuje zgolj na komunikacijo med ljudmi, ampak tudi med ljudmi in stroji ter stvarmi (Gründhage-Monetti, 2021, str. 241–242). Znanja postajajo vse bolj kompleksna, nove tehnologije in avtomatizacija bodo zahtevali nove načine jezikovnega sporazumevanja in drugačne sporazumevalne jezikovne zmožnosti za opravljanje dela (v nadaljevanju imenovane tudi poklicne jezikovne zmožnosti) – ne glede na to, ali gre za posameznikov prvi ali neprvi jezik oz. jezike. In čeprav je cilj delovnih mest običajno ustvarjanje dobrin in znanja ter opravljanje storitev in ne samo učenje, raziskovalci in praktiki v tujini vse več pozornosti namenjajo delovnemu mestu kot učnemu okolju, tj. okolju, kjer učenje jezika *za delo* poteka neposredno *ob delu* in *z delom* (Gründhage-Monetti, 2021, str. 240–241). Predvsem se učenje jezika, integrirano v opravljanje poklica, tematizira v jezikovni didaktiki in poklicni pedagogiki na nemškem in francoskem govornem območju (tudi v Kanadi), praktične rešitve pa se kažejo v številnih primerih dobrih praks (gl. npr. Sander in Eling, 2021). Izkustveno učenje sicer tudi pri nas ni novost (gl. Marentič Požarnik idr., 2021), v poklicnem izobraževanju je organizirano učno delovno mesto že dolgo poznan koncept (Medveš in Muršak, 1993, str. 263). A jezik je v teh kontekstih postranskega pomena in se zdi nekako samoumeven.<sup>9</sup> Tudi Illeris (2009) navaja, da učenje jezika na delovnih mestih poteka priložnostno in bolj ali manj naključno. In temu so naklonjeni tako zaposlovalci (ker ga ni treba posebej organizirati niti nima finančnih posledic) kot tudi sami zaposleni. Večinoma namreč tudi zaposleni mislijo, da je zanje učenje lažje v neformalnih kontekstih in pri delu kot pa v institucionaliziranem izobraževanju in so za tako učenje, ker ima neposredni učinek, tudi bolj motivirani (prav tam).

<sup>9</sup> Tako tudi analiza MDDSE (2024, str. 34) ne tematizira vprašanj jezikovnega znanja. V istem dokumentu pa so npr. pri razvijalcih programske opreme med splošnimi kompetencami navedene medkulturne kompetence, ki pa niso navedene pri strokovnjakih zdravstvene nege.

Zato strokovnjaki vse bolj opozarjajo na nujnost sistematičnega ustvarjanja učnih delovnih mest v organizacijah, ki zaposlujejo priseljene delavke in delavce (Illeris, 2009; Beacco idr., 2017; Sander in Eling, 2021). Zaradi možnih ovir, ki jih običajno prinaša takšen način učenja – prekinjanje delovnega procesa, delo mora biti opravljeno, zato ima vedno prednost pred učenjem jezika, bolj izobraženi imajo od tega več –, se kot dobra rešitev kaže kombinacija jezikovne podpore neposredno na delovnem mestu in jezikovnega tečaja izven delovnega mesta (Illeris, 2009). V tem kontekstu se delovno mesto kaže kot prostor, ki avtomatično zagotavlja avtentične okoliščine za učenje: učenje jezika se spodbuja tam, kjer se jezik dejansko rabi. S tem pa je zagotovljena tudi jezikovna raba, specifična za konkretno delovno mesto. Učenje na delovnem mestu je torej individualizirano – za razliko od jezikovnih programov, ki so po navadi namenjeni širši ciljni publiki in so zato splošnejši (čeprav so morda pripravljeni za specifično področje dela).

V dokumentu *Skupni evropski jezikovni okvir* (SEJO) so njegovi avtorji že l. 2001 poklicno domeno opredelili kot eno od štirih najpomembnejših domen oz. področij jezikovne rabe, ki »zajema vse, kar se nanaša na posameznikove dejavnosti in odnose, povezane z izvajanjem poklica« (SEJO, 2011, str. 36). A tega v opisnikih niso konkretizirali.<sup>10</sup> Konkretizacija je stvar bolj ali manj specializiranih jezikovnih programov, predvsem pa seveda samih delovnih mest. Da bi se taki programi lahko oblikovali in da bi podjetja lahko postala tudi okolja za učenje jezika oz. da bi se v njih oblikovala učna delovna mesta tudi za ta namen, bo nujno interdisciplinarno sodelovanje in mreženje znanosti, gospodarstva in prakse (Sander in Eling, 2021, str. 10). Sodobni hitro spreminjajoči se svet bo zahteval drugačne, bolj dinamične učne pristope, uporaba digitalnih orodij in virov pa spreminja tudi poglede na učenje.

Tu ne govorimo o strokovnem jeziku (čeprav ga delovna mesta seveda vključujejo). To področje je v slovenistiki močno prisotno (sploh kar zadeva terminologijo; prim. Orel 2007) in tudi na področju tujih jezikov so jeziki strok pomembno polje p(r)oučevanja.<sup>11</sup> Gre za širši kon-

10 SEJO je univerzalen dokument, ki takšne konkretizacije niti ne omogoča. Dodatek k SEJU je nekoliko bolj konkreten, prinaša celo vrsto zgledov uporabe tudi za potrebe dela (SEJO, Dodatek, 2023, str. 176–226).

11 Gl. konference Slovenskega društva učiteljev tujega strokovnega jezika, dostopno prek <https://sdutsj.si/konference>.

cept poklicnih jezikovnih zmožnosti – ta vključujejo jezikovna opravila na delovnih mestih –, ki podjetja in druge organizacije pojmuje kot možna (dodatna) okolja za organizirano učenje jezika, kar je pri nas zagotovo novost – in hkrati tudi odziv na aktualne družbene spremembe.

Sicer integralni del koncepta znanja strokovnega jezika predstavlja interakcija med splošnim jezikovnim znanjem in »vsebinskim« znanjem oziroma poznavanjem poklicnega področja (Douglas, 2000, str. 4). Za konkretna delovna mesta je tipična uporaba žargona s specifično funkcijo, natančnostjo komunikacije (Douglas, 2000, str. 7), značilna pa so tudi jezikovna opravila znotraj tipičnih scenarijev, v katerih poteka jezikovno sporazumevanje. Poučevanje slovenščine kot neprvega jezika, ki se osredotoča na posamezna poklicna področja, pri nas sicer ni novost. Običajno gre za odziv na trenutne potrebe (tečaji po meri), sistematično pa se to področje ne razvija.<sup>12</sup> Temu morda botruje tudi dejstvo, da je v Sloveniji še vedno velika večina zaposlenih, ki se priseljujejo iz drugih držav, govork in govorcev katerega od slovenščini sorodnih jezikov (gl. pogl. 1) in so zato njihovi morebitni jezikovni primanjkljaji morda bolj prikriti.

Tako se zdi, da imajo zaposlovalci jezikovno znanje za samoumevno, odgovornost zanj prepuščajo posameznikom in javnemu izobraževanju. A tudi v poklicnem izobraževanju se vprašanja znanja slovenščine (bodisi kot posameznikovega prvega bodisi kot neprvega jezika) za opravljanje poklicev zares ne odpirajo. Učni načrti za slovenščino v tehniškem, srednjem poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju sicer načelno usmerjajo dijakinje in dijake v lastna poklicna področja,<sup>13</sup> a sistematično razvijanje slovenščine za sporazumevanje na konkretnih delovnih mestih v njih ni predvideno. Tudi temeljna literatura s področja poklicne pedagogike (Medveš in Muršak, 1993; Muršak, 2012) vprašanj jezikovnih veščin za opravljanje poklica in sporazumevanja na delovnem mestu ne odpira. O njih je posredno mogoče sklepati le

12 CSDTJ je že pred dvema desetletjema v sodelovanju s Katedro za družinsko medicino Medicinske fakultete Univerze v Ljubljani razvil poseben jezikovni program za zdravnike in izvajal tečaj zanje. V okviru različnih projektov so bila za potrebe zdravstva razvita učna gradiva (Kastelic idr., 2011, Nikolovski idr., 2023), aplikacija *Zdravka* in *Večjezični priročnik za lažje sporazumevanje v zdravstvu* (Hirci idr., 2018 – ta priročnik je sicer v prvi vrsti namenjen maternim govorcem slovenščine). Omeniti kaže še učbenike z drugih področij, npr. *Poslovna slovenščina* (Rigler Šilc in Volavšek Kurasch, 2010), *Jezik v turizmu* (Jerman idr., 2008).

13 Z dikcijo »če je mogoče«. Učni načrti so dostopni na spletni strani Zavoda za šolstvo RS <https://dun.zrss.augmentech.si/#/>. Te usmeritve se pri jezikovnem pouku morda vendarle uresničujejo.

iz razprave o poklicni socializaciji (Medveš in Muršak, 1993, str. 255–258).<sup>14</sup> Sporazumevanje v maternem jeziku in tujih jezikih spada med temeljne zmožnosti,<sup>15</sup> ki so navedene med poklicnimi kompetencami (Muršak, 2012, str. 76). V tem konceptu pa so bržkone zajeti tudi nematerni govorci slovenščine, živeči v večinsko slovenski jezikovni skupnosti. Ob splošnem upadanju besedilnih zmožnosti mladih, ki jih zaznavajo v raziskavah PISA (Šterman Ivančič in Mlekuž 2023, str. 65<sup>16</sup>), pa bo treba v prihodnosti razmišljati tudi o tej problematiki.<sup>17</sup>

Priseljevanje delovne sile iz oddaljenih jezikovnih okolij in kultur<sup>18</sup> ter nova delovna mesta takšne samoumevnosti jezikovega znanja oz. ignoriranja jezikovnih vprašanj bržkone ne bodo več dopuščali. Razvoj sporazumevalnih jezikovnih zmožnosti za opravljanje dela ne bo mogel biti zgolj osebna stvar posameznika in prepuščen priložnostnemu učenju, ampak bo k njemu treba pristopiti bolj sistematično. V tujini tako že razvijajo modele, v katerih se uspešno kombinira formalno izobraževanje z neformalnim učenjem jezika na delovnem mestu. A slednje ni prepuščeno naključju, temveč je premišljeno organizirano z jezikovnimi mentorji in inštruktorji (prim. Gründhage-Monetti, 2021). Vse to pa seveda zahteva jezikovno ozaveščenost zaposlovalcev.

### **3 Raziskava**

Eden od ciljev projekta *Jezik na delovnem mestu* je bil ugotoviti, ali tudi podjetja, zavodi in druge organizacije v Sloveniji zaznavajo povečane potrebe po znanju slovenščine, kot to velja v drugih evropskih državah za njihove jezike, ali v tem primeru kakorkoli pomagajo pri jezikovni integraciji priseljenih delavk in delavcev ter ali v zvezi s tem izražajo kakšne potrebe.

14 Zanimivo pa je, da je v poglavju o ameriškem izobraževanju predstavljena prav ta problematika, a brez vsakršne navezave na slovensko situacijo (Medveš in Muršak, 1993, str. 208–211).

15 <https://pismenost.acs.si/temeljne-zmoznosti/>. Prim. tudi Muršak, 2012, str. 51.

16 Poročilo se sicer osredotoča na matematično pismenost. Avtorji pri tem ugotavljajo statistično pomembno razliko v dosežkih priseljenih dijakin in dijakov v primerjavi z njihovimi vrstniki brez priseljenkega ozadja (Šterman Ivančič in Mlekuž, 2023, str. 76). Domnevamo lahko, da so razlog za to tudi jezikovni primanjkljaji priseljenih dijakov in dijakin.

17 Primanjkljaje v besedilnih zmožnostih zaznavajo tudi raziskave bralne pismenosti odraslih (Javrh, 2018), še posebej so ti veliki pri osebah s priseljenkim ozadjem (Ferbežar, 2018).

18 Po statističnih podatkih za leto 2023 je 5 % vseh priseljenih oseb izviralo iz Azije (<https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/Data/05N3121S.px/>).



Za ta namen smo pripravili dva vprašalnika, in sicer

- 1) za predstavnike zaposlovalcev (34 vprašanj),
- 2) za priseljene delavke in delavce (25 vprašanj).

Nekatera vprašanja so bila v obeh vprašalnikih enaka, kar je omogočilo primerjavo odgovorov in tako prispevalo k celovitejši sliki. Vprašalnika sta bila oblikovana na spletni platformi 1KA, pilotno sta bila junija 2020 preizkušena v dveh slovenskih podjetjih, ki zaposlujeta delavke in delavce iz tujine (Revoz in Plastika Skaza). Prvo anketiranje je potekalo med 10. 3. 2021 in 10. 6. 2021, nato pa smo anketo – zaradi naraščajočih potreb na trgu dela v Sloveniji (Capriolo, 2023; MDDSE, 2024) – v nekoliko dopolnjeni obliki ponovili med 15. 5. 2024 in 28. 5. 2024.<sup>19</sup> Oba vprašalnika sta bila pripravljena v slovenščini, za priseljene delavke in delavce pa ob ponovljeni raziskavi l. 2024 tudi v angleščini.

Vprašalnika je l. 2021 v celoti izpolnilo 568 predstavnikov zaposlovalcev (v nadaljnjem besedilu zaposlovalci)<sup>20</sup> ter 50 priseljenk in priseljencev, zaposlenih v podjetjih in drugih organizacijah v Sloveniji, l. 2024 pa 138 zaposlovalcev ter 22 priseljenih oseb.<sup>21</sup>

Zaradi narave vprašalnika (pogojevanje pri nekaterih vprašanjih) in dejstva, da so na odprta vprašanja sodelujoči redkeje odgovarjali kot na tista, ki so omogočala zgolj izbiro, se je pri posameznih vprašanjih število odgovorov (n) razlikovalo (gl. v nadaljevanju).

Med **priseljenimi delavkami in delavci** je bil l. 2021 večji delež moških (70 %), l. 2024 je bilo razmerje med moškimi in ženskami obrnjeno. Sodelujoči so bili l. 2021 večinoma stari od 30 do 49 (74 %), l. 2024 so bili nekoliko mlajši: prevladujeta starostni skupini od 20 do 29 let in od 40 do 49 let (po 36 %). V obeh primerih je večina vprašanih kot svoj prvi jezik navedla katerega od južnoslovanskih jezikov (78 % l. 2021 oz. 59 % l. 2024), kar se ujema s podatki SURS (pogl. 1). L. 2024

19 ACS je povezavo na oba vprašalnika poslal na 9.008 (l. 2021) oz. na 17.739 (l. 2024) e-naslovov različnih organizacij v Sloveniji ter posameznim odraslim priseljencem in priseljenkam.

20 Večinoma je šlo za vodstvene delavke in delavce v organizacijah.

21 Razlogi za tako majhne številke v ponovljeni raziskavi – glede na dejstvo, da sta bila vprašalnika poslana na skoraj dvakrat več naslovov kot ob prvi izvedbi – niso jasni. Eden je zagotovo dolžina vprašalnikov, drugi pa časovni razpon, v katerem je delovala povezava. Glede slednjega sicer izkušnje kažejo, da anketirani, če se že odločijo za sodelovanje, na vprašalnike običajno odgovorijo v razmeroma kratkem času. Morda pa majhna odzivnost v ponovljeni anketi izkazuje tudi odnos zaposlovalcev do jezikovne problematike ali pa je iz takih in drugačnih razlogov ne zaznavajo kot relevantne.

je bilo med sodelujočimi sicer nekaj več govork in govorcev zelo oddaljenih jezikov (npr. 2 hindijščine, 1 nepalščine in 1 kitajščine), ki jih anketa v letu 2021 sploh ni zaznala (gl. tudi op. 18). Morda to že kaže, da se v Sloveniji zaposluje več oseb iz kulturno in jezikovno bolj oddaljenih okolij kot doslej, je pa o trendih pri tako majhnih številkah tvegano govoriti. Sodelujoči priseljeni delavci in delavke l. 2024<sup>22</sup> menijo, da se v slovenščini dobro sporazumevajo oz. se lahko sporazumejo v vsakdanjih situacijah, le 3 od 22 so poročali, da slovensko ne znajo.

Majhno število sodelujočih priseljenih delavk in delavcev, še posebej v ponovljeni raziskavi, pri interpretaciji rezultatov zahteva previdnost, ker gre za posamične primere, ugotovitev morda tudi ni najbolj smiselno prikazovati v deležih, predvsem pa jih ne gre posploševati.

Med sodelujočimi **zaposlovalci** je bil v obeh izvedbah ankete večji delež žensk (60 % l. 2021 oz. 79 % l. 2024). L. 2021 je šlo v polovici primerov za delavke in delavce v upravah podjetij (41 % l. 2024), tretjina je bilo vodij oddelkov ali enot (46 % l. 2024), ostali so navajali konkretno delo (direktor, ravnateljica, prokurist, kadrovska služba, računovodstvo, tajništvo, komerciala ...). Večina jih je kot svoj prvi jezik navedla slovenščino (90 % l. 2021 oz. 86 % l. 2024), med ostalimi prevladujejo govorci in govorce katerega od južnoslovanskih jezikov in se po svoji oceni v slovenščini dobro sporazumevajo (89 % l. 2021 oz. 100 % l. 2024).

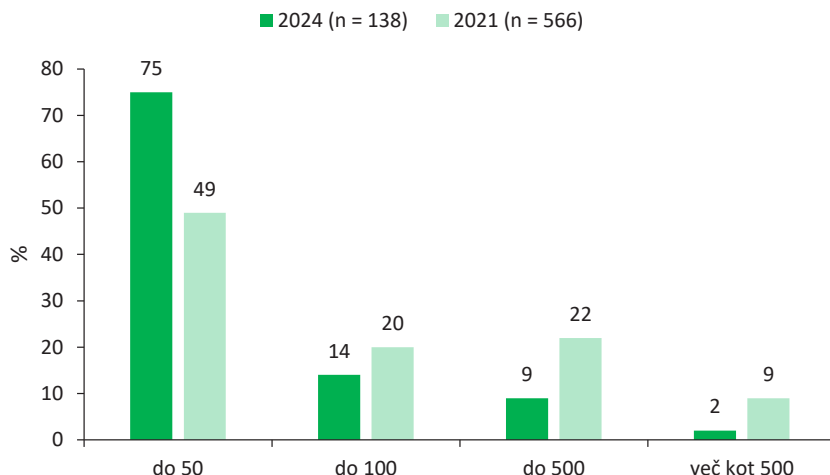
Pomembna razlika med obema raziskavama se kaže v velikosti organizacij, ki so jih predstavljali zaposlovalci, kot je razvidno iz Grafa 1.

Večinoma sodelujoče organizacije zaposlujejo priseljene delavce in delavke (62 % l. 2021 oz. 52 % l. 2024), in to v zelo različnem deležu: od 0,02 % do 100 %. Prevladujejo tiste z do 5-odstotnim deležem zaposlenih iz tujine (38 % od 346 vprašanih l. 2021 oz. 25 % od 72 vprašanih l. 2024) in z 10- do 19-odstotnim deležem (24 % oz. 18 %).

V nadaljevanju predstavljamo nekaj poudarkov v zvezi z rabo slovenščine oz. obstoječimi sporazumevalnimi praksami, jezikovno pomočjo in potrebami po učenju slovenščine.

---

22 Vprašanja v anketi l. 2021 nismo zastavili. Je pa bil vprašalnik takrat samo v slovenščini, zato so lahko sodelovale samo osebe, ki so se v slovenščini razmeroma dobro sporazumevale. Na njihovo pobudo smo zato vprašalnik v ponovljeni raziskavi prevedli v angleščino.



**Graf 1:** Število zaposlenih v sodelujočih organizacijah v % (odgovori zaposlovalcev).

## 4 Ugotovitve

Obdelava podatkov je potekala na ravni deskriptivne statistike, pri kateri smo uporabili prikaz atributivnih in numeričnih spremenljivk z navedbo frekvenc in odstotkov. Odprtokodna aplikacija 1KA nam je poleg spletnega anketiranja omogočila tudi osnovno obdelavo podatkov, primerjali pa smo tudi nekatere podatke, pridobljene v obeh ponovitvah raziskave.

