

IEGULDĪJUMS
TAVĀ NĀKOTNĒ

Jaunais un aktuālais bilingvālajā izglītībā Latvijā un pasaulē

Rakstu krājums



ESF projekts

«Atbalsts valsts valodas apguvei un bilingvālajai izglītībai»

Vienošanās Nr. 2008/0003/1DP/1.2.1.2.1/08/IPIA/VIAA/002

UDK 37:811.174 (474.3+100)(082)

Ja 891

**JAUNAIS UN AKTUĀLAIS BILINGVĀLAJĀ IZGLĪTĪBĀ
LATVIJĀ UN PASAULĒ
Rakstu krājums**

Projekta vadītāja *Anita Šaltāne*

Sastādītāja *Marija Golubeva*

Recenzente *Dr. phil. Aija Priedīte*

Redaktore *Māra Ozolante*

Tehniskā redaktore *Ilga Klotiņa*

Maketētājs *Edgars Švanks*

Korektore *Diāna Spertāle*

Iespiests Jelgavas tipogrāfijā

© LVA, 2011

ISBN 978-9984-815-37-4

Saturs

Ievads

Marija Golubeva 5

1. daļa BILINGVĀLĀ IZGLĪTĪBA: POLITIKAS DOKUMENTI NO CITĀM VALSTĪM UN LABĀS PRAKSES PIEMĒRI

Valodas apguve

No Īrijas Nacionālās Izglītības satura un eksāmenu
padomes interneta resursiem skolotājiem 15

Izcilība un prieks: bilingvālo bērnu mācīšanās un mācīšana sākumskolā¹

Skolotāju profesionālās pilnveides materiāli
Angļu valoda kā papildu valoda (Lielbritānija)
Nacionālais sākumskolas plāns
Džila Ketlova (*Jill Catlow*) 22

Bilingvālās izglītības definīcija, mērķi, pamatojums, programmas un pētījumu atziņas

Oregonas izglītības nodaļas vadlīnijas skolotājiem
(2007. gada redakcija), ASV 26

Daudzvalodības politika Bredfordas pilsētā: principi

Bredfordas Izglītības pārvalde, Lielbritānija 33

Vienaudžu starpkultūru izglītība Itālijā 35

2. daļa BILINGVĀLĀ IZGLĪTĪBA UN STARPKULTŪRU IZGLĪTĪBA NO SKOLOTĀJU KOMPETENCES UN PIEREDZES SKATA PUNKTA

Mijkultūru izglītība un valodas apguve Latvijā

Māra Dirba 40

Kurš vēlas būt ceļojošais skolotājs? Bilingvālie skolotāji un bilingvālās izglītības vājās formas: Norvēģijas pieredze²

Marko Valenta (*Marko Valenta*) 59

¹ Publicēts: *Charmian Kenner and Tina Hickey (ed.) Multilingual Europe*. Trentham Books. 2008.

² Publicēts: *European Journal of Teacher Education*. Vol. 32, No. 1, February 2009, 21–33.

Pētījumos balstīta skolotāju izglītība daudz kultūru kontekstiem

Džūdita K. Bernharda (*Judith K. Bernhard*),
Karloss F. Diazs (*Carlos F. Diaz*) un
Ailīna Olguda (*Ilene Allgood*) 81

**3. daļa. BILINGVĀLĀ IZGLĪTĪBA DAUDZKULTŪRU VIDĒ:
SKOLA UN IZGLĪTĪBAS POLITIKA**

Kopienas iesaistīšana mācību procesā

Džims Kaminss (*Jim Cummins*),
Patricija Čova (*Patricia Chow*),
Sandra R. Šehtere (*Sandra R. Schechter*) 103

Daudzvalodu pirmsskolas Zviedrijā:

ko patiesībā vēlas vecāki

Monika Akselone (*Monika Axelsson*),
Stokholmas Universitāte 124

Efektīva bilingvālā izglītība – kādiem mērķiem?

Marija Golubeva 132

Eiropas daudzvalodības lokā

Ina Druviete 141

Barselona un Katalonija: starp vecu paradoksu

un jaunu iespēju³

Silvija Karasko (*Sylvia Carrasco*),
Barselonas Neatkarīgā Universitāte 153

INFORMĀCIJA PAR RAKSTU AUTORIEM. 160

³ Publicēts: Charmian Kenner and Tina Hickey (ed.) *Multilingual Europe*. Trentham Books, 2008.