Anketa je bila anonimna in podatka o tem, ali so sodelujoči priseljeni delavke in delavci ter predstavniki in predstavnice zaposlovalcev iz istih organizacij, nimamo. Zato so primerjave lahko nekoliko tvegane.

### 4.1 Raba slovenščine v podjetjih

Začnimo z jezikovnimi zahtevami. Večina zaposlovalcev po poročanju anketiranih znanja slovenščine pred zaposlitvijo ne zahteva. Med priseljenimi jih takšen podatek navaja 64 % od 50 vprašanih l. 2021 oz. 77 % od 22 vprašanih l. 2024, med zaposlovalci pa 70 % od 349 vprašanih l. 2021 oz. 60 % od 72 vprašanih l. 2024. Zaposlovalci utemeljujejo, da za to ni potrebe (delovno mesto tega ne zahteva – 16 %

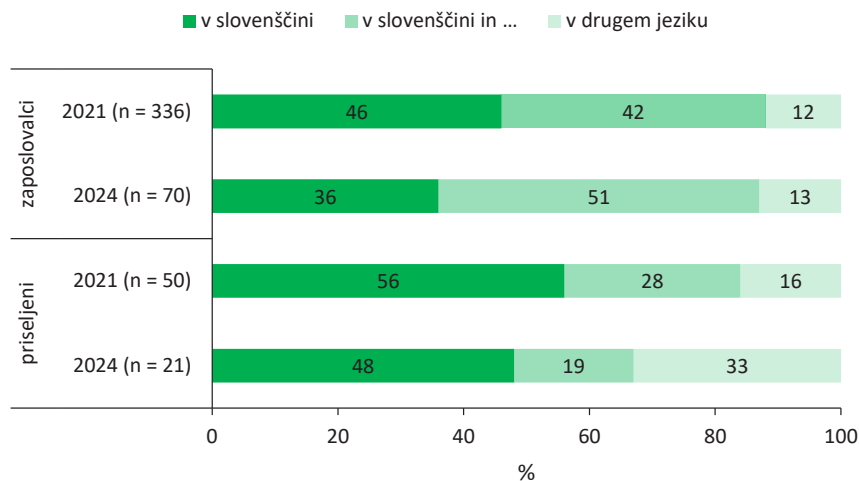
odgovorov l. 2021 oz. 35 % l. 2024), ker komunikacija poteka v katerem od južnoslovanskih jezikov ali v angleščini oz. se v komunikaciji s priseljenimi delavkami in delavci prilagodijo. Je pa znanje slovenščine zaželeno, nekateri zaposlovalci priseljenim osebam dajo nekaj časa, da se je naučijo, nekateri pa celo izražajo skrb, da ob tovrstnem pogojevanju ne bi dobili delavcev (to še posebej velja za deficitarne poklice). Tisti, ki znanje slovenščine zahtevajo, to zahtevo utemeljujejo z nujnostjo razumevanja navodil, lažjo komunikacijo s sodelavci in strankami, spoštovanjem zakonodaje, zahtevami poslovnih partnerjev oz. poudarjajo, da je dokazovanje znanja slovenščine odvisno od delovnega mesta. Zaznati pa je razliko v formalizaciji dokazovanja znanja slovenščine: l. 2021 so podjetja in organizacije od zaposlenih le v manjši meri zahtevali uradna potrdila, znanje slovenščine se je večinoma preverjalo na neformalne načine kar pri zaposlovalcu (86 % od 106 vprašanih zaposlovalcev). L. 2024 je bilo izkazanih več zahtev po dokazovanju znanja slovenščine z uradnim spričevalom (21 %) ali s potrdilom o udeležbi na tečaju (21 %), neformalnih preizkusov v organizacijah pa je manj (58 %).<sup>23</sup>

Podjetja torej večinoma sama rešujejo morebitne jezikovne zahteve oz. se z jezikovnimi vprašanji ne ukvarjajo oz. imajo jezikovne kompetence za opravljanje dela za samoumevne (pogl. 2). To je verjetno posledica po eni strani zaposlovanja večinsko slovensko govorečih delavk in delavcev oz. že večkrat omenjene bližine jezikov, ki jih govorijo priseljeni delavci in delavke in ki zagotavlja razmeroma uspešno sporazumevanje že na začetku (vsaj ob temeljnih jezikovnih transakcijah in v vsakodnevnih situacijah). Podatki o sporazumevalnih praksah v organizacijah to tezo potrjujejo, je pa zaznati manjše razlike v odgovorih priseljenih oseb in zaposlovalcev ter spremembe med leti.

Komunikacija med zaposlenimi in njihovimi nadrejenimi v organizacijah večinoma poteka v slovenščini, a so med navedbami priseljenih in zaposlovalcev razlike. Graf 2 prikazuje odgovore obojih.

---

<sup>23</sup> Ni jasno, ali je to posledica siceršnjega zaostrovanja jezikovnih pogojev za državljanke in državljane tretjih držav, ki se priseljujejo v Slovenijo (Ferbežar, 2022).



**Graf 2:** Jezik sporazumevanja s pod- oz. nadrejenimi v % (odgovori zaposlovalcev in priseljenih).

Tudi zaposlovalci navajajo, da se s podrejenimi večinoma sporazumevajo v slovenščini, a je delež takšnih odgovorov za 10 oz. 12 odstotkov nižji. Kot je razvidno iz Grafa 2, še večja razlika v deležih velja za dvojezično komunikacijo (v slovenščini in katerem drugem jeziku, pri obeh skupinah sta bila to večinoma kateri od južnoslovanskih jezikov ali angleščina). O komunikaciji samo v tujem jeziku pa je v primerjavi s priseljenimi poročalo bistveno manj zaposlovalcev. Med tujimi jeziki v obeh skupinah prevladujejo južnoslovanski in angleščina, v raziskavi l. 2024 se uporaba slednje močno povečuje. A kot že rečeno, gre za zelo majhne številke, zato o trendih še težko govorimo.

Razlogi za pretežno rabo slovenščine v komunikaciji s podrejenimi, ki jih navajajo zaposlovalci (248 oseb l. 2021 oz. 70 oseb l. 2024), so (razvrščeno po pogostosti navedb): dobro razumevanje oz. bližina jezikov, slovenščina je uradni jezik in se morajo priseljeni temu prilagoditi, želja zaposlenih po znanju slovenščine, nekateri v tem vidijo tudi pomoč pri učenju (v smislu jezikovne kopeli, gl. pogl. 2). V primeru nerazumevanja si ob slovenščini pomagajo tudi s katerim od tujih jezikov, samo v tujem jeziku pa se pogovarjajo zaradi lažjega sodelovanja, saj se jim zdi slovenščina prezahtevna oz. preveč oddaljena od maternih jezikov zaposlenih, znanje slovenščine ni pogoj za zaposlitev oz. gre za mednarodna podjetja, kjer se tudi sicer sporazumevajo v različnih jezikih (posamični odgovori).

Za komunikacijo s priseljenimi delavci in delavkami se zaposleni v organizacijah ne usposablajo (73 % od 48 odgovorov l. 2021 oz. 5 od 6 odgovorov l. 2024), zaposlovalci v tem ne vidijo potrebe (16 od 31 odgovorov l. 2021 oz. 2 od 5 odgovorov l. 2024), nekaterim zado-  
stujejo (dolgoletne) izkušnje s konkretnim delom s tujci. Tisti, ki takšna usposabljanja imajo (12 od 48 odgovorov ali 27 % l. 2021 oz. 1 od 6 odgovorov l. 2024), navajajo, da prilagodijo svoj govor, in poudarjajo slovensko delovno okolje, česar pa ne opredelijo natančneje.

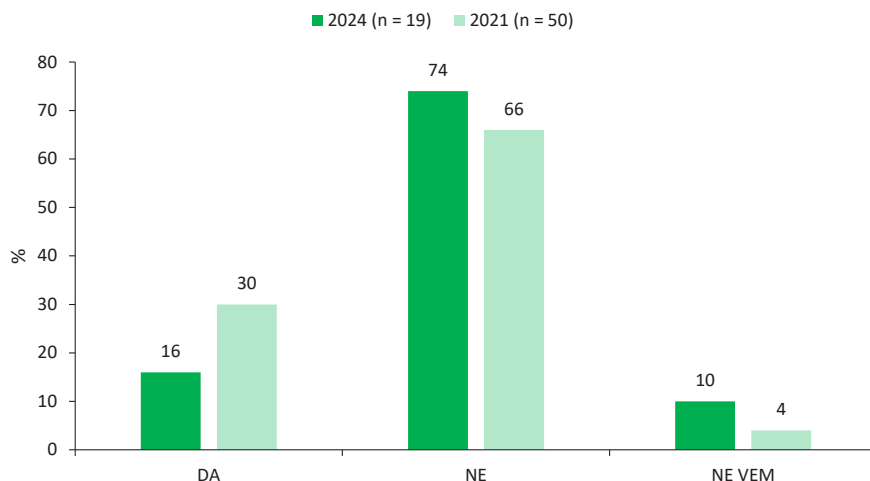
Pričakovano tudi komunikacija priseljenih delavk in delavcev s so-  
delavci in sodelavkami pri delu najpogosteje poteka v slovenščini (44 % l. 2021 oz. 38 % l. 2024) ali ob slovenščini še v katerem od južnoslo-  
vanskih jezikov ali v angleščini (38 % oz. 33 %). 18 % oz. 29 % se jih pogovarja samo v tujem jeziku (večinoma navajajo katerega od južno-  
slovanskih jezikov, l. 2024 pa predvsem angleščino). Podobno velja tudi za pogovore med odmori: številke se med obema letoma razlikujejo le za kakšen odstotek. Razumljivo je, da delavci zaradi potreb dela iščejo skupni jezik sporazumevanja. A ta je pomemben tudi za povezovanje kolektiva. Že zdaj gre za razmeroma velike deleže zaposlenih, ki za ko-  
munikacijo uporabljajo samo tuji jezik, zato bo v organizacijah, ki bodo zaposlovale več tujih delavk in delavcev, morda potreben razmislek tudi o organizirani jezikovni pomoči za sporazumevanje v slovenščini.

## **4.2 Jezikovna podpora v podjetjih**

Raziskava je ob evidentiranju sporazumevalnih praks ugotavljala tudi, ali zaposlovalci tistim delavkam in delavcem, ki ne znajo slovensko, pri delu nudijo (dvo- ali večjezično) jezikovno podporo, npr. pri orientaciji v delovnem okolju, pri delovnih navodilih ipd.

Priseljeni na vprašanje, ali njihove organizacije imajo napise v tu-  
jih jezikih, večinoma navajajo, da jih nimajo (gl. Graf 3). Med tistimi, ki take napise imajo, jih je večina navedla jezik, v katerem so (pretežno je to angleščina), le redki pa so napise tudi opredelili (predvsem gre za dokumentacijo, menije v jedilnici, nekaj je tudi navodil za delo). Temu pritrjujejo tudi zaposlovalci: večina (82 % od 325 odgovorov l. 2021 oz. 84 % od 62 odgovorov l. 2024) jih nima dvo- ali večjezičnih napisov, ki bi priseljenim delavkam in delavcem omogočili orientacijo vsaj na

začetku. Manjšina, ki takšno podporo ima (18 % oz. 16 %), navaja varnostna navodila, nekateri navajajo, da so dvo- ali večjezični vsi napisi, med jeziki, ki se pri tem uporabljajo, prevladuje angleščina.



**Graf 3:** Dvo- ali večjezični napisi v organizacijah v % (odgovori priseljenih).

Zanimivo je, da dobra polovica organizacij po navedbah zaposlovalcev svojim zaposlenim omogoča učenje slovenščine (54 % od 349 odgovorov l. 2021 oz. 54 % od 72 odgovorov l. 2024), in sicer med tem, ko so že vključeni v delovni proces (polovica vseh odgovorov tako l. 2021 kot l. 2024), le v majhnem deležu jim dajo nekaj časa pred začetkom dela (po 4 % v obeh raziskavah).<sup>24</sup> Ostali učenja slovenščine ne omogočajo. Omogočanje učenja pa se tu ne nanaša na organizirano učenje slovenščine, pač pa na druge vrste pomoči oz. bolj na spodbujanje učenja (gl. v nadaljevanju). Na vprašanje, ali podjetje organizira učenje slovenščine, zaposlovalci namreč večinoma odgovarjajo negativno (82 % od 325 odgovorov l. 2021 oz. 90 % od 62 odgovorov l. 2024), temu pa pritrjujejo tudi priseljeni delavke in delavci (80 % od 46 odgovorov l. 2021 oz. 68 % od 19 odgovorov l. 2024).

Podatke o organiziranem učenju slovenščine pri zaposlovalcih zaradi omejenega števila odgovorov v obeh skupinah ob obeh izvedbah ankete, ki so bili hkrati tudi precej raznorodni, povzemamo samo

<sup>24</sup> Pri tem ni jasno, kaj konkretno to pomeni: ali jih v tem času vključujejo v katere druge dejavnosti v podjetju in še ne v konkreten delovni proces, jim dajo dopust ali kaj podobnega.

v grobem: gre večinoma za skupinske tečaje z učiteljem ali za individualne ure, ki običajno potekajo zunaj podjetja (v raziskavi iz l. 2024 nekaj tudi po spletu), z zunanjimi izvajalci<sup>25</sup> in zunaj delovnega časa. Tečaji so različnih intenzivnosti, trajanja in obsega ur ter imajo različne vsebine (zaposlovalci pogosteje omenjajo osnovni tečaj s poudarkom na konverzaciji). Udeležba na teh tečajih običajno ni obvezna,<sup>26</sup> večina vprašanih priseljenih delavk in delavcev pa tečaj slovenščine ocenjuje kot uporaben tako pri delu kot v zasebnem življenju.

Pri zaposlovalcih je za organizacijo učenja slovenščine večinoma odgovorna kadrovska služba (69 % od 48 odgovorov l. 2021 oz. 5 od 6 odgovorov l. 2024), posebno službo za izobraževanje oz. prevajanje navaja 23 % vprašanih (oz. 1 vprašani l. 2024), posamični odgovori omenjajo še vodje oddelkov, mentorje, vodstvo. Na vprašanje, kako ugotovijo, da delavke in delavci potrebujejo pomoč pri učenju slovenščine, zaposlovalci odgovarjajo zelo različno: delavci sami izrazijo potrebo po znanju slovenščine, to ugotovijo s pogovorom ali pri samem delu (ker delavci ne razumejo, npr. navodil), pobudo da vodja, nekateri pa znanje posebej preverijo. Očitno se torej primanjkljaji v znanju slovenščine izkažejo šele med samim delovnim procesom (tudi v konkretnih delovnih situacijah), le nekateri posamezniki so izrecno izpostavili razgovor za službo ali posebno preverjanje.

Sodelujoči zaposlovalci izražajo visoko stopnjo strinjanja, da je organizirano učenje pomembno tako zaradi aktivnega sodelovanja v organizaciji, zaradi varnosti in zdravja pri delu kot tudi opravljanja delovnih nalog (ocene 4–4,8 na 5-stopenjski lestvici), nekoliko manj se strinjajo s trditvijo, da je organizirano učenje pomembno zaradi podpore pri vključevanju v družbo (4,1 l. 2021 oz. 3,5 l. 2024) ter predvsem zaradi dviga produktivnosti (3,6 oz. 2,8) in napredovanja (3,5 oz. 2,5). Med možnostmi »drugo« l. 2021 navajajo razumevanje slovenske kulture, dobre odnose med zaposlenimi in želje zaposlenih (posamični odgovori), l. 2024 pri tem odgovoru navedb ni bilo.

---

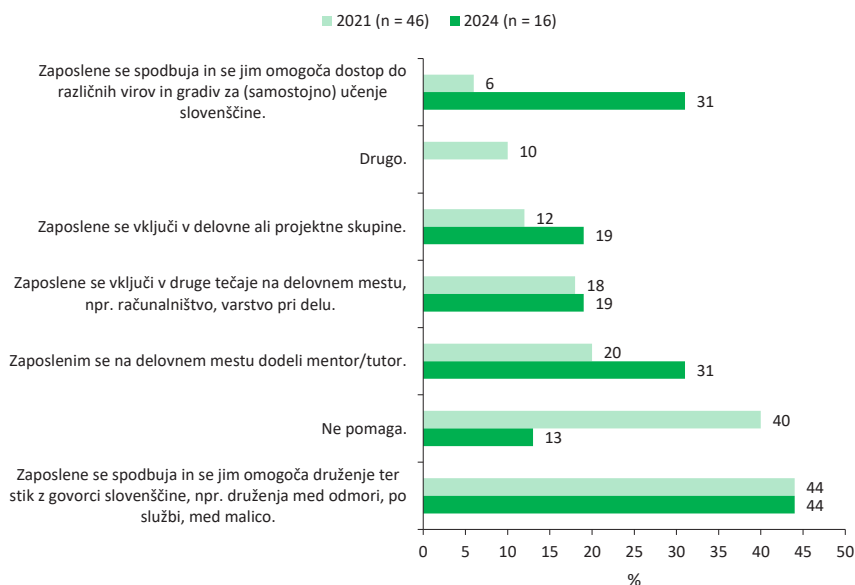
25 L. 2021 sta 2 % sodelujočih zaposlovalcev navedla, da v podjetju sami izvajajo organizirano učenje slovenščine.

26 V raziskavi l. 2024 je sicer 5 od 6 predstavnikov zaposlovalcev, ki so odgovorili na to vprašanje, navedlo, da je tečaj za priseljene delavke in delavce obvezen. Ob tako majhni številki o drugačnem trendu zato ne kaže sklepati.



Organizacije torej kljub dejstvu, da v povprečju zaposlujejo do 19 % priseljenih (gl. pogl. 3), ne ponujajo sistematične pomoči pri učenju slovenščine (ali skrbi za dvo- ali večjezično podporo), ta je očitno bolj ali manj priložnostna. Pri učenju pa pomagajo na druge načine (izbrati je bilo mogoče več odgovorov). Tako po navedbah zaposlovalcev njihove organizacije priseljenim zaposlenim omogočajo druženje z govorci slovenščine oz. jih k temu spodbujajo (61 % od 262 odgovorov l. 2021 oz. 66 % od 56 odgovorov l. 2024), vključujejo jih v druge tečaje (32 % oz. 27 %) in projektne skupine (21 % oz. 18 %), določijo jim mentorja (30 % oz. 27 %), omogoča se jim dostop do virov za (samostojno) učenje (24 % oz. 34 %).<sup>27</sup>

Odgovori priseljenih delavk in delavcev se od odgovorov zaposlovalcev nekoliko razlikujejo (Graf 4).



**Graf 4:** Pomoč organizacij pri učenju slovenščine v % (odgovori priseljenih).

Predvsem jih precej manjši delež navaja, da jim organizacije omogočajo druženja z govorci slovenščine oz. jih k temu spodbujajo in da jih

<sup>27</sup> V posamičnih odgovorih so navedeni še informiranje o brezplačnih in drugih tečajih, pogost odgovor je tudi, da zaradi bližine jezikov posebno učenje ni potrebno oz. se priseljenim delavkam in delavcem v komunikaciji prilagodijo (npr. v gradbeništvu) ali pa jim slovenščine sploh ni treba znati (npr. vozniki, pri katerih je pogosto prednost znanje drugih jezikov).

vključujejo v druge tečaje. Do opazne razlike je prišlo še pri odgovoru, da podjetje dodatne pomoči pri učenju ne ponuja. To morda kaže, da se priseljeni delavci in delavke podpore podjetij pri učenju slovenščine vse bolj zavedajo in jo tudi občutijo.

### 4.3 Potrebe po jezikovni pomoči

Precejšen delež vprašalnika je bil namenjen evidentiranju potreb po jezikovni pomoči, predvsem to velja za vprašalnik za zaposlovalce. Ta del raziskave je obsegal več odprtih vprašanj, odgovorov je bilo zato manj in bili so zelo raznoliki, veliko pa povedo o stališčih do jezikovne pomoči. Zato v nadaljevanju le nekaj poudarkov. Najprej pa o jezikovnih potrebah priseljenih.

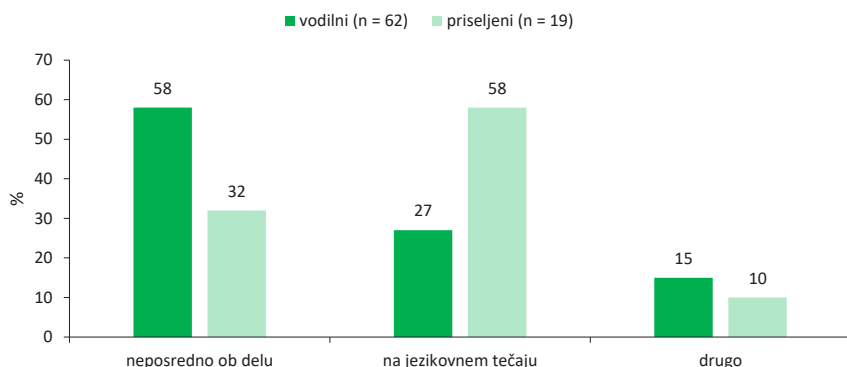
Priseljeni delavci in delavke l. 2021 niso izrazili posebnega zanimanja za učenje slovenščine pri svojem zaposlovalcu: približno polovica od 39 vprašanih se slovenščine na delovnem mestu ne bi učila. Kot razloge navajajo, da slovenščino že znajo, da so se udeležili tečaja ali se ga udeležujejo izven podjetja, nekaj posameznikov je navedlo, da je bilo znanje slovenščine pogoj za zaposlitev. Povsem drugače so na to vprašanje odgovarjali l. 2024, saj jih je kar 11 od 13 izrazilo željo po učenju slovenščine v podjetju. Kot motivacijo za učenje navajajo težave z razumevanjem (zaradi česar lahko opravljajo le enostavna dela), željo oz. potrebo po znanju jezika novega okolja, večjo kakovost dela in povezanost s kolektivom, kot poročajo tudi tuje raziskave (Illeris, 2009). Želijo pa si predvsem »uporabnega« jezika, da se ne bi bilo treba dodatno učiti tudi zunaj delovnega časa.

Na delovno mesto kot možno učno okolje za učenje slovenščine imata obe skupini anketiranih različne poglede (Graf 5).<sup>28</sup>

Če priseljeni zase ocenjujejo, da se slovenščino najlažje in najbolje učijo na tečaju, pa se zaposlovalcem, nasprotno, jezikovni tečaji zdijo manj primerni – razen morda za učenje osnov – in menijo, da bi se priseljeni delavke in delavci najlažje in najbolje slovenščino učili ob delu.

Odgovore zaposlovalci utemeljujejo z večjo učinkovitostjo učenja v realnih situacijah, učenjem vsebin, ki so neposredno uporabne pri delu, pogosto gre za delavke in delavce z nižjo stopnjo izobrazbe, ki niso

<sup>28</sup> Vprašanje, kje bi se priseljeni bolje in lažje učili slovenščino, je bilo dodano v anketi l. 2024.



**Graf 5:** Najprimernejše okolje za učenje slovenščine v % (2024).

najbolj naklonjeni učenju v učilnicah. S tem deloma pritrjujejo ugotovitvam tujih strokovnjakov – tudi glede kombinacije jezikovnih tečajev s podporo na delovnem mestu (prim. Illeris, 2009; gl. pogl. 2).

Ovire pri učenju slovenščine zaposlovalci vidijo predvsem v pomanjkanju interesa zaposlenih in pomanjkanju časa, nekaj jih navaja tudi zahtevnost slovenščine, neinformiranost, strah, infrastrukturne ovire. Pa vendar za izpopolnjevanje znanja slovenščine nekateri predlagajo organizirano, konstantno učenje z obvezno udeležbo na skupinskih tečajih (večerna šola, učenje na daljavo ...), ki bi se zaključili z uradnim izpitom. Sugerirajo torej organizirano učenje zunaj delovnega časa,<sup>29</sup> pri čemer pa prav neurejen in naporen delovni čas delavcem in delavkam pogosto omejuje možnosti za udeležbo na skupinskih tečajih.

Pričakovali smo, da bodo zaposlovalci pozdravili razvoj programa za učenje slovenščine za priseljene delavce in delavke, ki bi bil vsebinsko prilagojen konkretnim sporazumevalnim potrebam v njihovi organizaciji, na njegovo vsebino bi torej lahko imeli neposreden vpliv. A treh četrtin vprašanih tak program ne zanima (73 % od 510 odgovorov l. 2021 oz. 75 % od 116 odgovorov l. 2024) in pri njegovi pripravi večinsko tudi ne bi sodelovali (76 % oz. 78 %).

Tako zaposlovalci kot priseljeni pri uspešnem učenju slovenščine najbolj računajo na izobraževalce, prav učiteljice in učitelji se jim namreč v tem procesu zdijo najbolj odločilni. To pa pomeni, da morajo

<sup>29</sup> Čeprav na primer strategija vključevanja tujcev (MNZ, 2023) med ukrepi na področju jezikovne integracije navaja omogočanje učenja slovenščine med delovnim časom (MNZ, 2023, str. 21).

biti ti ustrezno usposobljeni za pripravo programov po meri organizacij. Sodeč po utemeljitvah, se nekateri zaposlovalci sicer strinjajo, da so tudi sami odgovorni za znanje slovenščine svojih zaposlenih, ki se priseljujejo iz tujine, hkrati pa komentirajo, da gre za deljeno odgovornost oz. bi moral biti večji interes za to na strani delavca. Na splošno pa se zdi, da zaposlovalci odgovornost za učenje slovenščine prelagajo na zaposlene ali pa urejanje situacije prepuščajo iznajdljivosti neposrednih vodij, ki pa z redkimi izjemami niso deležni dodatnega izobraževanja v zvezi z delom s priseljenimi delavci in delavkami (gl. zgoraj).

## **5 Zaključki**

V Sloveniji se »število delovno aktivnih prebivalcev povečuje od 2013 naprej, pri čemer so tuji delavci prispevali večji delež« (Capriolo, 2023; gl. tudi MDDSE, 2024). Domnevamo lahko, da bodo ekonomski razlogi za priseljevanje prevladovali tudi v prihodnje. Naša (čtetudi omejena) raziskava je pokazala, da vprašanja jezikovnega znanja za potrebe dela za zdaj niso v ospredju.<sup>30</sup> Delavke in delavci se namreč še vedno večinoma priseljujejo iz držav nekdanje Jugoslavije in govorijo slovenščini sorodne prve jezike, zato zaposlovalci (še) ne izražajo posebne potrebe po jezikovni pomoči svojim zaposlenim. Bližina jezikov po eni strani omogoča razmeroma hitro sporazumevanje vsaj o temeljnih stvareh, v primeru kvalificirane delovne sile pa strokovna znanja omogočajo kompenzacijo morebitnih jezikovnih primanjkljajev (prim. Alderson, 2000, str. 44). Toda v primeru zaposlovanja oseb iz bolj oddaljenih kulturnih in jezikovnih okolij ali oseb s skromnejšimi poklicnimi veščinami, ki jih spremljajo tudi jezikovne omejitve,<sup>31</sup> se bo potreba po jezikovni podpori na delovnem mestu verjetno povečala. V projektu *Jezik na delovnem mestu* bomo trende spremljali, že zdaj pa razvijamo orodja, ki bodo pri tem lahko v pomoč (npr. smernice za delodajalce za jezikovno podporo zaposlenim, orodja za analizo sporazumevalnih praks in potreb, model scenarijev za pripravo

30 Morda tudi zato, ker so na vprašalnik odgovarjali tudi tisti zaposlovalci, ki ne zaposlujejo priseljenih delavk in delavcev. Iz njihovih odgovorov pa vendarle lahko sklepamo tudi o njihovem stališču do jezikovnih vprašanj.

31 Analiza MDDSE navaja, da ima »/p/omemben del priseljenih tujcev namreč dokončano le osnovno šolo ali manj« (MDDSE, 2024, str. 5).

specializiranih tečajev po meri zaposlovalcev). Poudariti je treba, da jezikovna pomoč na delovnem mestu ni sama sebi namen, ampak podpira razvoj specifičnih poklicnih kompetenc, saj je dostop do strokovnih znanj možen samo prek jezika (Efing, 2020, v Sander, 2021, str. 23). Posredovanje in pojasnjevanje konceptov in vsakršnih strokovnih/poklicnih vsebin vedno poteka v jeziku – ne glede na to, ali gre za prvi ali neprvi jezik. A kot rečeno, pri nas jezikovni vidiki niso v ospredju niti v poklicnem izobraževanju in usposabljanju (razen morda terminoloških vprašanj) niti v delovnih organizacijah pri opravljanju konkretnega dela. A že npr. posredovanje navodil v delovnem procesu ali navodil glede varnosti pri delu, še posebej tistim, ki delovnega jezika ne obvladajo dobro (kot so npr. priseljeni delavci in delavke), zahteva z ene strani določeno jezikovno znanje, z druge pa tudi določeno mero jezikovne občutljivosti.

Na jezik običajno gledamo kot na družbeno prakso, tudi na delovnem mestu. Znanje jezika omogoča vključitev v delovno in siceršnje okolje, daje občutek sprejetosti in povezanosti s sodelavci itd., kot nakazuje tudi naša raziskava. A poklicne jezikovne zmožnosti imajo tudi povsem konkreten vpliv na rezultate dela (Sander, 2021, str. 24), jezikovni primanjkljaji pa imajo lahko za posameznike tudi resne posledice (varnost pri delu, uresničevanje pravic). A ne samo zanje. Zato bodo morali zaposlovalci nasloviti tudi ta vprašanja – ali pa jih bo morda v to primorala država. Slovenska jezikovna politika je sicer glede zahtev po znanju slovenščine zelo eksplicitna (Stabej, 2010, str. 64–74; Ferbežar, 2012), a se zahteve pretežno nanašajo na javne službe. Zakon o javni rabi slovenščine<sup>32</sup> se v 14. členu osredotoča na poslovanje s strankami, pri čemer določanje stopnje znanja slovenščine prepušča delodajalcem. Toda pravna regulacija se običajno nanaša na »končno« znanje slovenščine kot pogoj za opravljanje dela in ne predvideva sprotnega nadgrajevanja ob organizirani jezikovni pomoči na delovnem mestu.

Učna delovna mesta, ki bi omogočala organizirano in sistematično jezikovno pomoč pri delu, pomenijo novost. Jasno je, da ne morejo biti vsa delovna mesta učna. Za nekatera jezikovno znanje morda tudi ni tako nujno. V globalnem večjezičnem okolju kot delovne jezike

32 Uradni list RS, št. 32/2024, dostopno prek <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO3924>.

zaposleni že zdaj uporabljajo druge skupne jezike, v naši raziskavi npr. južnoslovanske, pogosto tudi angleščino (prim. tudi mednarodne time v znanosti). Morda se bodo v prihodnje pri sporazumevanju v takih okoljih za učinkovite pokazale tudi kake jezikovnotehnološko podprte rešitve, nove možnosti odpira tudi umetna inteligenca. Vsekakor bodo spremembe na trgu dela, vse bolj večjezična delovna okolja in raznojezični posamezniki v njih, hiter razvoj tehnologij ter jezikovni viri in storitve, ki jih omogočajo, zagotovo korenito posegli v sporazumevalne prakse tudi na delovnih mestih. So pa delovna mesta, kjer je sporazumevanje v jeziku okolja ključno in kjer jezikovna skupnost znanje jezika zaposlenih tudi pričakuje. Npr. v zdravstveni negi,<sup>33</sup> kjer delovne sile v Sloveniji še posebej primanjkuje.<sup>34</sup> Ne smemo tudi pozabiti, da je pri delu pomembna tudi socializacija, poleg tega ne gre zgolj za pridobivanje in nadgrajevanje jezikovnih, ampak tudi pragmatičnih spretnosti in znanj, pomembnih za integracijo v trg dela ter – v luči vseživljenjskega učenja – za nadgrajevanje poklicnih kompetenc in ohranjanje zaposlitev.<sup>35</sup> Vsekakor gre za zelo kompleksno problematiko, ki smo jo v tem prispevku lahko zgolj nakazali. Zahtevala bo ustrezno razširitev, predvsem pa konkretno reševanje. Za to pa bodo nujni interdisciplinarni pristopi.

## **Zahvala**

Avtorja se zahvaljujeva kolegicam z Andragoškega centra Slovenije za pomoč pri izvedbi anketiranja, predvsem pa vsem, ki so izpolnili vprašalnika in podali dragocene komentarje. Hvala tudi recenzentoma za uporabne pripombe in usmeritve. Projekt *Jezik na delovnem mestu* financira Ministrstvo RS za vzgojo in izobraževanje.

33 Primer učnih delovnih mest v zdravstveni negi na Švedskem navaja Gründhage-Monetti, 2021, str. 247–249.

34 Tako strategija vključevanja tujcev navaja, da bomo v Sloveniji »do leta 2030 potrebovali vsaj 10.000 novih zaposlenih samo na področju socialnega varstva« (MNZ, 2023, str. 35).

35 Ena od ključnih napovedi je, da bodo prosta delovna mesta do l. 2037 predvsem v poklicih, ki zahtevajo visoko usposobljenost (MDDSE, 2024, str. 4).

## Literatura

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- Beacco, J.-C., Krumm, H.-J., Little, D., & Thalgot, Ph. (Ur.). (2017). *The Linguistic Integration of Adult Migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes*. Svet Evrope. Dostopno prek <https://library.oapen.org/bitstream/id/490dda80-2b69-43cb-97c4-93a6766c1ce9/9783110477498.pdf>
- Braddel, A., & Miller, L. (2017). Supporting migrants in low-paid, low-skilled employment in London to improve their English. V J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little & Ph. Thalgot (ur.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes* (str. 309–314). Dostopno prek <https://library.oapen.org/bitstream/id/490dda80-2b69-43cb-97c4-93a6766c1ce9/9783110477498.pdf>
- Capriolo, G. (2023). *Prihodnost dela – rezultati srednje in dolgoročnih napovedi potreb trga dela do leta 2037*. Konferenca *Potrebe trga dela v naslednjih 15 letih*. Ljubljana: MDDSE, 15. junij 2023. Dostopno prek <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MDDSZ/Potrebe-trga-dela-do-2037.pdf>
- Douglas, D. (2000). *Assessing Language for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
- Evropski center za moderne jezike (2019). *Jezik pri delu – hitri vodič*. Dostopno prek <https://languageforwork.ecml.at/Portals/48/documents/LFW-quick-guide-SL.pdf>
- Extramiana, C. (2012). *Learning the language of the host country for professional purposes. Outline of issues and educational approaches*. Svet Evrope, Oddelek za jezikovno politiko. Dostopno prek [https://languageforwork.ecml.at/Portals/48/documents/lfw-web\\_item-8\\_coe\\_LIAM\\_LangueProf\\_EN.pdf](https://languageforwork.ecml.at/Portals/48/documents/lfw-web_item-8_coe_LIAM_LangueProf_EN.pdf)
- Ferbežar, I. (2012). »Izrekam zvestobo moji novi domovini Republiki Sloveniji ...«: testiranje znanja slovenščine kot drugega in tujega jezika v Sloveniji. *Jezik in slovstvo*, 57(3–4), 29–45. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- Ferbežar, I. (2018). O besedilnih spretnostih tujih govorcev slovenščine. V P. Javrh (ur.), *Spretnosti odraslih* (str. 61–76). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Ferbežar, I. (2022). Na poti k družbeni pravičnosti? O zaostrovanju jezikovnih zahtev v RS. *Jezikovna Slovenija*. Dostopno prek <https://jezikovna-politika.si/jezikovna-misel-na-poti-k-druzbeni-pravicnosti-o-zaostrovanju-jezikovnih-zahtev-v-rs/>
- Gazzola, M. (2017). Language skills and employment status of adult migrants in Europe. V J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little & Ph. Thalgot (ur.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants/L'intégration linguistique des migrants*

- adultes* (str. 297–302). Dostopno prek <https://library.oapen.org/bitstream/id/490dda80-2b69-43cb-97c4-93a6766c1ce9/9783110477498.pdf>
- Gründhage-Monetti, M. (2021). Learning to work or working to learn. V I.-L. Sander in Ch. Efing (ur.), *Der Betrieb als Sprachlernort* (str. 239–258). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
- Hirci, N., Homar, V., Jazbinšek, S., Korošec, T., Mikolič Južnič, T., Milavec Kapun, M., Rotar Pavlič, D., & Zelko, E. (2018). V N. Kocijančič Pokorn, U. Lipovec Čebrown & S. Pistotnik (ur.), *Večjezični priročnik za lažje sporazumevanje v zdravstvu: Albansko*. Založba Univerze v Ljubljani.
- Illeris, K. (2009). Learning, Work and Competence Development. V *Learning@work: perspectives on skills development in the workplace*, Fourth annual NQF Colloquium, 28. 10. 2008, Pretoria, South Africa (str. 4–15). Gradivo na seminarju *Qualifikation für DaZ-Lehrende Arbeitsbezogene Deutschkurse*. April–maj 2022.
- Javrh, P. (Ur.). (2018). *Spretnosti odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Jerman, T., Šprager, E., Pisek, S., Alič, T., & Ferbežar, I. (2008). *Jezik v turizmu. Učbenik za učenje in samoučenje bolgarščine, slovenščine, slovaščine in češčine za potrebe turistične dejavnosti. Slovenščina*. Leonardo da Vinci. Inštitut za bolgarski jezik – BAN.
- Marentič Požarnik, B., Šarič, M., & Šteh, B. (2021). *Izkustveno učenje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Medveš, Z., & Muršak, J. (1993). *Poklicno izobraževanje. Problemi in perspektive*. Slovensko društvo pedagogov. Ljubljana: Znanstveni inštitut FF.
- MDDSE = Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti (2024). *Analiza razmer na trgu dela in rezultati srednje in dolgoročnih napovedi potreb trga dela do leta 2037*. Dostopno prek <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MDDSZ/Analiza-razmer-na-trgu-dela-in-rezultati-srednje-in-dolgorocnih-napovedi-potreb-trga-dela-do-leta-2037-003.pdf>
- MNZ = Ministrstvo za notranje zadeve (2023). *Strategija vključevanja tujcev, ki niso državljani Evropske unije, v kulturno, gospodarsko in družbeno življenje Republike Slovenije*. Dostopno prek [https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.gov.si%2Fassets%2Fministrstva%2FMNZ%2FSOJ%2FNovice%2F2023%2F11-November%2FStrategija-vkljucevanja-tujcev-17.11.2023\\_pop.docx&wdOrigin=BROWSELINK](https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.gov.si%2Fassets%2Fministrstva%2FMNZ%2FSOJ%2FNovice%2F2023%2F11-November%2FStrategija-vkljucevanja-tujcev-17.11.2023_pop.docx&wdOrigin=BROWSELINK)



- Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Nikolovski, G., Ambrožič, N., Kovačič, Š., Neskoska Chretnik, E., Trifunović, A., & Vidinič, J. (2023). *Zdrava slovenščina*. Zdravniška zbornica Slovenije. Dostopno prek <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-LNS2HH5I/b9e24078-87d8-4677-a084-e8a596e1aa34/PDF>
- Orel, I. (Ur.). (2007). *Simpozij Obdobja 24: Razvoj slovenskega strokovnega jezika*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Dostopno prek <https://centerslo.si/simpozij-obdobja/zborniki/obdobja-24/>
- Rigler Šilc, K., & Volavšek Kurasch, N. (2010). *Poslovna slovenščina. Učbenik poslovne slovenščine kot tujega/drugega jezika za začetnike*. Ljubljana: Debora.
- Sander, I.-L., & Efing, Ch. (Ur.). (2021). *Der Betrieb als Sprachlernort*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
- Sander, I.-L. (2021). Der Betrieb als Sprachlernort. Potenziale, Herausforderungen und didaktische Impulse. V I.-L. Sander & Ch. Efing (ur.), *Der Betrieb als Sprachlernort* (str. 15–37). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH..
- SEJO = Svet Evrope. (2011). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Dostopno prek <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/prirocniki-in-ucno-gradivo/skupni-evropski-jezikovni-okvir/>
- SEJO, Dodatek = Svet Evrope. (2023). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje. Dodatek*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Dostopno prek <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/05/SEJO.pdf>
- Stabej, M. (2010). *V družbi z jezikom*. Ljubljana: Trojina.
- Šterman Ivančič, K., & Mlekuž, A. (Ur.). (2023). *PISA 2022. Nacionalno poročilo s primeri nalog iz matematike*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno prek [https://www.pei.si/wp-content/uploads/2023/12/Porocilo\\_PISA22\\_FINAL.pdf](https://www.pei.si/wp-content/uploads/2023/12/Porocilo_PISA22_FINAL.pdf)
- Zdravka. *Zdrava slovenščina* (2023). Dostopno prek <https://zdravka.ff.um.si/index.php>

## Working with Slovenian: the workplace as a place of learning

In this article, the focus is on the workplace as a possible place for learning Slovenian. In this context, we will present the *Language at the Workplace* project, which aims to support adult immigrants in learning Slovenian for and at their work. As part of the project, we have investigated whether and how Slovenian companies and other organizations organize language support for immigrant workers. The results of the surveys show that employers in Slovenia only exceptionally provide systematic language support, and that immigrant workers in companies mostly learn Slovenian on their own. The employers do not perceive a need for organised language support, often because most of the immigrant workers are speakers of languages closely related to Slovenian.