Ievads

Jau vairākus gadus Latvijas skolās ar mazākumtautību izglītības programmām ir ieviesta bilingvālā izglītība. Laikā, kad notika Latvijas bilingvālās izglītības modeļu attīstība, latviešu valodā tika pārtulkoti vairāki raksti par bilingvismu un bilingvālo izglītību, kā arī Kolina Beikera grāmata (*Beikers, 2002*). Šajā laikā pasaulē ir publicēti vairāki jauni pētījumi par minētajiem tematiem; attīstās diskusija par bilingvisma veidiem, dzimtās valodas lomu, par sociokultūras vides ietekmi uz skolēnu valodu prasmēm, par akadēmiskajiem panākumiem. Ir pienācis laiks iepazīstināt Latvijas lasītājus, īpaši bilingvālās izglītības praktiķus – skolotājus un skolotāju izglītotājus – ar jaunām un aktuālām atziņām bilingvālās izglītības jomā.

Šajā grāmatā ir iekļauti bilingvālās izglītības pētnieku raksti, kas publicēti starptautiska mēroga recenzētajos žurnālos un rakstu krājumos no 2005. gada līdz 2009. gadam. Grāmatā apkopota bilingvālās izglītības prakse, izpētes un pieredzes ceļā gūtās atziņas, pie kurām pētnieki nonākuši, vērojot bilingvālās izglītības attīstību dažādu valstu skolās un izglītības sistēmās. Šīs atziņas balstās ne tikai uz pētnieku izstrādātām bilingvisma teorijām, bet arī – un galvenokārt – uz novērojumiem par to, kā notiek imigrantu izcelsmes skolēnu valodu prasmju un citu kognitīvo prasmju attīstība bilingvisma kontekstā un kāda loma šajā attīstībā ir kopienai, skolotājiem un skolai. Grāmatas pēdējā daļā ir iekļauti papildu materiāli par Eiropas daudzvalodību un par bilingvālās izglītības politiku vairākās attīstītajās valstīs, publicējam arī Inas Druvietes rakstu par Eiropas Savienības daudzvalodības politiku, kā arī Īrijas un ASV vadlīnijas un metodiskos materiālus skolotājiem un vēl informāciju par pašvaldību līmeņa iniciatīvām bilingvālās un daudz kultūru izglītības jomā Spānijā, Itālijā un Lielbritānijā.

Bilingvālā izglītība daudz kultūru vidē

Valodu mācīšana un mācīšanās vienmēr ir atkarīga no kultūras un sociālās vides. Rakstu izvēle šajā krājumā ilustrē, cik svarīgs no mūsdienu pētniecības viedokļa ir bilingvālās izglītības sociokultūras aspekts. Skolotāju un skolēnu uzskati par valodu kā sociālu, emocionālu un kultūras vērtību veidojas apkārtējās sabiedrības ietekmē. Tas attiecas tiklab uz skolas valodu (tā bieži ir arī sabiedrības vairākuma valoda), kā arī uz ģimenes valodu (savukārt tā mēdz būt mazākuma valoda vai imigrācijas kopienas valoda). Skolotāji, kuri uzskata, ka daudzvalodība ir bagātība, zina, ka viņu spēkos ir palīdzēt skolēniem izveidot priekšstatu par valodām un kultūrām kā savstarpēji papildinošām vērtībām, kad vienas valodas pilnvērtīga apguve nenozīmē citu valodu aizmiršanu vai zaudēšanu.

Pirms vairākiem gadiem bilingvālās izglītības pētnieki pierādīja, ka laba dzimtās valodas prasme veicina arī otrās valodas apguvi un attīstību (*Cummins, 1984*) un ka zema dzimtās valodas attīstības pakāpe mazina iespēju sasniegt augstu līdzsvarota bilingvisma līmeni (*Cummins, 2000*).