Due to the growing labour shortages, we can expect changes in Slovenia and the integration of more linguistically and culturally diverse immigrant groups into the labour market. The main objective of jobs is to produce goods and services rather than to support language learning. However, we consider investment in the development of one's language skills for work purposes as highly significant. It is important for the individual's professional and personal development, as well as for employers (safety at work, economic impact) and society.

**Keywords:** Slovenian as a second and foreign language, communicative language competence, professional language competences, language at work

# Leto plus pomeni plus: vpliv Leta plus na mednarodne študente in njihovo prilagajanje na življenje v Sloveniji

**Nataša PIRIH SVETINA**

Filozofska Fakulteta, Univerza v Ljubljani

V izhodišče prispevka so postavljeni mednarodni študenti, ki se morajo, da bi bili pri svojem študiju v tuji državi lahko uspešni, na različne načine prilagoditi. Pri tem jim visokošolske ustanove lahko nudijo podporo, med drugim tudi z učenjem učnega jezika na univerzi ali jezika okolja, v katerem poteka študij. Na Univerzi v Ljubljani je tak program Leto plus, ki mednarodnim študentom omogoča brezplačno učenje slovenščine. Znanje jezika in druga v programu pridobljena znanja, védenje in veščine naj bi bili udeležencem v pomoč pri prilagajanju na življenje v slovensko govorečem okolju, predvsem pa naj bi pripomogli k boljšemu vključevanju v študijski proces, ki večinoma poteka v slovenščini. Po sedmih letih izvajanja programa smo se odločili med dosedanjimi udeleženci preveriti, ali jim je Leto plus pomagalo pri prilagajanju na novo okolje in kakšen učinek je imelo le-to na njihov študij in bivanje v Sloveniji. Podatke za raziskavo smo zbirali s pomočjo fokusne skupine in ankete, v kateri je sodelovalo 148 nekdanjih udeležencev Leta plus. Anketirani so svojo izkušnjo z udeležbo v programu z različnih vidikov ocenili kot pozitivno. Skoraj tri četrtine anketiranih bi program priporočilo tudi svojim prijateljem in znancem. Rezultati pa so pokazali, kje v programu bi bile še možne izboljšave.

**Ključne besede:** mednarodni študenti, Leto plus, učenje slovenščine, prilagajanje, vključevanje

*Pirih Svetina, N.: Leto plus pomeni plus: vpliv Leta plus na mednarodne študente in njihovo prilagajanje na življenje v Sloveniji. Slovenščina 2.0, 12(2): 294–323.*

*1.01 Izvirni znanstveni članek / Original Scientific Article*

DOI: <https://doi.org/10.4312/slo2.0.2024.2.294-323>

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



## **1 Uvod**

Mednarodni študenti<sup>1</sup> v družbi predstavljajo posebno skupino priseljencev. Ker je njihov glavni motiv za selitev pridobitev ali izboljšanje izobrazbe,<sup>2</sup> imajo v primerjavi z drugimi skupinami priseljencev drugačne značilnosti in potrebe (Aladegbaiye idr., 2022). Zato je do neke mere specifičen tudi njihov način prilagajanja in vključevanja v družbo sprejema. Tako kot druge skupine priseljencev pa so tudi študenti ranljiva skupina (Dentakos idr., 2017). Oduwaye idr. (2023) so v pregledu 175 študij, ki obravnavajo težave, s katerimi se soočajo mednarodni študenti v državi sprejema oziroma študija, ugotovili, da se jih največ ukvarja z akademskimi in sociokulturnimi izzivi, ki naj bi jih povzročale predvsem jezikovne ovire. Ti izzivi in težave (med katerimi se omenjajo še domotožje, finančni in psihološki problemi ipd.) lahko vodijo do kulturnega šoka (Almukdad in Karadag, 2024) ali akulturacijskega stresa (Koo idr., 2021). Kulturni šok je opredeljen kot tesnoba ter občutek zmedenosti in negotovosti, ki prizadene osebo, ki je brez ustrezne priprave izpostavljena drugi kulturi ali okolju (Narouz, 2018, v Almukdad in Karadag, 2024). Podobno je akulturacijski stres opredeljen kot posebna oblika stresa, ki se pojavi v procesu akulturacije oziroma prilagajanja na novo okolje (Berry idr., 1987, v Koo idr., 2021).

Jezikovno znanje in zmožnost komunikacije sta pomembna dejavnika prilagajanja na novo akademsko okolje, o čemer priča tudi veliko število študij, ki se ukvarjajo prav s tema dvema vidikoma (pregled v: Wilczewski in Alon, 2023). V teh študijah avtorji razlikujejo med psihološkim, sociokulturnim in akademskim prilagajanjem (prav tam). Psihološko prilagajanje se nanaša predvsem na uspešno spoprijemanje s stresorji, s katerimi se posamezniki srečujejo ob prihodu v novo okolje. Zajema področje čustev, počutja in zadovoljstva, nanj pa vplivajo posameznikova osebnost, življenjske spremembe, samopodoba in socialna podpora, ki jo je deležen posameznik (Gibbs idr., 2020; Sadowo idr., 2020). Sociokulturno prilagajanje pa je opredeljeno predvsem kot posameznikova sposobnost, da se »vklopi« v novo okolje, je torej povezano z vedenjem posameznika in njegovimi sposobnostmi

1 Oblika za moški spol je rabljena kot nevtralna in vključuje vse spole.

2 Več o migracijah študentov v Pirih Svetina in Kavalir (2023).

zaznavanja, razumevanja in ustreznega odzivanja na situacije v novem okolju (Sadewo idr., 2020). Za uspešnejše prilagajanje na vseh področjih akademske ustanove mednarodnim študentom nudijo podporo in pomoč, ki je pogosto usmerjena v pridobivanje jezikovnega znanja (učnega jezika ali jezika okolja).<sup>3</sup> Rezultati mednarodne raziskave (Gibbs idr., 2020) med drugim kažejo, da znanje jezika okolja vodi k boljšemu sociokulturnemu prilagajanju. Tako znanje jezika kot zmožnost komuniciranja povečujeta socialno povezanost, ki je še eden od pomembnih dejavnikov uspešnega prilagajanja na novo akademsko okolje (Koo idr., 2021). Pri tem pa je pomembno tudi, s kom mednarodni študenti navezujejo stike. Socialni stiki z domačini napovedujejo boljše sociokulturno prilagajanje, stiki s sorojaki pa slabše psihološko prilagajanje (Gibbs idr., 2020; Sheng idr., 2022).

V študijah, ki jih v svojem pregledu navajata Wilczewski in Alon (2023), so bili med obravnavanimi mednarodnimi študenti najpogostejše kitajski študenti v anglosaških državah,<sup>4</sup> večinoma v ZDA. Geografska oddaljenost in razlike, v tem primeru med kitajsko in ameriško kulturo ter jezikoma, predvidoma povečujejo verjetnost težjega prilagajanja na novo akademsko okolje. Rezultati raziskav kažejo, da ima percepcija večje oddaljenosti med izhodiščno in sprejemno kulturo in jezikoma negativni vpliv na sociokulturno in psihološko prilagajanje (Gibbs idr., 2020).

Manj raziskav se je ukvarjalo z mednarodnimi študenti v evropskem kontekstu (Wilczewski in Alon, 2023), pri nas pa tovrstnih raziskav, z izjemo raziskave, ki je merila doživljanje mednarodnih študentov med epidemijo COVID-19 (Milavec idr., 2021), po dostopnih podatkih še ni bilo,<sup>5</sup> čeprav se skupnost mednarodnih študentov povečuje tudi v Sloveniji. Slovenija namreč velja za priljubljeno destinacijo tako študentov na izmenjavah kot tudi študentov, ki v Sloveniji redno študirajo (Pirih Svetina in Kavalir, 2023). V študijskem letu 2023/24 je bilo na

3 Koo idr. (2021) sicer poročajo, da so podporni sistemi, ki bi mednarodnim študentom pomagali pri prilagajanju na študij v prvem letu njihovega študija, redki.

4 Največ prispevkov na temo izzivov, s katerimi se srečujejo mednarodni študenti, je med leti 2001 in 2022 nastalo v ZDA, Avstraliji, Veliki Britaniji in Kanadi (Oduwaye idr., 2023).

5 O opravljeni raziskavi z naslovom Integracija tujih študentov Univerze na Primorskem: zaključni projekt, poroča Anastasiia Chemerys v svojem diplomskem delu iz leta 2019.

visokošolske ustanove v Sloveniji vpisanih 10.561 tujih državljanov,<sup>6</sup> ki so prišli iz več kot 120 držav. Podatki (SURs) za študijsko leto 2023/24 kažejo, da se število tujih študentov v Sloveniji povečuje, samo v zadnjem letu se je npr. povečalo za 12 %. Ne glede na to, da tuji študentje v Slovenijo prihajajo iz zelo različnih držav, pa jih največ prihaja iz širše regije, iz Srbije, Severne Makedonije, Hrvaške ter Bosne in Hercegovine. Iz vsake od teh držav je bilo na študij v Sloveniji v študijskem letu 2023/24 vpisanih več kot 1000 študentov (SURs).

Da bi mednarodnim študentom olajšali prilagajanje na življenje v slovenskem okolju, se tudi visokošolske ustanove v Sloveniji odzivajo na potencialne izzive, s katerimi naj bi se srečevali ti študenti in jim v ta namen ponujajo različne podporne dejavnosti. Univerza v Ljubljani, ki je največja slovenska javna univerza in ima največ mednarodnih študentov, jim med drugim namenja program Leto plus (gl. Stritar Kučuk in Pirih Svetina v tej številki).<sup>7</sup> Leto plus je program, ki mednarodnim študentom Univerze v Ljubljani (UL), ki prihajajo na UL, da bi tu opravili študij na eni izmed stopenj bolonjskega študija, omogoča brezplačno učenje slovenščine. Znanje slovenščine oziroma zmožnost sporazumevanja v njej je za študente ključno, saj je slovenščina na univerzi učni jezik in pretežni del študijskega procesa poteka v njej. Da bi se torej študenti lahko vključili v študijski proces, morajo do zadostne mere obvladati slovenščino. Ker pa mednarodni študenti na UL prihajajo večinoma brez znanja slovenščine oziroma je njihovo znanje pomanjkljivo, jim univerza daje možnost, da se slovenščino učijo v posebnem, zanje oblikovanem in organiziranem programu učenja slovenščine. Se pa v Leto plus v manjši meri vključujejo tudi mednarodni študenti, ki študirajo v programih, ki se izvajajo v angleščini, predvsem na Ekonomski fakulteti UL.<sup>8</sup> Takih študentov je bilo v študijskem letu 2023/24 47 (14,2 %), leto poprej pa 64 (20,6 %). Ti v pogovorih z učitelji poročajo, da se programa udeležujejo zaradi življenja v slovensko govorečem okolju, študentskega dela ali načrtovanja poklicne kariere v Sloveniji.

6 Po podatkih SURs je bilo v štud. l. 2023/24 v Sloveniji skupaj 80.648 študentov. <https://www.stat.si/StatWeb/news/Index/12871> (dostop 29. 10. 2024).

7 Po vzoru UL sta program z enakim imenom in vsebinami uvedli tudi Univerza na Primorskem (<https://www.upr.si/si/studenti-up/leto-plus/>) in Univerza v Novi Gorici ([https://ung.si/sl/studij/leto\\_plus/](https://ung.si/sl/studij/leto_plus/)).

8 Glej [http://www.ef.uni-lj.si/dodiplomsko/upes\\_ang](http://www.ef.uni-lj.si/dodiplomsko/upes_ang) in [http://www.ef.uni-lj.si/podiplomsko/programi\\_ang](http://www.ef.uni-lj.si/podiplomsko/programi_ang).

V Letu plus je poudarek predvsem na pridobivanju jezikovnega znanja in spretnosti za uspešno sporazumevanje v slovenščini, vključuje pa tudi vsebine, ki so povezane s kulturo in življenjem v Sloveniji, saj mednarodni študenti v času študija živijo v Sloveniji, nekateri pa si želijo v Sloveniji tudi ostati in vstopiti na trg dela. Glede na to, da mednarodni študenti na UL prihajajo predvsem iz širše regije, torej iz geografsko, kulturno in jezikovno bližnjih držav, pri njihovem sociokulturnem prilagajanju na življenje v Sloveniji ni pričakovati večjih težav.

Ob udeležbi v programu se vzpostavljajo tudi pomembne socialne vezi. Vse to naj bi mednarodnim študentom pomagalo pri lažjem in hitrejšem prilagajanju na življenje v Sloveniji in omogočilo lažje vključevanje v družbo. Taka so pričakovanja snovalcev programa, postavlja pa se vprašanje, ali tako oziroma kako sploh program zaznavajo njegovi udeleženci. Čeprav se ob koncu vsakega semestra opravi krajša evalvacija izvedenega programa,<sup>9</sup> smo se odločili, da po sedmih zaporednih izvedbah Leta plus<sup>10</sup> preverimo, kako program vidijo njegovi udeleženci. Da bi dobili odgovore na to, smo bivše udeležence vprašali, kako je udeležba na Letu plus vplivala nanje, na njihovo prilagajanje na življenje v Sloveniji ter nadaljnji študij in kako z nekaj časovne distance program ocenjujejo. Na podlagi rezultatov bi lahko Leto plus po sedmih letih tudi vsebinsko in organizacijsko prilagodili in nadgradili.

## 2 Raziskava

V raziskavi nas je zanimalo, kakšen učinek je imelo in ima Leto plus na pretekle udeležence, na njihovo znanje in rabo slovenščine, torej na zmožnost sporazumevanja v njej tako v akademskem okolju kot tudi v vsakdanjem življenju, na njihovo sociokulturno prilagajanje in vključevanje v slovensko družbo ter, do neke mere, tudi na njihovo psihološko prilagajanje. Z raziskavo poskušamo odgovoriti na naslednja vprašanja:

- kaj bivši udeleženci Leta plus menijo o svojem znanju slovenščine, pridobljenem v programu;
- kako in v katerih situacijah uporabljajo slovenščino;

<sup>9</sup> Povzetki evalvacij so dostopni v Poročilih Leta plus <https://www.uni-lj.si/studij/dodiplomski-in-enoviti-magistrski-studij/leto-plus>.

<sup>10</sup> Leto plus je bilo prvič izvedeno v štud. l. 2017/18, v štud. l. 2023/24 pa je potekalo sedmič.

- kako so se v času študija navadili na življenje v Sloveniji in se znašli v vsakdanjem življenju in pri študiju;
- kaj so pridobili z učenjem o kulturi in navadah v slovenski družbi.

Z odgovori na zastavljena raziskovalna vprašanja smo želeli nekoliko osvetliti povezavo med jezikovnim poukom in jezikovnim znanjem ter drugimi kompetencami, ki so jih udeleženci pridobili pri pouku, ter kako jim te kompetence pomagajo pri prilagajanju na življenje v Sloveniji ter vključevanju v življenje v slovenski družbi.

Raziskavo, ki je potekala spomladi leta 2024, smo izvedli med bivšimi udeleženci Leta plus, od katerih smo že v času udeležbe v njem pridobili privoljenje za sodelovanje.<sup>11</sup> V raziskavo so bili vključeni udeleženci, ki so program obiskovali v študijskih letih 2020/21, 2021/22 in 2022/23. Ker smo privoljenja začeli zbirati šele v študijskem letu 2020/21, prejšnjih generacij študentov Leta plus v raziskavo nismo mogli vključiti. Raziskava je potekala v dveh delih: v prvem delu smo izvedli fokusno skupino, v drugem pa smo na podlagi odgovorov iz fokusne skupine pripravili in izvedli anketo.

## 2.1 Vzorec

Pri pripravi fokusne skupine smo izbranim bivšim udeležencem Leta plus<sup>12</sup> po e-pošti posredovali prošnjo za sodelovanje v pogovoru o njihovi udeležbi na Letu plus. V fokusni skupini so sodelovale štiri študentke in en študent. Trije sodelujoči prihajajo iz BiH, dva pa iz Srbije. Štirje so bili študenti, vključeni v prvo stopnjo, ena študentka pa v drugo stopnjo bolonjskega študija.

Na podlagi odgovorov v fokusni skupini smo pripravili anketo, h kateri smo preko elektronske pošte povabili vse udeležence Leta plus, vpisane v študijskih letih 2020/21, 2021/22 in 2022/23 in od katerih smo imeli privoljenje za sodelovanje v raziskavi. Povabilo k sodelovanju

11 Udeležence Leta plus že pri vpisu prosimo za privoljenje za sodelovanje v raziskavah, ki se opravljajo v okviru Leta plus. Soglasja smo začeli zbirati v študijskem letu 2020/21, ko smo jih pridobili 35, v naslednjih dveh študijskih letih pa je soglasje podpisalo več kot pol študentov, vpisanih na Leto plus (2021/22: 169; 2022/23: 184).

12 Vabila na pogovor nismo pošiljali vsem udeležencem, od katerih smo imeli privoljenje za sodelovanje, ampak smo jih pošiljali bolj ali manj naključno in glede na sprotni odziv. Vabilo je bilo poslano na približno 90 elektronskih naslovov.



v anketi smo poslali na 388 naslovov, odzvalo se je 148 respondentov, ki pa niso vsi odgovorili na vsa vprašanja.<sup>13</sup> V raziskavo je bilo tako zajetih približno 15 % vseh udeležencev, ki so se v navedenih treh letih udeležili Letu plus. V raziskavi je sodelovalo 70 % žensk in 30 % moških. Anketirani (133 odgovorov) so v Slovenijo prišli iz 8 držav.

Največ vprašanih (29 %) prihaja iz BiH, iz Srbije (27 %) in Republike Severne Makedonije (26 %), kar se sklada tudi z deležem udeležencev Letu plus, kjer se med državami izvora študentov na prvih treh mestih vedno nahajajo te tri države.<sup>14</sup> Na anketo so odgovarjali tudi udeleženci iz Črne Gore (9 %), Hrvaške (5 %) ter po dva študenta iz Ukrajine in Poljske ter en študent iz Romunije (skupaj 4 %).

Na anketo so se odzvali študenti z 18 članic UL (134 odgovorov), med njimi je bilo največ študentov Fakultete za računalništvo in informatiko (15 %), Ekonomske fakultete in Fakultete za družbene vede (po 13 % z vsake) in Fakultete za gradbeništvo in geodezijo (11 %). Deleži so primerljivi s siceršnjo zastopanostjo študentov po članicah UL na Letu plus – največ študentov v vseh dosedanjih izvedbah prihaja s Fakultete za računalništvo in informatiko, Fakultete za družbene vede, Ekonomske fakultete in Filozofske fakultete, študenti slednje pa se na anketo niso odzvali v večjem številu.

Od 136, ki so odgovorili na to vprašanje, jih je največ Leto plus obiskovalo v študijskem letu 2022/23 (62 ali 46 %), sledijo jim tisti, ki so Leto plus obiskovali v študijskem letu 2021/22 (39 %), nekaj pa je bilo tistih, ki so Leto plus na daljavo obiskovali v koronskem študijskem letu 2020/21 (15 %).

Od 134 sodelujočih v raziskavi jih 130 nadaljuje s študijem v Sloveniji, štirje pa so študij opustili. Poizvedovali smo tudi, od kod so sodelujoči pridobili podatke o Letu plus. Največ (43 %) jih je informacije pridobilo od prijateljev ali sošolcev, informacije so našli na spletni strani UL (35 %), 8 % jih je za Leto plus izvedelo na sprejemu za mednarodne študente ali je informacije pridobilo v okviru drugih predstavitvenih dogodkov, samo 6 % je za Leto plus izvedelo na svoji fakulteti. En respondent pa je navedel, da je informacije dobil tako s spletne strani UL kot tudi od prijateljev.

13 Koliko študentov je odgovorilo na posamezno vprašanje, je navedeno v nadaljevanju.

14 Glej tudi prispevek Stritar Kučuk in Pirih Svetina v tej številki.

## 2.2 Instrument in postopek

V prvem delu raziskave smo kot metodo raziskovanja oziroma orodje za pridobivanje podatkov uporabili fokusno skupino (Kitzinger, 1995, v Lep, 2017, str. 2). Za pogovor v fokusni skupini smo pripravili vprašanja (Priloga 1), s katerimi smo skušali pridobiti mnenje udeležencev o Letu plus, izkušnjah, ki so jih pridobili v njem, ter o vplivu tega programa na njihov študij in življenje v Sloveniji. Fokusna skupina je bila izvedena na Filozofski fakulteti v februarju 2024. Poleg petih udeležencev sva na njej sodelovali še moderatorka in sodelavka, ki je pogovor snemala in si vmes tudi zapisovala svoja opažanja v zvezi z vzdušjem v skupini, drugim (neverbalnim) dogajanjem ipd. Posnetek je bil kasneje transkribiran.

Na podlagi v fokusni skupini pridobljenih odgovorov smo oblikovali 84 trditev v zvezi z Letom plus (Priloga 2). Te so predstavljale osnovo za pripravo anketnega vprašalnika. V nadaljnjih korakih smo za izvedbo kvantitativne raziskave izbrali najbolj reprezentativne trditve (kot npr. *Leto plus mi je pomagalo pri navajanju na življenje v Sloveniji* ali *Na Letu plus sem spoznal/a nove prijatelje*), da bi jih vključili v anketni vprašalnik. Anketni vprašalnik naj bi bil čim krajši, vprašanja pa čim bolj reprezentativna. Od 84 trditev smo jih v anketni vprašalnik končno izbrali 23 (glej Tabela 1).

V drugem delu raziskave smo uporabili anketni vprašalnik v slovenščini, ki je bil oblikovan v spletnem okolju 1ka in objavljen v obdobju od 28. 5. do 6. 6. 2024. Povezavo nanjo so povabljeni dobili v elektronskem sporočilu. Celotni vprašalnik je sestavljalo 32 postavk. V prvem delu smo pridobili nekatere demografske podatke (spol, podatek o nadaljevanju študija, fakulteta, država izvora, leto obiskovanja Leta plus) in podatke o tem, kje in kako so pridobili informacije o Letu plus. Nato je sledilo 23 trditev, ki so se nanašale na različne vidike vpliva, ki bi ga Leto plus lahko imelo na udeležence. Na te trditve so anketirani odgovarjali s številčnimi ocenami s pomočjo petstopenjske Likertove lestvice, pri čemer 1 pomeni, da se s trditvijo sploh ne strinjajo, ocena 5 pa, da se popolnoma strinjajo. Ob koncu ankete je bilo dodano še vprašanje, ali bi Leto plus priporočili svojim prijateljem in znancem, ki so ga ocenjevali na desetstopenjski lestvici (0 sploh ga ne bi priporočil

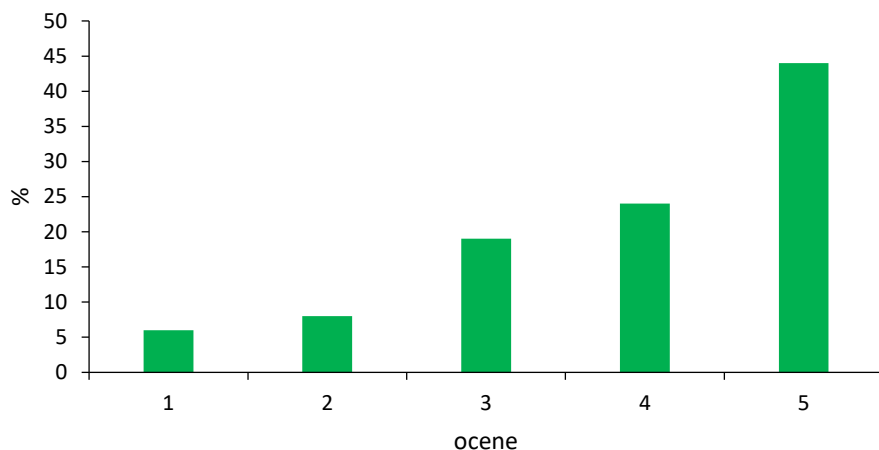
do 10 zelo bi ga priporočil). S tem vprašanjem smo izračunali t. i. neto promocijsko oceno.<sup>15</sup> Sledili sta še dve odprti vprašanji, v enem smo anketirane prosili, naj nam zaupajo svoje spomine na Leto plus, v drugem, naj nam kaj sporočijo oziroma predlagajo, komentirajo ipd. S tem smo jim dali možnost, da se do Leta plus tudi bolj osebno opredelijo.

### 3 Rezultati

Predstavitev rezultatov je sestavljena iz treh delov. V prvem delu poročamo o rezultatih glavnega dela ankete, v drugem o rezultatih indeksa neto promocijske ocene, v tretjem pa o odgovorih študentov na odprti vprašanji.

#### 3.1 Strinjanje s trditvami

Kot kažejo številčni rezultati, so se anketirani s postavljenimi trditvami bolj strinjali kot ne strinjali in so njihovi odgovori bolj zgoščeni na zgornjem delu lestvice. Frekvenčna analiza (Graf 1) pokaže, da je 68 % vprašanih, če pogledamo povprečje pri vseh 23 trditvah, dalo odgovor 4 ali 5 (na lestvici od 1 do 5).

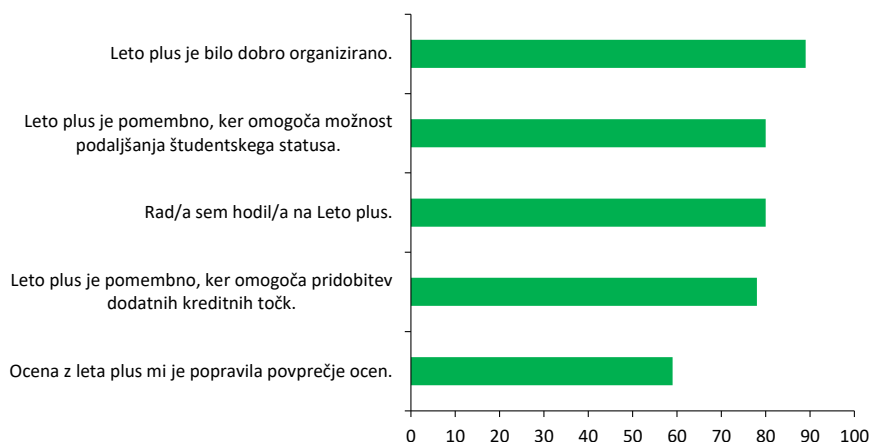


**Graf 1:** Distribucija povprečnih ocen za vseh 23 trditev.

<sup>15</sup> V angleščini Net Promoter Score (NPS). Več o tej oceni v nadaljevanju.

Številčni rezultati, pridobljeni z odgovori na 23 trditev, kažejo na njihovo majhno variabilnost, saj so se povprečne ocene strinjanja s trditvami gibale od 3,1 do 4,4.

Najprej si oglejmo rezultate, ki kažejo, kako udeleženci ocenjujejo program in svojo udeležbo v njem. Kot kaže Graf 2 so se najbolj strinjali s trditvijo, da je Leto plus dobro organizirano (89 % vprašanih je odgovorilo z oceno 4 ali 5; povprečna ocena 4,4; standardna deviacija 0,93).<sup>16</sup> Zelo so se strinjali še s trditvami, da je Leto plus pomembno, ker omogoča podaljšanje študentskega statusa (4,3; 80 %; SD 1,1) in pridobitev dodatnih kreditnih točk (4,2; 78 %; SD 1,2) ter da so na Leto plus radi hodili (4,2; 80 %; SD 0,94). Nekoliko manj so se strinjali s trditvijo, da jim je ocena z Leta plus popravila povprečje ocen (manj kot 60 % visokih ocen; povprečna ocena 3,7; SD 1,52).



**Graf 2:** Delež vprašanih, ki so navedene trditve ocenili s 4 ali 5 (na lestvici od 1 do 5).

Iz Grafa 3 je razvidno, s katerimi trditvami v zvezi s pridobljenim znanjem slovenščine in vplivom na njeno rabo po koncu obiskovanja Leta plus tako v akademskem okolju kot v vsakdanjem življenju so se najbolj strinjali anketirani (ocena 4 ali 5). Največ najvišjih ocen (83 %) je dobila trditev, da jim znanje, ki so ga pridobili na Letu plus, pomaga

<sup>16</sup> Zaradi lažje analize smo oceni 4 in 5 združili, saj obe pomenita visoko stopnjo strinjanja s trditvijo.

pri življenju v Sloveniji. Ta trditev je bila tudi ocenjena z najvišjo povprečno oceno (4,3, SD 0,97). Menili so, da si zaradi Leta plus bolj zaupajo pri rabi slovenščine (povprečna ocena 4,1; 80 % najvišjih ocen; SD 0,98), da zaradi Leta plus lažje sodelujejo pri vsakdanjih pogovorih (povprečna ocena 4,1; 76 %; SD 1,09), da so se na Letu plus naučili veliko stvari, ki jim v življenju pridejo prav (povprečna ocena 4,1; 74 %; SD 1,07) oziroma, da so se na Letu plus veliko naučili (povprečna ocena 4,1; 65 %, SD 1). Prav tako so se strinjali, da jih je zaradi Leta plus manj strah govoriti slovensko (povprečna ocena 4,0; 72 % najvišjih ocen; SD 1,09) ter s tem, da so se na Letu plus naučili dovolj, da se lahko pogovarjajo v slovenščini (4,0; 69 % najvišjih ocen; SD 1,08). Enako menijo, da jim je pridobljeno znanje pomagalo pri študiju (4,0; 69 %; SD 1,11). Manj so se strinjali s trditvami, da jim je znanje, ki so ga pridobili na Letu plus, pomagalo pri urejanju dokumentov na upravni enoti (3,4; 48 %; SD 1,34) in s tem, da so se na Letu plus naučili dovolj, da razumejo strokovni jezik na fakulteti (3,4; 45 %; SD 1,21). Iz odgovorov se zdi, da za dodatne tečaje slovenščine ne bi bilo velikega interesa (3,1; manj kot 40 % najvišjih ocen; SD 1,4), pri tem pa je treba upoštevati, da so potrebo po dodatnem organiziranem učenju slovenščine ocenjevali že po preteku določenega časa in so, glede na to, da živijo v slovensko govorečem okolju, dodatno znanje slovenščine pridobivali tudi iz okolja.

Iz odgovorov na Grafu 4 je razvidno, da je Leto plus vplivalo tako na sociokulturno kot tudi na psihološko prilagajanje vprašanih. V zvezi s prvim menijo, da jim je Leto plus pomagalo pri navajanju na novo okolje (4,3; SD 0,99) in da zaradi tega, ker so se na Letu plus učili o običajih in kulturi, lažje razumejo življenje in obnašanje ljudi v Sloveniji (4,0; SD 1,16; pri obeh trditvah je najvišji oceni strinjanja dodelilo več kot 80 % vprašanih). V manjši meri (najvišji oceni strinjanja je dalo nekaj več kot 40 % vprašanih; povprečna ocena 3,2; SD 1,31) so se strinjali s trditvijo, da zaradi poznavanja slovenske kulture in običajev bolj pripadajo slovenski skupnosti.

*Leto plus pomeni plus: vpliv Leta plus na mednarodne študente in njihovo prilagajanje na življenje v Sloveniji*



**Graf 3:** Delež vprašanih, ki so navedene trditve ocenili s 4 ali 5 (na lestvici od 1 do 5).



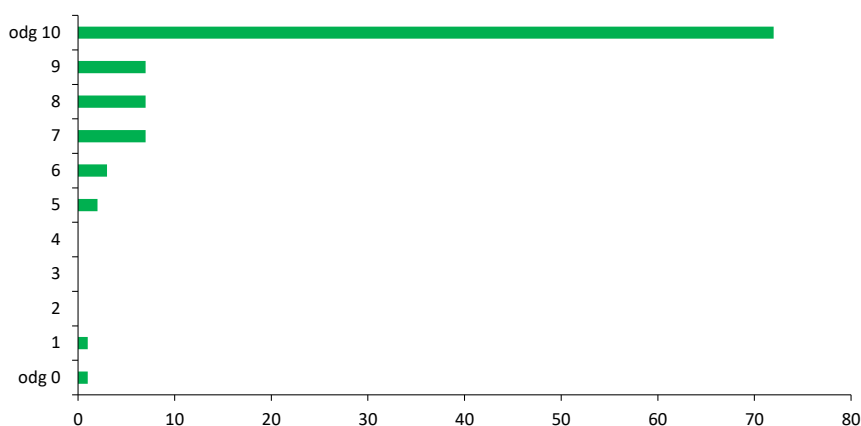
**Graf 4:** Delež vprašanih, ki so navedene trditve ocenili s 4 ali 5 (na lestvici od 1 do 5).

V zvezi z vplivi, ki bi jih Leto plus lahko imelo na psihološko prilagajanje udeležencev, iz Grafa 4 lahko ugotovimo, da so se vprašani najbolj strinjali s trditvijo, da so na Letu plus spoznali nove prijatelje (84 % vprašanih je podelilo najvišji oceni; povprečna ocena 4,3; SD 1,05). S povprečno oceno 3,8 so se vprašani strinjali, da jim je Leto plus dalo občutek, da so uspešni (3,8; 64 % najvišjih ocen; SD 1,18), z enako oceno (3,8, SD 1,22) so se strinjali tudi, da je bilo v prvem semestru študija vse novo in težko, ampak jim je zaradi Leta plus postalo lažje (62 % najvišjih ocen). Nekoliko manj pa jim je pomagalo pri premagovanju domotožja (samo 36 % najvišjih možnih ocen; povprečna ocena 3,2; SD 1,19).

Razlike med skupinami vprašanih smo preverjali s t-testom; njegovi rezultati pomembnih razlik med moškimi in ženskami niso pokazali pri nobeni od 23 trditev. Razlik pri odgovorih glede na fakulteto ali države izvora nismo mogli izračunati, ker smo imeli z nekaterih fakultet in držav samo po enega udeleženca.

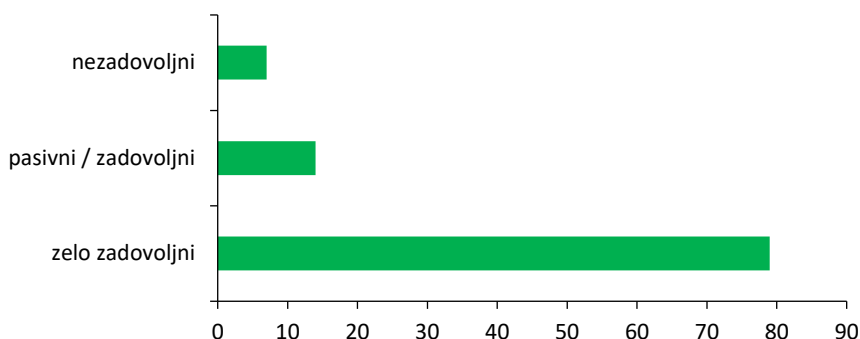
### 3.2 Neto promocijska ocena

Anketnemu vprašalniku je bilo dodano še vprašanje, ali bi Leto plus priporočili svojim prijateljem in znancem. Na vprašanje so odgovarjali na desetstopenjski lestvici, pri čemer 0 pomeni, da Leta plus sploh ne bi priporočili, 10 pa, da bi ga zelo priporočili. Rezultati so prikazani na Grafu 5.



**Graf 5:** Odstotni deleži odgovorov na vprašanje Ali bi Leto plus priporočili svojim prijateljem in znancem.

S pomočjo tega vprašanja lahko izračunamo tako imenovano neto promocijsko oceno (Reichheld, 2003). Ta ocena je eden od bolj popularnih indeksov, s katerim se ugotavlja uporabnikovo zadovoljstvo s storitvijo ali produktom, v našem primeru pa smo jo uporabili za oceno zadovoljstva udeležencev raziskave s programom Leta plus.<sup>17</sup>



**Graf 6:** Indeks neto promocijska ocena.

Kot prikazuje Graf 6, je v našem primeru 79 % vprašanih (skupaj 115 oseb) na vprašanje odgovorilo z oceno 9 in 10, kar pomeni, da so bili z Letom plus zelo zadovoljni. Pasivnih je bilo 14 % vprašanih, 7 % (10 oseb) pa je dodelilo ocene od nič do vključno šest. Izračun je pokazal, da neto promocijska ocena Leta plus znaša + 72, kar pomeni odlično oceno in izkazano visoko zadovoljstvo vprašanih. Rezultat t-testa ni pokazal pomembnih razlik med odgovori moških in žensk.

Zanimalo nas je, kaj konkretno v okviru Leta plus, kar smo v anketi preverjali s 23 trditvami, najbolj prispeva k zadovoljstvu udeležencev. V ta namen smo izračunali korelacije (Pearsonov koeficient) med posameznimi trditvami in trditvijo Leta plus bi priporočil/a prijateljem in znancem, ki je osnova za izračun neto promocijske ocene. Rezultati so v padajočem vrstnem redu prikazani v Tabeli 1. Vse

<sup>17</sup> Indeks se izračuna kot razlika med odstotkom tistih, ki bi vsebino zelo priporočili (ocena 10 ali 9), in odstotkom tistih, ki so na vprašanje odgovorili z ocenami od 0 do 6 in so bili nezadovoljni. Tisti, ki so podelili oceno 7 ali 8, veljajo sicer za zadovoljne, vendar pasivne in se njihovega deleža odgovorov pri izračunu ne upošteva. Neto promocijska ocena lahko tako znaša od -100 do +100. Pri tem velja, da indeks nad 0 pomeni dobro oceno (saj pomeni, da je več zadovoljnih kot nezadovoljnih uporabnikov), nad +50 odlično, nad +75 pa izjemno (Reichheld, 2003).



korelacije, razen zadnje, so statistično pomembne najmanj na ravni 0,01. Iz tabele je razviden vzorec korelacij, ki je podrobneje predstavljen v diskusiji.