Vairākās valstīs veiktajos pētījumos konstatēts, ka bilingvālās izglītības stiprās formas (bilingvālā izglītība ar mērķi pilnībā apgūt otro valodu, tajā pašā laikā nezaudējot dzimtās valodas prasmi) un līdzsvarota bilingvālā izglītošana sekmē kognitīvo attīstību, kā arī novērš minoritāšu skolēnu zemu akadēmiskos rezultātus (*Engen and Kulbrandstad, 2004; Baker, 2006*). Šajā grāmatā vairākums rakstu autoru atbalsta tādu pieeju bilingvālajai izglītībai, kas veicina arī dzimtās valodas prasmju (tajā skaitā lasītprasmes) attīstību, pievēršot uzmanību tam, kādā veidā skolas dažādās valstīs atbalsta imigrantu izcelsmes skolēnu ģimeņu kultūras elementu iekļaušanu mācību procesā. Rakstos apkopotie skolotāju un pētnieku pieredzes stāsti ir daudzveidīgi, no pilnvērtīgas imigrantu kultūras un dzimtās valodas iekļaušanas Tornvudas skolā Kanādā līdz Marko Valentas skarbai atziņai, ka Norvēģijas skolās bilingvālo skolotāju loma ir tik margināla un nedroša, ka nereti viņi izmanto jebkuru iespēju norobežoties no šīs lomas.

Skolotāji kā bilingvālās izglītības virzītājspēks nevar sasniegt iecerēto bez vietējās kopienas atbalsta. Par to liecina rakstu krājuma trešās daļas pirmais raksts – pazīstamā bilingvālās izglītības pētnieka Džima Kaminsa un viņa kolēģu Patrīcijas Čovas un Sandras R. Šehteres analīze par to, kā bilingvālo skolēnu akadēmiskā un personiskā izaugsme notiek Tornvudas skolā Ontārio provincē Kanādā. Tornvudas skola nav ekskluzīva mācību iestāde; tā ir parasta valsts skola, kurā daudzi skolēni nāk no imigrantu ģimenēm. Toties Tornvudā, kā vēsta autori, „... mēģināts skolā radīt tādus apstākļus, lai daudzvalodu un daudz kultūru spējas un talanti, ar kādiem skolēni ierodas skolā, tiktu novērtēti un uztverti kā viņu turpmākās izglītošanās pamats”. Imigrantu izcelsmes skolēnu akadēmisko izaugsmi veicinoša pieeja tiek nodrošināta, iekļaujot mācību procesā un skolas dzīvē vietējo kopienu un skolēnu ģimenes ar to daudzveidīgo kultūru mantojumu, veidojot divvalodu grāmatas, organizējot lasījumus un citus pasākumus dažādu imigrantu kopienu valodās – lai katrs bērns izjustu, kā tas ir – atrasties svešas un nesaprotamas valodas vidē, un lai katrs bērns kādā brīdī skolā izjustu arī savas dzimtās valodas vidi. Tornvudā skolotāji uzskata, ka lasīšana jebkurā valodā (tajā skaitā dzimtajā valodā) būtiski pilnveido lasīšanas prasmi un veido pamatu skolēnu akadēmiskajiem panākumiem. Tāpēc skolēnu vecāku un pārējo ģimenes locekļu ieguldījums, mācot bērniem lasīt dzimtajā valodā, tiek novērtēts un aktīvi veicināts. Autori stāsta: „Mēs paredzējam lielākas sabiedriskās līdzdalības iespējas vecākiem, ja viņi iesaistītos, piemēram, grāmatu tulkošanā un ierakstīšanā, izmantojot daudzvalodu tekstapstrādes programmas, tā palīdzot skolai un kļūstot aktīvākiem kopienā.” Kā atzīst autori, šāda pieeja balstās zinātniskajā literatūrā bieži paustajā atziņā, ka „... lasītprasme un rakstītprasme skolēna pirmajā valodā (V1) un otrajā valodā (V2) ir cieši saistītas” (Cummings, 1984). Tātad ar Tornvudas skolas piemēru autori atgādina: „... savstarpējās atkarības princips ir pamatā izpratnei par to, kāpēc mazāks izglītošanās laiks vairākuma valodā nerada sliktākus akadēmiskos rezultātus šajā valodā”. Pēc būtības Tornvudas skolā praktizētā pieeja nozīmē

vietējās kopienas interešu un resursu apzināšanu un izmantošanu un dažādas izcelsmes kopienas locekļu iesaisti izglītības satura veidošanā.