**Tabela 1:** Korelacije med posameznimi trditvami in trditvijo *Leto plus bi priporočil/a prijateljem in znancem*

| <b>Leto plus bi priporočil/a prijateljem in znancem.</b>                                                     |       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Znanje, ki sem ga pridobil/a na Letu plus, mi pomaga pri življenju v Sloveniji.                              | 0,70  |
| Na Letu plus sem se veliko naučil/a.                                                                         | 0,68  |
| Leto plus je bilo dobro organizirano.                                                                        | 0,65  |
| Na Letu plus smo se učili stvari, ki mi v življenju pridejo prav.                                            | 0,63  |
| Leto plus mi je pomagalo pri navajanju na novo okolje.                                                       | 0,60  |
| Zaradi Leta plus lažje sodelujem pri vsakdanjih pogovorih.                                                   | 0,60  |
| Rad/a sem hodil/a na Leto plus.                                                                              | 0,59  |
| Znanje, ki sem ga pridobil/a na Letu plus, mi pomaga pri študiju.                                            | 0,56  |
| Ker sem hodil/a na Leto plus, si bolj zaupam pri rabi slovenščine.                                           | 0,55  |
| Zaradi Leta plus me je manj strah govoriti slovensko.                                                        | 0,54  |
| Na Letu plus sem se naučil/a dovolj, da se lahko pogovarjam v slovenščini.                                   | 0,51  |
| V prvem semestru študija je bilo vse novo in težko, ampak je zaradi Leta plus postalo lažje.                 | 0,51  |
| Leto plus mi je dalo občutek, da sem uspešen/uspešna.                                                        | 0,43  |
| Znanje slovenščine, ki sem ga dobil/a na Letu plus, mi je pomagalo pri urejanju papirjev na upravni enoti.   | 0,40  |
| Udeležba na Letu plus mi je pomagala pri premagovanju domotožja.                                             | 0,37  |
| Ker smo se na Letu plus učili o običajih in kulturi, lažje razumem življenje in obnašanje ljudi v Sloveniji. | 0,36  |
| Na Letu plus sem se naučil/a dovolj, da razumem strokovni jezik na fakulteti.                                | 0,35  |
| Leto plus je pomembno, ker omogoča pridobitev dodatnih kreditnih točk.                                       | 0,29  |
| Ocena z Leta plus mi je popravila povprečje ocen.                                                            | 0,26  |
| Ker sem se na Letu plus spoznal/a kulturo in običaje, se mi zdi, da bolj pripadam slovenski skupnosti.       | 0,25  |
| Na Letu plus sem spoznal/a nove prijatelje.                                                                  | 0,23  |
| Leto plus je pomembno, ker omogoča podaljšanje študentskega statusa.                                         | 0,23  |
| Potreboval/a bi še kakšen tečaj slovenščine.                                                                 | -0,02 |

### 3.3 Odgovori na odprti vprašanji

Ob koncu anketnega vprašalnika smo postavili dve odprti vprašanji, saj smo želeli pridobiti tudi bolj samostojno izražena mnenja udeležениh. Odgovori na ti dve vprašanji v veliki meri podpirajo zgornje rezultate. V prvem vprašanju smo vprašane pozvali, da naj izpostavijo tisto stvar, ki jim je v zvezi z Letom plus najbolj ostala v spominu. Odzvalo se je 82 vprašanih, ki so podali zelo različne odgovore, pogosto tudi več kot enega. Največ, kar 36, jih je med svojimi pozitivnimi spomini omenjalo učitelje. Te so posamezniki opisovali kot dobre, prijazne, pozitivne, tudi potrpežljive, strpne, vesele, pripravljene pomagati in motivirati za delo. Zapisali so, da učitelji delajo na zanimiv način, da imajo veliko znanja in so pri svojem delu profesionalni. Kot pozitivno lastnost so omenjali tudi uporabo različnih pristopov pri poučevanju. Razlogov, zakaj so bili na prvem mestu izpostavljeni učitelji, je lahko več: študenti izvedbo programa in pridobljeno znanje slovenščine v veliki meri povezujejo z učitelji in njihovim delom, se pa nanje ni nanašala nobena trditev v osrednjem delu vprašalnika.

Na drugem mestu po pogostnosti (25) so bili odgovori, ki so omenjali različne dejavnosti, ki so poleg pouka slovenščine v razredu prav tako del programa Leta plus. Med spomini so bili omenjeni izleti in pohodi, obisk hiše EU, govorne predstavitve (npr. mest ali držav) in fonetične vaje. Posamezniki so navajali še branje knjig v slovenščini in pogovore o slovenski književnosti in kulturi, obiske muzejev in galerij ter sprehod po Ljubljani. Na tretjem mestu po pogostnosti (22) so bili odgovori, ki so omenjali spoznavanje novih ljudi,<sup>18</sup> druženje, prijatelje in prijateljstvo.

Pet vprašanih si je najbolj zapomnilo domače naloge.<sup>19</sup> Dva sta omenjala svoje napake, dva pa sta si najbolj zapomnila sklone oziroma napake v zvezi z njimi. Med spomini je bilo omenjeno tudi pisanje in branje spisov o izkušnjah študentov v Sloveniji, o njihovih državah, primerjanje kultur. Nekdo je še zapisal, da je Leto plus izjemno dober program, ki pomaga pri adaptaciji na življenje v Sloveniji.

<sup>18</sup> Eden od vprašanih je kot spomin navedel: *Spoznavanje ljudi, ki se soočajo s podobno situacijo kot jaz.*

<sup>19</sup> Nekdo je zapisal, da se je na Letu plus počutil kot v osnovni šoli.

Z zadnjim vprašanjem smo vprašane želeli spodbuditi, da nam kaj sporočijo oziroma podajo kakšne pripombe in predloge v zvezi z Letom plus. Odzvalo se je 27 vprašanih. Osem jih je zapisalo, da nimajo pripomb na Leto plus oziroma da je bilo vse v redu (tudi super in odlično), da so bili zadovoljni z Letom plus, hvaležni za možnost brezplačnega učenja slovenščine in da spremembe niso potrebne. Eden je zapisal, da ima Leto plus v dobrem spominu in da mu je zelo pomagalo, da se je lažje prilagodil na življenje v Sloveniji, drugi, da mu je Leto plus pomagalo, da se je slovenščine hitreje naučil. Ena od anketirank je poročala, da je v času, ko je obiskovala Leto plus, delala seminarsko nalogo na temo integracije srbskih študentov v Sloveniji. Ko jih je vprašala, katera je njihova najboljša izkušnja z integracijo v Sloveniji, so navedli, da Leto plus. Meni, da se pri učenju jezika na Letu plus spoznaš z ljudmi, ki imajo enake težave kot ti, učitelji pa so pripravljeni pomagati tudi pri zadevah, ki niso neposredno povezane z učenjem jezika (npr. urejanje dokumentov, seminarske naloge ipd.). Mnenje iste osebe je še, da je Leto plus odlična stvar za nove študente in da ga je potrebno bolj promovirati. Ena oseba je mnenja, da je program Leto plus ena od najboljših stvari, ki jih UL namenja mednarodnim študentom. Ta oseba predlaga tudi povezovanje Leto plus s študentskimi organizacijami, v katerih se združujejo študenti iz držav Zahodnega Balkana, ki študirajo v Sloveniji.

Dva sta omenila slabo informiranost študentov o Letu plus. Eden od njiju je dodal, da se vidi razlika med tistimi, ki so bili na Letu plus, in tistimi, ki niso bili. Zapisal je še, da je očitno, koliko so se na Letu plus naučili, in da bi bilo Leto plus dobro bolj promovirati.

Nekateri študenti so imeli pripombe na organizacijo dela v skupini in tudi vsebino tečaja. Tako je eden zapisal, da mu je ljubše od slovnice, ki je sicer pomembna, delo v skupinah in pogovor na določeno temo. Zanimivi pa so se mu zdeli obiski muzejev in galerij. V enem od odgovorov je bilo zapisano, da bi bilo treba manj teorije in več prakse, pri čemer je bila s prakso mišljena komunikacija z domačimi govorci slovenščine. Mnenje tega respondenta je tudi, da bi se bilo potrebno več učiti o različnih narečjih v Sloveniji, ker bi se študenti potem lažje in učinkoviteje sporazumevali z domačimi govorci slovenščine. Eden od vprašanih je zapisal, da Leto plus ponuja učenje slovenščine na zelo osnovni ravni, kar pa ni uporabno pri samem študiju, ker se ne obravnava snovi, ki bi

bila povezana s strokovnim besediščem. Predlaga tudi posodabljanje učbenikov in gradiv. Temu pritrjuje še eden od respondentov, ki predlaga več ukvarjanja z gradivom, ki naj ima zvezo z resničnim življenjem in vsakodnevnimi nalogami. Meni, da bi se v gradivu morali osredotočiti na komunikacijo in slovar. Predlaga, da bi študente naučili tudi strategij učenja slovenščine. Nekdo je predlagal manj sprotnih obveznosti in domačih nalog, drugi bi si želel več izletov. Ena oseba je zapisala, da so si profesorji različni med seboj, da ne poučujejo na enak način in da niso vsi na enaki strokovni ravni. To naj bi to osebo po menjava skupine demotiviralo pri delu. Ista oseba je še zapisala, da je pomembno, da se termini za Leto plus prilagajajo urnikom študija. Eden od predlogov je bil tudi, da bi Leto plus lahko trajalo več kot eno leto, drugi pa, da naj bi študenti imeli možnost obiskovanja tečajev na višjih ravneh, tudi če ti ne bi bili brezplačni in se ocena ne bi upoštevala pri študiju. Ena oseba je naštel zelo konkretne predloge za delo v skupinah: govorne vaje, poudarek na pravilnem naglaševanju besed, razlago besednih zvez in omejeno rabo jezikoslovne terminologije. Poleg navedenega je bila v sporočilih omenjena še pomembnost sproščene vzdušja za premagovanje strahu pred uporabo slovenščine.<sup>20</sup>

## **4 Diskusija**

Ob neto promocijski oceni, ki izraža zadovoljstvo anketiranih udeležencev s programom Leto plus in ki znaša +72, se je smiselno vprašati, na čem temelji tako visoka ocena. To smo poskušali ugotoviti z izračunom korelacij med ocenami posameznih trditev in neto promocijsko oceno, ki so predstavljene v Tabeli 1. Če primerjamo zgornji in spodnji del tabele, lahko ugotovimo, da so z neto promocijsko oceno visoko povezane predvsem postavke v zvezi s pridobljenim znanjem slovenščine in najdenjem v novem okolju. V spodnjem delu tabele pa najdemo trditve, ki so bolj povezane z organizacijo študija (pridobivanje kreditnih točk, povprečje ocen, podaljšanje študentskega statusa). Po mnenju respondentov je eden od razlogov za zadovoljstvo s programom tudi njegova dobra organiziranost, ki so jo vprašani ocenili z visoko povprečno oceno

<sup>20</sup> Mnenje nekoga je tudi bilo, da naj bi sproščeno vzdušje na Letu plus omogočalo, da se študenti sprostijo po napornem študiju.

4,4 (od 5 možnih) in dejstvo, da so na Leto plus radi hodili (povprečna ocena strinjanja 4,2). Visoka neto promocijska ocena nakazuje, da je eden od namenov Leta plus, to je učenje slovenščine za lažje prilagajanje na življenje v Sloveniji in vključevanje v slovensko družbo, dosežen.

Čeprav je spoznavanje prijateljev za anketirane udeležence zelo pomembno (povprečna ocena strinjanja s trditvijo 4,3), pa to, kot kaže korelacija, očitno ni tako povezano z zadovoljstvom s programom. Ker je šlo pri spoznavanju novih prijateljev predvsem za vrstnike, ki pogosto prihajajo iz zelo podobnega okolja, velja še enkrat spomniti, da so rezultati mednarodnih študij pokazali (Gibbs idr., 2020; Sheng idr. 2022), da prevladujoči socialni stiki s sorojaki lahko negativno vplivajo na psihološko prilagajanje mednarodnih študentov. V krogu svojih rojakov se študenti sicer počutijo varno in sprejeto, hkrati pa se do neke mere distancirajo od novega okolja, kar jim otežuje prilagajanje.

Vprašani so med svojimi spomini najpogosteje (36 od 82) omenjali svoje učitelje, ti so za udeležence lahko bili eden od prvih socialnih stikov, ki so jih v novem okolju vzpostavili z domačini, kar naj bi pozitivno vplivalo na njihovo sociokulturno prilagajanje (Gibbs idr., 2020; Sheng idr., 2022). Učitelji v tem primeru predstavljajo nekakšen vezni člen z okoljem. V spominih so nekateri navedli, da je bilo vzdušje na Letu plus prijetno in sproščeno, v odzivih na Leto plus pa, da je prijetno vzdušje pomembno za učenje tujega jezika. Kakovost učiteljevega dela in sproščeno vzdušje v učnem okolju sta zagotovo lahko dejavnika, ki vplivata na visoko oceno zadovoljstva, ta pa je hkrati lahko tudi pokazatelj pozitivnega vpliva, ki ga ima Leto plus na svoje udeležence.

Na začetku študije smo si zastavili več vprašanj. V zvezi s pridobljenim znanjem in rabo slovenščine so se anketirani najbolj strinjali s postavko, da jim usvojeno znanje slovenščine pomaga pri življenju v Sloveniji (4,3), z oceno 4,1 pa so potrdili, da so se na Letu plus naučili veliko stvari, ki jim v življenju pridejo prav in da so se na Letu plus naučili dovolj, da se lahko pogovarjajo v slovenščini (4,0). Vse tri ocene visoko korelirajo tudi z oceno zadovoljstva.

Z enako oceno (4,0) tudi ocenjujejo, da jim pridobljeno znanje pomaga pri njihovem študiju. Po njihovi oceni pa jim pouk na Letu plus v manjši meri pomaga pri razumevanju strokovnega jezika, ki se uporablja na fakultetah, kar so izrazili tudi v svojih odgovorih na zadnje odprto

vprašanje (odzivi na Leto plus). To je pričakovano, saj pouk slovenščine zaradi malo ali celo nič predznanja udeležencev poteka od osnov dalje in ponuja bolj splošna znanja, do akademskega nivoja, ki bi vključeval tudi jezik posameznih strok, pa ne seže. Ob tej oceni bi veljalo vseeno razmisliti, kako v prihodnje razvijati Leto plus, da bodo njegovi rezultati imeli še večji učinek na študij in razumevanje jezikov posameznih strok. Leto plus je bilo namreč prvenstveno vzpostavljeno prav s ciljem poučevanja slovenščine za potrebe lažjega vključevanja mednarodnih študentov v študijski proces. Ena od možnih sprememb oziroma prilagoditev bi lahko bila tudi oblikovanje glede na študijske programe in usmeritve študija homogenih učnih skupin, kar je v preteklosti že bila ideja, ki pa je zaradi organizacijskih razlogov ni bilo mogoče uresničiti.

Spoznavanje kulture v najširšem smislu oziroma pridobivanje sociokulturnega vedenja (SEJO, 2011, str. 126), ki lahko vodi k uspešnejšemu vključevanju v družbo, predstavlja pomemben del programa Leta plus. Zato nas je zanimalo, kaj je udeležencem raziskave dalo učenje o kulturi in navadah v slovenski družbi. Leto plus je, po mnenju anketiranih, imelo pozitiven vpliv in je pomagalo pri privajanju na novo okolje (4,3). Z oceno 4,0 so se anketirani strinjali s trditvijo, da zaradi tega, ker so se na Letu plus učili o običajih in kulturi, lažje razumejo življenje in obnašanje ljudi v Sloveniji, čeprav zaradi poznavanja slovenske kulture in običajev ne čutijo večje pripadnosti slovenski skupnosti (3,2), pri tem pa seveda ne vemo, ali bi si te sploh želeli.

Spoznavanje kulture in življenja v Sloveniji je na Letu plus v veliki meri povezano z izvajanjem dodatnih dejavnosti. Te so bile zelo pogosto omenjane (25 od 82) v spominih. Študenti jih večinoma razumejo kot dodano vrednost programa. V prihodnosti bo v zvezi z dodatnimi dejavnostmi treba razmišljati predvsem o vsebinah, ki še bolj podpirajo sociokulturno prilagajanje udeležencev in lajšajo njihovo vključevanje v družbo, in načinih, ki bi mednarodnim študentom omogočili več socialnih stikov z domačini.

Rezultati raziskave so le posredno odgovorili na vprašanje, kako so se anketirani v času študija navadili na življenje v Sloveniji in se znašli v vsakdanjem življenju in pri študiju, ni pa dala odgovorov na vprašanje, katera druga znanja in veščine so si udeleženci še pridobili na Letu plus in kako jih uporabljajo.

## 5 Zaključki

Rezultati raziskave kažejo, da Leto plus, po mnenju študentov samih, pozitivno vpliva na njihovo jezikovno, sociokulturno, akademsko in psihološko prilagajanje na življenje in študij v Sloveniji. Ob tem se je pokazalo, da Leto plus ni pomembno zgolj zaradi učenja jezika, ki omogoča uspešnejšo komunikacijo v okolju, ampak so pomembni tudi nekateri drugi vidiki: učitelji, znanja in vedenja o kulturi in življenju v Sloveniji ter odprt prostor za navezovanje novih socialnih stikov.

Menimo, da so rezultati reprezentativni za slovensko okolje, težko pa jih posplošujemo v širši mednarodni kontekst. Razlog za to vidimo v dejstvu, da so v našem kontekstu uporabniki predvsem študenti, ki prihajajo iz bližnjih držav, kjer živijo v podobnih sociokulturnih kontekstih, predvsem pa so govorci slovenščini sorodnih jezikov. V mednarodnih študijah (pregled v Wilczewski in Alon, 2023) pa gre najpogosteje za študente, ki prihajajo iz geografsko in kulturno oddaljenih držav.

Ker gre za prvo tovrstno raziskavo v Sloveniji, je seveda veliko možnosti za izboljšave. Glede na število dosedanjih udeležencev Leta plus je v raziskavo vključenih udeležencev relativno malo, čeprav se zdi, da so glede na strukturo reprezentativni (npr. spol, države izvora, fakultete). Na povabilo k sodelovanju v raziskavi se niso odzvali vsi, eden od razlogov za to bi lahko bil tudi nezadovoljstvo s programom. Če so se na povabilo k sodelovanju odzvali samo tisti, ki so imeli s programom predvsem pozitivne izkušnje, pomeni, da je bil vzorec samoselekcioniran in so rezultati posledično izkrivljeni.

V okviru fokusne skupine smo zbrali raznolike odgovore, ki bi jih veljalo natančneje analizirati in z njimi dopolniti rezultate kvantitativne raziskave. V nadaljevanju pa bi bilo smiselno izvesti še kakšno fokusno skupino, v kateri bi lahko bolj specifično preverjali posamezne vidike tako prilagajanja na slovensko okolje kot tudi elemente samega programa Leta plus.

Število trditev, uporabljenih v osrednjem delu raziskave, je bil kompromis med relevantnostjo vprašanj in dolžino vprašalnika, saj dolžina vprašalnika neposredno vpliva na osip udeležencev (Hoerger, 2010). Kljub temu, da smo bili pri izbiri vprašanj pozorni na njihovo vsebinsko

relevantnost, dopuščamo možnost, da katera od pomembnih tem v vprašalniku ni bila zastopana.

Tako izziv za prihodnost ostaja nova raziskava s prilagojenimi, bolj ciljno usmerjenimi vprašanji za fokusne skupine in z bolj specifičnimi anketnimi postavkami. Te naj bi omogočile odgovoriti vsaj na dve vprašanji: kako se mednarodni študenti na različnih ravneh prilagajajo na študij in življenje v Sloveniji, pred kakšnimi ovirami se pri tem znajdejo, kateri so tisti dejavniki, ki jim pri prilagajanju lahko nudijo oporo, ter kako bi lahko te dejavnike smiselno vgradili v program, kot je Leto plus. Zanimivo bi bilo tudi raziskati, kako pomembno vlogo imajo pri prilagajanju na novo okolje programi, kot je npr. Leto plus. Njegovo »uspešnost« bi se npr. dalo oceniti s primerjavo med mednarodnimi študenti, ki so obiskovali Leto plus, in tistimi, ki ga niso, pri čemer bi lahko primerjali povprečne ocene ali prehodnost v višji letnik ene in druge skupine.

Rezultati naše raziskave so pokazali tako na nekaj pozitivnih značilnosti Leta plus, kakor tudi na nekaj pomanjkljivosti, med katerimi smo npr. izpostavili, da študenti ne pridobijo znanja strokovnega jezika, vprašanje vsebine dejavnosti, namenjenih spoznavanju slovenske kulture in stvarnosti, ter vprašanje pristopov, ki bi mednarodnim študentom omogočili več socialnih stikov z domačini. Vsaj na teh področjih je še prostor za izboljšave, ne glede na to, da je zadovoljstvo študentov s programom zelo visoko.

## **Zahvala**

Zahvaljujem se Danieli Preglau, ki je sodelovala pri pripravi in izvedbi raziskave. Za pomoč pri pripravi raziskave in obdelavi podatkov se zahvaljujem Matiji Svetini. Hvala tudi obema recenzentoma in urednikom za vse koristne napotke in komentarje, ki so prispevku pomagali do njegove končne podobe.



## Literatura

- Aladegbaiye, A. T., De Jong, M. D., & Beldad, A. D. (2022). How international students' acculturation motivation develops over time in an international learning environment: A longitudinal study. *Journal of International Students*, 12(2). doi: 10.32674/jis.v12i2.3642
- Almukdad, M., & Karadag, E. (2024). Culture shock among international students in Turkey: an analysis of the effects of self-efficacy, life satisfaction and socio-cultural adaptation on culture shock. *BMC psychology*, 12(1), 154. doi: 10.1186/s40359-024-01641-9
- Chemerys, A. (2019). *Integracija tujih študentov Univerze na Primorskem: zaključni projekt*. Diplomsko delo. Dostopno prek <https://repozitorij.upr.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=15332>
- Dentakos, S., Wintre, M., Chavoshi, S., & Wright, L. (2017). Acculturation Motivation in International Student Adjustment and Permanent Residency Intentions: A Mixed-Methods Approach. *Emerging Adulthood*, 5(1), 27–41. doi: 10.1177/2167696816643628
- Gibbs, R., Güneri, O.Y., Pankau, T., & Bikos, L. (2020). Birds of a Feather Fare Less Well Together: Modeling Predictors of International Student Adaptation. *Sustainability*, 12, 2317. doi: 10.3390/su12062317
- Hoerger, M. (2010). Participant dropout as a function of survey length in Internet-mediated university studies: Implications for study design and voluntary participation in psychological research. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(6), 697–700. doi: 10.1089/cyber.2009.0445
- Kara, A., & Zeren, D. (2023). The relationship between the Net Promoter Score (NPS) and students' college experiences at a state university. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 20(4), 721–737. doi: 10.1007/s12208-022-00352-4
- Koo, K., Baker, I., & Yoon, J. (2021). The first year of acculturation: A longitudinal study on acculturative stress and adjustment among first-year international college students. *Journal of International Students*, 11(2), 278–298. doi: 10.32674/jis.v11i2.1726
- Lep, Ž. (2017). *Fokusne skupine. Seminar pri predmetu Kadrovski razvoj zaposlenih*. Dostopno prek [https://psihologijadela.com/wp-content/uploads/2018/03/krz\\_seminar\\_fokusne\\_lep1.pdf](https://psihologijadela.com/wp-content/uploads/2018/03/krz_seminar_fokusne_lep1.pdf)
- Milavec Kapun M., Kavalir M., Kustec K., & Pušnik N. (2020). Ostati ali oditi – doživljanja mednarodnih študentov v času epidemije COVID-19. *Družboslovne razprave*, XXXVI(2020), 94–95; 75–100.

- Oduwaye, O., Kiraz, A., & Sorakin, Y. (2023). A Trend Analysis of the Challenges of International Students Over 21 Years. *SAGE Open*, 13(4). doi: 10.1177/21582440231210387
- Pirih Svetina, N., & Kavalir, M. (2023). Mednarodni študenti v Sloveniji in na Univerzi v Ljubljani. V M. Kavalir & Milavec Kapun (ur.), *Mednarodni študenti in zdravstvena komunikacija v Sloveniji* (str. 44–61). Založba Univerze v Ljubljani.
- Reichheld, F. F. (2003). The One Number You Need to Grow. *Harvard Business Review*, 81, 46–54.
- Sadewo G. R. P., Kashima E. S., Gallagher C., Kashima Y., & Koskinen J. (2020). International Students' CrossCultural Adjustment: Social Selection or Social Influence? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 51(6), 490–510. doi: 10.1177/0022022120930092
- SEJO = Svet Evrope. (2011). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Dostopno prek <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/prirocniki-in-ucno-gradivo/skupni-evropski-jezikovni-okvir/>
- Sheng, L., Dai, J., & Lei, J. (2022). The impacts of academic adaptation on psychological and sociocultural adaptation among international students in China: The moderating role of friendship. *International Journal of Inter-cultural Relations*, 89, 79–89. doi: 10.1016/j.ijintrel.2022.06.001
- Stritar Kučuk, M., & Pirih Svetina, N. (2024). Študenti priseljenci in njihove slovenščine: Pisna zmožnost udeležencev Leta plus. *Slovenščina 2.0*, 200–232.
- SURS. Dostopno prek <https://www.stat.si/StatWeb/news/Index/12871>
- Wilczewski, M., & Alon, I. (2023). Language and communication in international students' adaptation: a bibliometric and content analysis review. *Higher Education*, 85(6), 1235–1256. doi: 10.1007/s10734-022-00888-8

## **Year plus means plus: the impact of Year Plus on international students and their adaptation to life in Slovenia**

The study is focused on international students who are required to adapt in various ways to succeed in their studies in a host country. Higher education institutions can support them in this process, and one way to achieve this is by offering opportunities to learn the language of instruction at the university or/ and the language of the host community. The University of Ljubljana has a programme entitled Leto plus (Year Plus), which offers international students the possibility to learn the Slovenian language free of charge. The language skills

and other knowledge and skills and competencies acquired in the programme should help the participants to adapt to life in a Slovenian-speaking environment, and, above all, to integrate better into the study process, which is mostly conducted in Slovenian. After seven years of the implementation of the programme, we decided to check whether Year Plus actually helped students to adapt to their new environment, and what impact it had on their studies and lives in Slovenia. Data for the study was collected through a focus group and a survey of 148 former Year Plus participants. The respondents rated their experience as positive in several respects, and almost three quarters would recommend the programme to their friends and acquaintances. The results also showed where the programme could be improved.

**Keywords:** international students, Year Plus, learning Slovenian, adaptation, integration

## **Priloga 1: Fokusna skupina**

Po nagovoru sodelujočih študentov, v katerem se je moderatorka najprej zahvalila za pripravljenost na sodelovanje in predstavila namen pogovora, torej pridobiti njihova mnenja in izkušnje z Letom plus, tudi zato, da bi lahko na podlagi njihovih odgovorov poskrbeli za izboljšave programa, je sledilo nekaj tehničnih navodil o tem, kako naj bi pogovor potekal. Nato je moderatorka zastavljala vnaprej pripravljena vprašanja, na katera so odgovarjali vsi sodelujoči. Ti so se k odgovorom bodisi samostojno javljali, spodbujeni z odgovori drugih sodelujočih, ali pa so odgovarjali po vrsti. V prvem krogu, ki je namenjen nekakšnemu ogrevanju, so se najprej predstavili in povedali, kaj počnejo (v glavnem so navajali, kaj študirajo in v katerem letniku študija so). Ob tem smo jih poprosili tudi, da naj dodajo eno asociacijo, ki jo imajo ob besedni zvezi Leto plus. Pogovor je potekal po naslednjem protokolu:

1. Kaj ste si zapomnili od Leta plus? Pri tem so bili spodbujeni, da naj pomislijo na kakšen dogodek, ki se je pripetil na Letu plus, ali na ljudi, morda na določeno učno snov ipd.
2. Kaj ste odnesli od Leta plus? Spodbujeni so bili, da pomislijo tako na znanje kot tudi na izkušnje, ki so jih pridobili.
3. Kaj vam je dalo Leto plus, predvsem če primerjate sebe s kolegi, ki se Leta plus niso udeležili?
4. Kakšen vpliv je imelo Leto plus na nadaljevanje vašega študija? Ali vam je Leto plus pomagalo ali vam ni pomagalo pri življenju in študiju? Pri zadnjem vprašanju smo v primeru pozitivnega odgovora (je pomagalo) poskušali pridobiti tudi natančnejši odgovor, kako in pri čem jim je Leto plus pomagalo.
5. Ali se vam zdi, da bi bila vaša študijska pot brez Leta plus drugačna? Zakaj?
6. Kako bi ocenili svoje znanje slovenščine?
7. Ali znate slovenščino bolje (ali ne), kot ste jo znali ob koncu Leta plus? Kaj znate zdaj bolje, kaj ste morda pozabili?
8. V zadnjem krogu, ki je bila nekakšna sklepna točka, smo jih prosili, da naj nam glede na namen raziskave, ki je ugotoviti, kakšen učinek ima Leto plus in kako bi se ga dalo izboljšati, posredujejo še kakšno misel, komentar ali predlog.

## **Priloga 2:** Trditve, ki so nastale na podlagi odgovorov študentov v fokusni skupini.

1. Leto plus mi je olajšalo navajanje na novo okolje.
2. Leto plus mi je pomagalo pri navajanju na novo okolje.
3. Na Letu plus sem spoznal nove prijatelje.
4. Na Letu plus sem se veliko naučil/a.
5. Leto plus mi je bilo v veselje.
6. Rad/a sem hodil/a na Leto plus.
7. Na Letu plus smo veliko delali.
8. Uporabljali smo dobre učbenike.
9. Na Letu plus smo imeli možnost uporabljati slovenščino.
10. Leto plus mi je dalo možnost prvega stika s slovenščino.
11. Dobro je, da Univerza v Ljubljani organizira Leto plus.
12. Zaradi Leta plus sem bil/a manj prestrašen/a.
13. Zaradi Leta plus sem bil/a bolj sproščen/a.
14. Leto plus je bilo tudi sprostitiv.
15. Zadovoljen/Zadovoljna sem bil/a s profesorico/profesorjem.
16. Leto plus ima pozitiven učinek na moj študij in življenje v Sloveniji.
17. Na Letu plus je bilo zabavno.
18. Profesor/Profesorica se je zelo trudil/a.
19. Profesor/Profesorica je bil/a zelo potrpežljiv/a.
20. Imel/a sem srečo, da sem lahko obiskoval/a Leto plus, saj je število študentov Leta plus omejeno.
21. Leto plus je pomembno, ker omogoča podaljšanje statusa študenta.
22. Prednost Leta plus je, da omogoča podaljšanje statusa študenta.
23. Tisti, ki smo hodili na Leto plus, smo lahko podaljšali status študenta.
24. Leto plus je pomembno, ker ga lahko uveljavljaš kot izbirni predmet.
25. Prednost Leta plus je, da ga lahko uveljaviš kot izbirni predmet.
26. Tisti, ki smo hodili na Leto plus, smo ga lahko uveljavili kot izbirni predmet.
27. Skloni so bili zelo težka snov.
28. Dvojina je bila težka snov.
29. Najtežje v slovenščini je naglaševanje.
30. Na Letu plus smo se trudili govoriti v slovenščini.

31. Všeč so mi bile dodatne dejavnosti Leta plus.
32. Spominjam se izletov, ki smo jih imeli na Letu plus.
33. Na Letu plus sem se naučil/a sklone v slovenščini.
34. Na Letu plus sem se naučil/a veliko besed v slovenščini.
35. Na Letu plus sem se naučil/a, kako se zapisujejo besede v slovenščini.
36. Brez Leta plus ne bi vedel/a, kako se zapisujejo besede v slovenščini.
37. Brez Leta plus ne bi vedel/a, kako se pišejo besedila v slovenščini.
38. Na Letu plus smo se učili stvari, ki mi v življenju pridejo prav.
39. Zaradi Leta plus me ni strah govoriti slovensko.
40. Zaradi Leta plus se lažje izražam ob različnih temah.
41. Zaradi Leta plus lažje sodelujem pri vsakdanjih pogovorih.
42. Zaradi Leta plus lažje delam seminarske naloge.
43. Zaradi Leta plus vem, kaj je prav in kaj narobe v slovenščini.
44. Zaradi Leta plus bolje razumem navodila v slovenščini.
45. Leto plus mi je pomagalo pri razumevanju slovenščine.
46. Moji kolegi, ki niso hodili na Leto plus, slabše razumejo slovenščino kot jaz.
47. Profesorji na fakulteti opazijo razliko med mano in kolegi, ki niso hodili na Leto plus.
48. Na Letu plus smo se veliko naučili o slovenski kulturi.
49. Zaradi učenja o običajih, praznikih, kulturi na Letu plus lažje razumem življenje in obnašanje ljudi v Sloveniji.
50. Tisti, ki niso hodili na Leto plus, ne poznajo osnov slovenščine.
51. Tisti, ki niso hodili na Leto plus, ne poznajo slovničnih pravil.
52. Zame, ki sem hodil/a na Leto plus, je slovenščina lažja, ker imam osnovo.
53. Mi, ki smo hodili na Leto plus, smo v prednosti, ker znamo slovnico in imamo osnovo.
54. Znanje slovenščine, ki sem ga dobil na Letu plus, mi je pomagalo pri urejanju papirjev na upravni enoti.
55. Udeležba na Letu plus mi je pomagala pri premagovanju psihičnih težav.
56. Udeležba na Letu plus mi je pomagala pri premagovanju domotožja.
57. Zaradi Leta plus sem lažje preživela prvo obdobje, ko sem bil/a prvič sam/a od doma.

58. Znanje slovenščine mi pomaga pri študiju in življenju v Sloveniji.
59. Ker sem se na Letu plus veliko naučil/a o kulturi in poznam običaje, se mi zdi, da bolj pripadam slovenski skupnosti.
60. Slovenci so presenečeni, da poznam toliko tukajšnjih običajev in navad.
61. Ker sem hodil/a na Leto plus, so mi profesorji na fakulteti bolj naklonjeni.
62. Pomembno je, da smo se na Letu plus slovenščino učili sistematično.
63. Ker sem hodil/a na Leto plus, si bolj zaupam pri rabi slovenščine, ker vem, kaj je prav.
64. Profesor/Profesorica na Letu plus mi je vzor pri govorjenju v slovenščini.
65. V prvem semestru študija je bilo vse novo in težko, ampak je zaradi Leta plus postalo lažje.
66. S svojim znanjem slovenščine sem zadovoljen/zadovoljna.
67. S svojim znanjem slovenščine nisem zadovoljen/zadovoljna.
68. Želel/a bi, da bi Leto plus trajalo dve leti.
69. Potreboval/a bi še kakšen tečaj slovenščine.
70. Naučiti bi se moral/a še več besed.
71. Brez Leta plus ne bi prišel/prišla do takšnega nivoja znanja slovenščine.
72. Na Letu plus sem se naučil/a dovolj, da se lahko pogovarjam v slovenščini.
73. Na Letu plus sem se naučil/a dovolj, da razumem strokovni jezik na fakulteti.
74. Odkar sem končal/a Leto plus, sem pozabil/a sklone.
75. Odkar sem končal/a Leto plus, sem se naučil/a še več pogovorne slovenščine.
76. Od Leta plus nisem nič pozabil/a.
77. Zdaj znam več, kot sem znal/a na koncu Leta plus, zato sem bolj sproščen/a in samozavesten/samozavestna.
78. V pogovorih s Slovenci sem zdaj bolj sproščen/a kot ob koncu Leta plus.
79. V pogovorih se izogibam nekaterim strukturam, za katere vem, da se jih v Letu plus nisem naučil/a.
80. Na Letu plus sem pogrešal/a več pogovorov v slovenščini s študenti.

81. Leto plus mi je pomagalo pri razvoju pozitivne samopodobe.
82. Na Letu plus sem imel/a občutek, da mi gre dobro, zato sem se počutil/a samozavestno.
83. Leto plus ima pozitiven učinek na študij.
84. Ocena z Leta plus mi je popravila povprečje ocen.



# Priselitveni servis v novi Babilon: kako vzdrževati javni prostor slovenščine

**Marko STABEJ**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

## Uvod

Slovenska jezikovna in narodna skupnost temelji na ideologiji avtohtonosti. Stereotipno miselno izenačevanje slovenske narodne, jezikovne in državljanske pripadnosti v slovenskem prostoru omejuje družbeno pripravljenost na sprejemanje in vključevanje tujih govorcev in govork slovenščine. Slovenija pa lahko ostane javni prostor slovenščine in vključujoča družba le tako, da začne bolj sistematično skrbeti tudi za znanje slovenščine tistih, ki se v skupnost naseljujejo na novo.

## Samo svoji – naseljeni in avtohtoni

Začnimo s primerjavo konceptov naseljenosti in priseljenosti. S konceptom naseljenosti so povezane besede naseliti se, naselitev, naseljevanje, naselje (oziroma naselbina), naseljenci in naseljenke. Koncept ima razvidno pomensko potezo stalnosti in s tem urejenosti, pa malce manj razvidno pomensko potezo nekega (vsaj možnega) zunanjega povzročitelja. Naseli se lahko nekdo sam, lahko pa ga nekdo drug, ki ima moč in možnost tako ukrepati v svojem interesu, recimo fevdalni gospod ali

*Stabej, M.: Priselitveni servis v novi Babilon: Kako vzdrževati javni prostor slovenščine. Slovenščina 2.0, 12(2): 324–332.*

*1.21 Polemika, diskusijski prispevek, komentar / Discussion*

DOI: <https://doi.org/10.4312/slo2.0.2024.2.324-332>

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



država ali podjetje.<sup>1</sup> Koncept naseljevanja in naseljenosti je povezan še z eno pomensko potezo: prostor pred naselitvijo je prazen (ali vsaj ne zelo poln, ali ne poln nečesa, kar bi bilo prav posebej pomembno ali vredno – seveda pa ta prostor realno ni nikoli zares prazen).<sup>2</sup> Koncept priseljenosti je nekoliko drugačen.<sup>3</sup> Priseli se lahko le nekdo sam (tudi če skupinsko oziroma množično) – in torej tako ali drugače tudi nosi odgovornost za to; priseli se nekam, kjer ljudje že živijo; koncepta stalnega prebivališča priseljencev in priseljenk ni – ne obstajata ne priselje ne priselbina.