Mijiedarbība starp dzimto valodu un skolas mācību valodu (vairākuma valodu) ir aprakstīta arī Monikas Akselsones rakstā par imigrantu izcelsmes bērniem Zviedrijas pirmsskolā. Pirmskolas Zviedrijā apmeklē ap 94% bērnu. Bērni, kuri paši vai kuru abi vecāki dzimuši ārpus Zviedrijas, veido ap 15% no visiem bērniem vecumā no viena līdz pieciem gadiem, un viņu attīstība pirmsskolā lielā mērā ir atkarīga no dzimtās valodas un otrās valodas vides veiksmīgas mijiedarbības. Zviedrijas izglītības politika paredz pirmsskolas iestādēs „... radīt vairāk iespēju bērniem, kuru dzimtā valoda nav zviedru, pilnveidot gan zviedru valodu, gan dzimto valodu”. Autore ar pētījuma palīdzību centusies noskaidrot, kādam dzimtās valodas un zviedru valodas mijiedarbības modelim dod priekšroku bilingvālo bērnu vecāki. Kaut arī visi vecāki izteicās pozitīvi par dzimtās valodas saglabāšanu, atklājās, ka pirmsskolas skolotāji diezgan reti izmantoja bērnu dzimto valodu, uzticot dzimtās valodas prasmes kopšanu ģimenei. Pēc pētījuma rezultātu izplatīšanas pirmsskolas skolotāji Stokholmā sāka rīkot pasākumus bērnu dzimtās valodas atbalstam, tika arī noskaidrota mācībspēku bilingvālā kompetence. Šajās pirmsskolas iestāžu aktivitātēs tika iesaistīti vecāki kā bērnu dzimtās valodas vides pārstāvji.

Gan Kanādas, gan Zviedrijas piemēru izpēte liecina par tendenci iesaistīt skolēnu vecākus un dažreiz plašāku ģimeni skolas dzīvē ar apzinātu mērķi nodrošināt saikni starp dzimtās valodas un kultūras dzīvīgo vidi, no vienas puses, un vairākuma valodas un kultūras vidi, no otras puses. Latvijā līdz šim praktizētie bilingvālās izglītības modeļi izveidojušies uz mazākumtautību skolas pamata. Skola kā mazākumtautību valodas izglītības tradīciju turpinātāja nav viennozīmīgi vērtējama, jo līdz ar izkopām skolā tradīcijām (vairākums Latvijas bilingvālo skolu izveidotas uz jau sen pastāvošo krievu mācībvalodas skolu bāzes) tajā pastāv arī zināma valodu un kultūru formalizācija, padarot dzimto valodu no mājas vides elementa (ģimenes valoda) par

ekstrateritoriālas kopienas identitātes pazīmi („mūsu valoda”) un sadzīvē jau iepriekš sastapto latviešu valodu (bieži kaimiņu un, iespējams, arī radu valodu) – par oficiāli lietojamu valsts valodu. Līdzīgs process ar dzimto valodu notiek arī latviešu skolās, kuru tradīcijas tāpat joprojām saglabā dažas padomju izglītības sistēmas iezīmes. Iespējams, lielākais izaicinājums bilingvālās izglītības attīstībai Latvijā ir pārvarēt šo institucionālo mantojumu un apzināties, ka ikviena skolēna dzīvē vairākas valodas cita citu savstarpēji papildina, ļaujot valodas lietotājam piekļūt uzreiz vairākām kultūrām un veicinot viņa akadēmisko un personības attīstību. Uzskatot, ka izglītības jomā uzmanības centrā ir bērns, tā pieredze un mijiedarbība ar citiem cilvēkiem, jeb, kā to sauc izglītības teorētiķis Džeimss Hendersons, „... uz empātijas un augstsirdības principiem balstīta sociālā mijiedarbība ar dažādiem citiem” (*Henderson, 1992*), izglītības mērķis nevar būt ietiepīga savas kopienas vai valsts valodas nozīmes akcentēšana, bet gan indivīda bagātināšana, iepazīstot tiklab savu, kā arī citas valodas. Izglītības sistēmai, tāpat kā ģimenei, ir liela loma cilvēka identitātes veidošanā, un mūsdienās tā nereti ir „salikta” identitāte, kurā apvienojas vairāku kultūru pieredze. Ir svarīgi, lai skola atbalstītu skolēna individuālās identitātes veidošanos un neapspiestu viņa salikto daudzslāņu identitāti kopienas vai valsts interešu vārdā.

Vairākumā grāmatā aprakstīto piemēru bilingvālā izglītība notiek daudzvalodu klases apstākļos, kad skolēnu ar atšķirīgu dzimto valodu vienā klasē un skolā ir daudz. Latvijas skolotājiem šāda pieredze ir mazāk zināma, bet līdzīga situācija jau sāk veidoties dažās Rīgas skolās. Ņemot vērā demogrāfiskās un ekonomiskās attīstības tendences, var paredzēt, ka nākotnē Latvijas skolās mācīsies skolēni ar dažādām dzimtajām valodām, un būs arī tādas, ar kurām skolotājiem nebūs iepriekšējas pieredzes. Tādējādi pieaugs nepieciešamība paļauties uz skolēnu vecākiem kā uz būtisku dzimtās valodas un kultūras resursu, un šajā grāmatā aprakstītie veiksmīgas vecāku iesaistīšanas piemēri var noderēt iedvesmai. Otrais ceļš, kā atbalstīt imigrantu izcelsmes skolēnu dzimtās valodas prasmju attīstību, ko izvēlējušās dažas

valstis, ir bilingvālie skolotāji – parasti tie ir skolotāji no konkrētas kopienas, kuri vienlīdz labi pārvalda vairākuma valodu un imigrācijas kopienas dzimto valodu. Tomēr, kā ilustrē Marko Valentas raksts šajā krājumā, bilingvālā skolotāja lomas zema vērtība vairākuma kultūras kontekstā var rosināt minoritātes izcelsmes skolotāju norobežošanos no bilingvālā skolotāja darba.

Valstīs, kur izglītības sistēma dod priekšroku vājām bilingvisma formām, piemēram, Nīderlandē, skolotājiem ir grūtāk palīdzēt imigrantu izcelsmes skolēniem pilnvērtīgi apgūt otro valodu, jo reizēm viņiem vēl nav izkopta izpratne par valodas struktūrām un dažādiem izteiksmes veidiem dzimtajā valodā. Džefa Bezemera un līdzautoru raksts, kurā salīdzināta otrās valodas apguve norvēģu un holandiešu sākumskolā, balstās uz atziņu, ka skolēns, „... ienākot klasē valstī ar atšķirīgu kultūru, visticamāk neuztvers to, kas tiek uzskatīts par pašsaprotamu, bet faktiski tāds nav tiem, kas balstās uz citiem lingvistiskiem un kultūras resursiem.” Pētnieki pēc vairāku mēnešu novērojumiem skolās secināja, ka Nīderlandes skolā izmantotā sintētiskā pieeja valodas apguvei nedod skolēniem daudz iespēju parādīt savas zināšanas, arī dzimtās valodas zināšanas. Skolas darbības pamatnostādnes aizliedz ārpus dzimtās valodas nodarbībām izmantot citas valodas, izņemot holandiešu. Norvēģijā savukārt skolas un valsts politika atbalsta dzimtās valodas mācīšanu kā atsevišķu priekšmetu, un izglītotāji pauž pozitīvu viedokli par bērna dzimtās valodas svarīgumu izglītībā. „Norvēģu valodas kā otrās valodas mācību stundās vairākos gadījumos dzimtās valodas lietošana tika veicināta; tas saskanēja ar ieteikumiem oficiālajā mācību programmā” (*Bezemer* u. c. šajā krājumā).