V jezikovni – seveda pa še pred tem v narodni – politiki je eden ključnih tradicionalnih konceptov avtohtonost neke (jezikovne) skupnosti. Avtohtonost je tesno povezana s konceptom naseljenosti, pojma sta skoraj prekrivna. Razlika med njima je ta, da je v zgodovini lahko v isti prostor nek del skupnosti (neprostovoljno) naseljen bistveno kasneje kot drug del skupnosti in zato obvelja za neavtohtonega; tak primer so recimo nemške skupnosti v slovenskem<sup>4</sup> okolju kot posledica migracij v srednjem veku. A avtohtonost in naseljenost sta retrogradna, interpretativna koncepta, saj vzvratno homogenizirata nek prostor in vzpostavljata občutek, da je jezikovna, etnična, narodna enotnost posameznih skupnosti in njihova jasna medsebojna razmejenost nekaj samoumevnega, izhodiščnega, naravnega, zaželenega.<sup>5</sup>

Pojmovanje avtohtonosti neke skupnosti zajema tudi predstavo, da se ta skupnost po naselitvi na neko področje kontinuirano razvija (oziroma preoblikuje in spreminja), a pri tem zadrži svojo temeljno specifiko, po kateri se razlikuje od drugih skupnosti, predvsem sosednjih. Zelo priročna temeljna skupnostna specifika je jezik (tudi ta specifika je marsikdaj »skupna« šele retrogradno). Jezik – kot enotna entiteta

1 SSKJ<sup>2</sup>: naseliti, *napraviti, da kdo pride kam prebivat, živeti; z naselitvijo napraviti, da so na kakem ozemlju, v kakem kraju prebivalci.*

2 SSKJ<sup>2</sup>: naseljenec, *kdor se naseli na kakem nenaseljenem, redko naseljenem območju.*

3 SSKJ<sup>2</sup>: priseliti, *priti živeti, prebivat kam.*

4 Vrstni pridevnik *slovenski* je treba v kontekstu tega članka obravnavati previdno.

5 »Posamezna družba in njena kultura, če jo razumemo v najširšem smislu besede kot obliko življenja, je veliko manj vase zaprt svet, kot se to zdi na podlagi predstav, ki so se v Evropi začele razvijati proti koncu 18. stoletja in katere označujejo socialna homogenizacija, etnična fundiranost in medkulturna zamejitev. Ni potrebno posebej poudarjati, da živijo te, s podobo navznoter homogenega in navzven od ostalih jasno razlikujočega se naroda povezane predstave o kompaktnih družbenih celotah trdovratno naprej vse do danes.« (Štih, 2010, str. 62)

s kontinuirano identiteto – sam po sebi ni le abstrakten pojav, temveč nek prosplošujoči abstraktni narativ z (dramatično) dinamiko. Ker množice konkretno opazljivih jezikovnih drugačnosti govorci in govorki (pa tudi opazovalci in opazovalke) v vsakdanjem življenju in komunikaciji ne morejo prezreti, jih radi pripisujejo bodisi naravi jezika samega, recimo v obliki prispodobne »jezik je živ organizem in se nenehno spreminja« bodisi takim ali drugačnim zunajjezikovnim vzrokom, ki se razvrščajo na družbeni lestvici sprejemljivosti od popolne nezaželenosti do močne zaželenosti. A skupni imenovalec te jezikovne ideologije je, da so jezikovne spremembe legitimne, sprejemljive, *prave* le, če se zgodijo znotraj avtohtone skupnosti (pa še to seveda ne vse), ne pa pod vplivom drugih jezikov (bodisi v obliki tujejezičnih besedil bodisi tujejezičnih govorcev in govork, ki so le *priučeni* v jezik).

Pred natanko 50 leti lahko tako preberemo v informativnem zborniku, namenjenem predstavitvi ključnih jezikovnih, književnih in kulturnih informacij za tuje slaviste in slavistke, takole opredelitev slovenščine:

»Z izrazom slovenščina (slovenski jezik) mislimo na vsa jezikovna sredstva, vse načine njihove uporabe in sestave, kar jih pri medsebojnem sporazumevanju uporabljajo ali so jih uporabljali vsi pripadniki slovenskega naroda skupaj (izjemni so le primeri medsebojnega sporazumevanja Slovencev v tujih jezikih, npr. v nemščini, latinščini).« (Dular, 1974, str. 57).

Jezik je torej tisto, kar govori (je govoril in, najbrž, tudi bo govoril) njegov narod – in to med sabo. Kar govorijo med sabo drugi ali Slovenci in Slovenke z Neslovinci in Neslovenkami, po tej opredelitvi ni slovenščina. Zato se mora seveda nujno vedeti, kdo pripada narodu; kdo je naseljen in avtohton; vedeti se mora, kdo sta materni/rojeni/domači govorec in govorka slovenščine in kdo ne.<sup>6</sup>

Ta avtohtonistična predstava o jezikovni skupnosti tudi 50 let po navedenem citatu ni nič manjša; vpisana je tudi v metafore, ki se v obliki splošno sprejemljivih resnic oz. stališč širijo v skupnosti in predstavijo še krepijo; ena od takih je že omenjena, da je *jezik živ organizem*. Torej

6 Včasih se človek sprašuje, ali z razvojem »strokovnega področja« slovenščine kot drugega in tujega jezika pravzaprav bolj utrjujemo to mejo kot pa funkcionalno pomagamo tistim, ki si želijo ali morajo naučiti slovenščine in jim ni prvi jezik. Realno gledano najbrž počnemo oboje hkrati.

nekaj samostojno bivajočega in naravnega, kompleksnega. In nekaj popolnoma jasno zamejljivega od drugih organizmov. Nekaj, kar živi svoje življenje, a je potencialno ogroženo od morebitnih tujkov, tujih sestavin, tujih organizmov, ki lahko *našemu* organizmu škodijo ali celo ogrozijo njegovo življenje. Zato je treba zanj skrbeti, ena od glavnih skrbi pa je prav zaščita pred vsem škodljivim tujim.<sup>7</sup> Tuji govorci in govorke slovenščine v takem predstavnem svetu pravzaprav predstavljajo za jezik nevarnost,<sup>8</sup> tudi če kasneje opustijo svoj prvi jezik in privzamejo slovenščino za svoj prvi jezik. Njihova slovenščina je namreč zaznamovana in prepletena – vsaj v prvi generaciji – z njihovim (nekdanjim) prvim jezikom in/ali s kakim drugim jezikom, ki so ga ali ga še uporabljajo pri delu in življenju.<sup>9</sup>

## **Kdo sta Slovenec in Slovenka**

Koncept avtohtonosti slovenske jezikovne in narodne skupnosti je (bil) eden od glavnih podpornih argumentov za uresničevanje pravice do lastne samostojne države. A z osamosvojitvijo in vzpostavitvijo samostojne republike Slovenije l. 1991 je prišlo do nove zadrege v zvezi s konceptom slovenskega državljanstva: popolno enačenje narodne in državljanske pripadnosti ni bilo več mogoče. V tretjem členu Ustava Republike Slovenije opredeljuje takole: »Slovenija je država vseh svojih državljanek in državljanov, ki temelji na trajni in neodtujljivi pravici slovenskega naroda do samoodločbe.« Država torej resda temelji na pravici naroda do samoodločbe, toda hkrati je država vseh državljanek in državljanov, tudi tistih, ki po narodnosti niso Slovenci in Slovenke. Državljeni so torej (lahko) postali tudi Neslovenci in Neslovenke,

---

7 Prispodobo lahko sicer razumemo tudi kot izraz prepričanja, da je jezik nasploh nekaj nenehno spremenljivega in neulovljivega v toge sheme; naša interpretacija pa velja za prispodobo v povezavi s posameznim jezikom.

8 Seveda so v pojmovanju tujih govorcev in govork slovenščine hude razlike. Najmanj problematični se stereotipno zdijo tisti, ki se slovenščine (na)učijo organizirano, torej nadzorovano, imajo sicer s Slovenijo take ali drugačne stike (najbolje v obliki različnega kulturnega posredništva, npr. prevajanja), a se vanjo ne priselijo (in tega tudi ne nameravajo) – ti se morda edini do neke mere celo zdijo dodana vrednost. Za najbolj problematične pa po drugi strani veljajo tisti, ki se priselijo in jezik usvajajo iz okolja, neformalno, neorganizirano in nenadzorovano, tak jezik pa tudi uporabljajo v komunikaciji.

9 Seveda je to groba posplošitev; tudi usvajanje jezika okolja poteka pri različnih govoricah in govorkah različno, odvisno od socializacijskih okoliščin in demografskih dejavnikov.

Slovenec in Slovenka pa odslej nista bili le poimenovanji za narodno, temveč tudi za državno pripadnost. Zato je bilo treba nekako na novo vzpostaviti razliko med dotlej v jugoslovanski Sloveniji življenjsko tesno prepletenimi, a po identiteti bolj ali manj jasno ločenimi Slovenci in Neslovenci. Poskus, da bi to naredili s staro ideološko enačbo: slovenski državljani = človek slovenske narodnosti,<sup>10</sup> je seveda moral splo- dleteti, čeprav je na nek način stereotipno še danes živ. Ta enačba se zdi tudi podlaga »naturalizacije« – v psihološkem smislu – razvpitega (in sramotnega) izbrisa februarja 1992.<sup>11</sup> Kdor ni postal avtomatično državljani Republike Slovenije in zanj ni v predvidenem času zaprosil, je bil namreč izbrisan iz javnih evidenc in je ostal brez kakršnega koli družbenega statusa – čeprav zaprositev za državljanstvo ni bila obvezna. Med pogoji za pridobitev državljanstva z naturalizacijo je postalo tudi obvezno znanje slovenskega jezika (Ferbežar, 2012). Sicer je bil pogoj že v prvi zakonski dikciji oblikovan funkcionalno, torej je bila obvezna taka stopnja jezikovnega znanja, ki omogoča vključevanje v družbo ali vsaj opravljanje neke družbene ali službene vloge. A tudi to zahtevo lahko interpretiramo kot nadaljevanje nekdanje narodne enačbe – Slovenec in Slovenka sta oseba, ki govorita slovensko. In seveda obratno – kdor govori (dobro) slovensko, je najverjetneje Slovenec. Če še ni, pa še bo – vsaj v naslednji generaciji.

Dodati moramo še, da je najverjetneje odnos do priseljevanja v prvih treh desetletjih samostojne Slovenije vsaj sprva močno zaznamovala izkušnja s priseljevanjem v okviru Jugoslavije. To priseljevanje v jugoslovanski Sloveniji je bil kompleksen in večplasten proces; od poklicnih selitev v okviru vsedržavnih ustanov, npr. častnikov in podčastnikov jugoslovanske vojske z družinami, načrtnega uvažanja delovne sile iz drugih jugoslovanskih republik za potrebe slovenskega gospodarstva ali celo mladih ljudi, ki so jih v Slovenijo privabili s štipendijami za strokovno šolanje in jih tako zavezali h kasnejši zaposlitvi, do množičnega priseljevanja posameznikov in posameznic v

10 In ne nujno obratno - država Slovenija se že v ustavi zavezuje skrbeti za Slovence z drugimi državljanstvi (2. odstavek 5. člena Ustave RS: »Slovenci brez slovenskega državljanstva lahko uživajo v Sloveniji posebne pravice in ugodnosti. Vrsto in obseg teh pravic in ugodnosti določa zakon.«)

11 <https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/izbrisani/> (dostop 8. 11. 2024)

iskanju boljših zaposlitvenih in življenjskih pogojev (to zadnje v dobri meri velja tudi za sodobno Slovenijo).

Zaradi kompleksnosti tega procesa je pravzaprav v zvezi z njim ne-hvaležno kar koli posploševati, vendar lahko kljub temu izpostavimo po eni strani večplastno protislovnost odnosa *naseljenega* prebivalstva do *priseljenega*, po drugi strani pa prisotnost strahu, da pomenijo priseljenci in priseljenke dolgoročno grožnjo za avtohtono slovensko prebivalstvo, še posebej, če ohranjajo svoj jezik in (drugačno) kulturo tudi v medgeneracijskem prenosu.<sup>12</sup>

## **Slovenija kot domovina slovenščine**

Koliko je Slovenija samodejno javni prostor slovenščine? Gotovo to ni postala samodejno, ampak je posledica razmeroma dolgega procesa – precej časa je trajalo, da se je koncept javne slovenske enojezičnosti sploh oblikoval, in nato še precej časa, da se je vsaj v glavnih obrisih uveljavil. A v 19. stoletju, času poslovenjanja javnega prostora (in pojavljanja slovenščine), je bilo treba za ta cilj tudi posloveniti izobražene matrne govorce in govorke slovenščine, jih torej pripraviti do tega, da začnejo namesto nemščine za javne, poklicne in zasebne namene uporabljati slovenščino, čeprav jim je to vsaj v prehodnem času delalo hude preglavice. Če se poigramo z besedami: izobraženci (in redki predstavniki in predstavnice višjih, premožnih slojev) so bili dolgo izseljeni iz svojega maternega jezika, ne da bi jim bilo treba kamor koli oditi; nato pa so bili, ne da bi se jim bilo treba kamor koli fizično preseliti, počasi repatriirani v materni jezik. To je doletelo samo neko generacijo, toda domnevamo lahko, da je pustilo tako ali drugačno sled v kolektivnem dojemanju jezikovnih razsežnosti skupnosti. Družba na slovenskem etničnem ozemlju se je v 2. polovici

---

12 Primer takega razmišljanja najdemo recimo v Nežmahovem intervjuju z Jožetom Toporišičem za *Mladino* l. 1989 (Toporišič, 1991, str. 285–289): »/Vprašanje/ »Po vašem pomeni asimilacija to, da se priseljenec nauči jezika okolja, ne pomeni pa, da preneha uporabljati svoj materni jezik? /Odgovor/: »Lahko uporablja svoj jezik, vprašanje pa je, ali ima interes ohraniti svoj jezik za zmeraj v tujem jezikovnem okolju ali je z narodnega in jezikovnopoličnega stališča primerno ustvarjati umetne otoke. Mislim, da je neoptimalno ustvarjati to, čemur Šetinc pravi mešana jezikovna ozemlja, in celo Slovenijo proglasiti za jezikovno mešano področje na podlagi priseljencev, ki smo jim dali delo, kruh, stanovanje.« (n.d., str. 286)

19. stoletja iz jezikovno in kulturno heterogene, nebinarne preobrazila v izrazito nacionalno binarno, tekmovalno družbo. Hude preglavice odraslih pri usvajanju in uvajanju slovenščine, primerne za javno delovanje in druženje, so terjale kompenzacijo na socialnem področju, to se je tako ali drugače moralo splačati ... in splačalo se je v smislu naloženega socialnega kapitala. Ti ljudje so se marsikdaj dokopali do (četudi omejene) slave, časti in materialnih ugodnosti predvsem zato, ker so bili »narodnik« ...<sup>13</sup> Tuji govorniki slovenščine so v takem kontekstu postajali drugačna kategorija kot doslej; tudi za višje uradnike ni več zadoščalo neko bežno, površno, najosnovnejše znanje slovenščine, ki je pred tem štelo bolj za simboličen izraz neke vrste dobre volje sicer nemško govorečih in službujočih uradnikov kot pa dejanska zmožnost opravljanja svoje službe v slovenščini (prim. Valenčič 1977, str. 341 in naprej). V udejanjanju političnega programa poslovenjanja javnega prostora so se vse bolj uveljavljale zahteve, da morajo uradniki znati dobro slovensko, da znanje slovenščine ni le prednost, ampak nujni pogoj pri kandidiranju za javno službo oz. uradniški položaj – kar je navsezadnje pomenilo, da so bili primerni za tako službo le materni govorniki slovenščine, torej Slovenci. Toda tako v avstrijski monarhiji kot v jugoslovanskem okviru se javna in uradna enojezičnost slovenskega prostora kljub različnim prizadevanjem ni mogla čisto do konca in scela uveljaviti; vsaj na nekaterih področjih (v Socialistični federativni republiki Jugoslaviji je bilo recimo to vojska, deloma carina ipd.) je dominantnejši jezik večjezične države opravljal vlogo vsaj drugega, če že ne prvega delovnega jezika. Z osamosvojitvijo Slovenije se je javna in uradna slovenska enojezičnost vzpostavila sprva de iure, nato tudi de facto (z ustavno določeno izjemo dvojezičnosti na narodnostno mešanih področjih), seveda pa sta evropska integracija in globalizacija jezikovno in državno skupnost postavili pred nove izzive.

Lahko Republika Slovenija tudi dolgoročno ostane samodejno prostor slovenščine? Nič v človeški družbi in skupnosti ni kar samodejno. Ampak na jezikovnem področju lahko za samodejno razglasimo tisto, kar se dogaja brez neposredne jezikovnopolitične regulacije.

13 Na začetku 20. stoletja je to logiko neusmiljeno razgaljal mdr. Ivan Cankar, recimo l. 1907 v predavanju Slovensko ljudstvo in slovenska kultura, kjer karikirano vzpostavlja razliko med ljudstvom in narodom (Cankar, I. 1907 (1921), Slovensko ljudstvo in slovenska kultura. *Dom in svet*, 34(7–9).)

Vprašajmo se naravnost: bi se kdorkoli od priseljenih tujcev in tujk (na)učil slovenščino, če jim ne bi bilo treba dokazovati določene stopnje znanja za določene družbene statuse in za opravljanje določenih dejavnosti? Bi kdorkoli od tujk in tujcev uporabljal slovenščino, tudi če jim to ne bi bilo treba po raznih zakonskih in podzakonskih pravilniških določilih? Vprašanje je retorično in tendenčno hkrati. Seveda bi. Ne pa vsi in ne povsod. Tudi Slovenci in Slovenke v javnih in uradnih govornih položajih ne govorimo pretežno slovensko predvsem zato, ker nam tako predpisujejo zakoni in drugi akti. Ti nam samo zagotavljajo zgodovinsko gledano težko pridobljeno možnost, da se javno ter uradno sporazumevamo in obveščamo v slovenščini, saj nam je kot maternim govorkam in govorcem slovenščine to udobneje in smo pri tem učinkovitejši kot v katerem koli drugem jeziku; tako se lažje izobražujemo, opravljamo poklic, dosežemo in uresničujemo svoje pravice, vključujemo v družbo, skratka, živimo. Smo to možnost v sedanjosti in prihodnosti dolžni deliti z drugimi? Da, če želimo ravnati etično in demokratično, nenazadnje pa tudi preživetveno. Po eni strani mora zato država Slovenija omogočiti dober in učinkovit jezikovni priselitveni servis. V tej luči je treba ponudbo učenja, znanja in testiranja slovenščine za priseljence in priseljenke okrepiti in jo iz okvirov pretežno projektnega, nekontinuiranega snovanja in financiranja preobraziti v stalno razvejeno in transparentno sistemsko dejavnost. Hkrati pa je treba v imenu družbene oziroma skupnostne povezanosti poskrbeti, da priseljenost ne (p)ostane stalna družbena kategorija, ampak jo obravnavamo le kot prehodni funkcionalni status. Slovenistična jezikoslovna stroka bi morala idealizacijo rojenega govorca iz metodološkega orodja prekvalificirati v predmet kritične analize, pospešeno pa se posvetiti zagotavljanju ustrezne infrastrukture za polno komunikacijo v slovenščini. S parafrazo svetopisemskega odlomka o Babilonskem stolpu iz prve Mojzesove knjige: In čeprav ne bomo vsi eno ljudstvo, bomo vsi imeli en jezik, in to bo šele začetek našega dela. Zdaj nas ne bo nič zadržalo; kar koli bomo hoteli, bomo naredili. Skupaj.



## Literatura

- Dular, J. (1974). Zvrstnost slovenskega jezika. V M. Kmecl, T. Logar & J. Toporišič (ur.), *Slovenski jezik, literatura in kultura. Informativni zbornik* (str. 57–74). Ljubljana: Seminar slovenskega jezika, literature in kulture pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Ferbežar, I. (2012). »Izrekam zvestobo moji novi domovini Republiki Sloveniji - - « : testiranje znanja slovenščine kot drugega in tujega jezika v Sloveniji. *Jezik in slovstvo*, 57(3–4), 29–45.
- SSKJ<sup>2</sup>: Slovar slovenskega knjižnega jezika, druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja, [www.fran.si](http://www.fran.si). (Dostop 10. 11. 2024.)
- Stabej, M. (2022). Slovenščina: kontinuum. V J. Vogel (ur.), *Simpozij Obdobja 39: Slovenščina – diskurzi, zvrsti in jeziki med identiteto in funkcijo* (str. 19–26). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Dostopno prek <https://centerslo.si/simpozij-obdobja/zborniki/obdobja-39>
- Štih, P. (2010). Migracije in oblikovanje kompleksnega kulturnega prostora med vzhodnimi Alpami in severnim Jadranom v srednjem veku. V P. Štih & B. Balkovec (ur.), *Migracije in slovenski prostor od antike do danes* (str. 59–77). Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije..
- Toporišič, J. (1991). *Družbenost slovenskega jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Valenčič, V. (1977). Slovenščina v uradih in v uradni publicistiki od srede 18. do srede 19. stoletja. *Zgodovinski časopis*, XXXI(5), 329–360.
- Zemljarič Miklavčič, J. (1999). Slovenščina kot drugi/tuji jezik. Zgodovina (od začetkov do 1850). *Slavistična revija*, 47(2), 245–260.