Izglītība otrajā valodā un vienādas iespējas

Diskusijā par mācību valodu skolās Latvijā nereti izskan viedoklis: lai minoritāšu izcelsmes skolēni būtu labāk sagatavoti studijām un darbam latviešu valodas vidē, būtu jāpāriet no bilingvālās izglītības uz izglītību tikai latviešu valodā. Šis arguments balstās uz nepareizu pieņēmumu: jo vairāk laika skolēns pavada otrās valodas vidē, jo labāk viņš to apgūst. Kā uzzinām

no grāmatas otrajā daļā iekļautā Džima Kaminsa raksta, vairāki pētījumi pierāda, ka šis arguments ir aplams no kognitīvās attīstības viedokļa. Turklāt pētnieku argumentācija par labu stiprajam bilingvismam (kad tiek saglabāta un attīstīta arī dzimtās valodas prasme) sakņojas nevis uzskatos par kultūras identitātes saglabāšanu, bet gan galvenokārt rūpēs par minoritāšu un imigrantu izcelsmes skolēnu vienādām iespējām apgūt akadēmiskās prasmes.

Vairāki starptautiski pētījumi atklāj, ka minoritāšu un imigrantu izcelsmes skolēnu akadēmiskās sekmes dažādās valstīs atšķiras: piemēram, Kanādā un Austrālijā imigrantu izcelsmes skolēnu zināšanas un prasmes ir aptuveni tādā pašā līmenī kā citiem skolēniem; vairākās Eiropas valstīs imigrantu izcelsmes skolēnu sekmes ir zemākas nekā citiem skolēniem (Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija [OECD], 2006). Šo atšķirību daži pētnieki interpretēja kā pierādījumu tam, ka nepieciešams pastiprināt izglītības politikas uzsvaru uz imersiju (izglītība tikai V2 jeb valsts valodā) kā vienīgo veidu, lai uzlabotu imigrantu bērnu sekmes Eiropas skolās. Tomēr, kā argumentē Džims Kaminss, šim apgalvojumam nav pamata. Gluži pretēji – kā pierāda vairāki pētījumi, pastāv tiešs sakars starp akadēmiskajām prasmēm dzimtajā valodā un otrajā valodā arī tad, ja dzimtā valoda un otrā valoda ir gramatiski un sintaktiski ļoti atšķirīgas (piemēram, angļu un ķīniešu vai holandiešu un turku). Tas nozīmē, ka skolēni var turpināt apgūt daļu akadēmisko zināšanu un prasmju dzimtajā valodā (piemēram, pilnveidojot akadēmisko lasītprasmi) un tādējādi tiks veicinātas viņu vispārējās akadēmiskās sekmes. Labs piemērs, kas raksturo šo principu, ir dati par Latvijas mazākumtautību skolu skolēnu rezultātiem centralizētajos eksāmenos. Tie liecina par tendenci, ka mazākumtautību skolu skolēniem ir labāki centralizēto eksāmenu rezultāti nekā latviešu skolu skolēniem (Baltijas Sociālo zinātņu institūts, 2009) – tātad nepieciešamība un iespēja mācīties divās, nevis vienā valodā nav kavēklis akadēmiskām sekēm. Pasaules pētījumi pierāda, ka veiksmīgākās bilingvālās izglītības programmas ir tās, kuru mērķis ir attīstīt bilingvismu,

savukārt no tām veiksmīgākās ir *divu valodu programmas*, kad vienā klasē mācās bērni ar divām dažādām dzimtajām valodām, tādējādi apgūstot abas valodas (Kaminss, šajā rakstu krājumā). Ir pierādīts, ka daudzos gadījumos bilingvālā izglītība veiksmīgāk attīsta skolēnu prasmes otrajā valodā.

Turklāt, kā norāda Dž. Kaminss, svarīga loma ir arī sabiedrības vairākuma attieksmei pret imigrantu un minoritāšu izcelsmes skolēnu dzimto valodu un kultūru. Ja viņu kultūru uzskata par mazvērtīgu, minoritātes skolēniem ir tendence ietekmēties no stereotipiem par sevi, kas mazina viņu mācību sasniegumus (Schofield, 2006, 93).

Jautājums par piemērota bilingvālās izglītības modeļa izvēli līdz ar to nav tikai valodas pedagogijas jautājums – tam ir tiešs sakars gan ar imigrantu un minoritātes izcelsmes skolēnu vienādām iespējām izglītībā, gan ar varas attiecībām starp dažādām grupām sabiedrībā. Ja Eiropas valstis tiecas uz vienādu iespēju sabiedrību (princips, kas aizvien vairāk tiek nostiprināts Eiropas Savienības likumdošanā), tām ir nepieciešama nopietna un atbildīga attieksme pret bilingvālās izglītības modeļu izvēli, ņemot vērā visu iedzīvotāju grupu tiesības uz vienādām izglītības iespējām.

Skolotāju spēja apzināties bilingvālās izglītības nozīmi un prasme to pamatot ir svarīgs priekšnosacījums sabiedrības izpratnei par to, kāpēc ir vērts ieguldīt resursus bilingvālajā izglītībā. Šīs grāmatas otrajā daļā iekļautais raksts par skolotāju izglītību, kas balstīta uz pētījumiem, norāda, ka skolotājam jāprot gan pamatot savu pedagoģisko stratēģiju izvēli ar pētniecības rezultātiem, gan attīstīt cieņu pret daudzvalodību un katra skolēna dzimto valodu arī tajā situācijā, kad šī valoda nav iekļauta skolas programmā. Rakstā apskatīta maģistratūras programma, kas izvirzīja šādus mērķus saviem studentiem – topošajiem skolotājiem. Viena no rakstā minētajām atziņām ir, ka spēja pamatot bilingvālās izglītības nepieciešamību ar pētījumu datiem palīdzējusi jaunajiem skolotājiem pavērst diskusijas ar bilingvālās izglītības pretiniekiem jaunā gultnē, politizēto argumentu vietā lietojot faktus un zinātniskās izpētes rezultātus.

Izglītības politikas atbalsts bilingvālajai izglītībai

Grāmatas trešajā daļā iekļauto rakstu un izglītības politikas dokumentu saturs ir cieši saistīts ar vēl vienu grāmatas atziņu: lai bilingvālajā izglītībā ieguldītie līdzekļi attaisnotos, skolotājiem ir nepieciešams konsekvents, pētījumos balstīts izglītības politikas atbalsts. Pašlaik Latvijā ir attīstīti bilingvālās izglītības modeļi un ir laba prakse, bet izglītības politikas dokumenti nesniedz skaidru turpmākās bilingvālās izglītības attīstības koncepciju: vai Latvijas valstī izglītības politikas ilgtermiņa mērķis ir stipras vai vājas bilingvisma formas. Vai bilingvālā izglītība ir domāta tikai skolēniem, kas ģimenē runā vienā no Latvijas mazākumtautību valodām, vai nākotnē tā tiks izmantota, lai uzlabotu svešvalodu prasmi visiem skolēniem? Kāda veida bilingvālā izglītība būs pieejama nākotnē skolēniem no imigrantu ģimenēm, kuru dzimtā valoda nav viena no mūsu valsts mazākumtautību valodām?

Vairākās valstīs tiek meklētas atbildes uz šiem un līdzīgiem jautājumiem, un dažviet ir atrastas izsvērtas un pārlicinošas, pētījumos balstītas un vienādu iespēju principam atbilstošas pieejas. Par dažām no šīm pieejām var izlasīt šīs grāmatas rakstos, tomēr neviena no tām nav tieši pārņemama Latvijas apstākļos. Tomēr cerams, ka šī grāmata dos vielu pārdomām tiem, kas nākotnē veidos tieši Latvijas bilingvālās izglītības politiku.

Cerams, šajā grāmatā publicētie raksti un dokumenti arī Latvijas skolotājiem palīdzēs izjust savas misijas svarīgumu, izvēloties veiksmīgākās bilingvālās izglītības pieejas un pamatot tās ar pētījumu datiem. Ideālajā gadījumā grāmata node-rēs kā iedvesmas avots arī tiem mazākumtautību un latviešu skolu skolotājiem, kuri vēlas mācību procesā iesaistīt skolēnu vecākus un vecvecākus, tādā veidā piesaistot skolēnu dzimtās valodas un kultūras resursus, lai panāktu vispusīgāku izglītību visiem – gan vairākuma, gan mazākumtautību skolēniem. Grāmatas trešajā daļā iekļautās vadlīnijas un valodas izglītības politikas apraksti no citām valstīm palīdzēs labāk saprast

Latvijas bilingvālās izglītības atšķirības, stiprās un vājās puses un panākt esošo bilingvālās izglītības modeļu turpmāko attīstību, saglabājot to sasniegumus.

Marija Golubeva,
rakstu krājuma *Jaunais un aktuālais*
bilingvālajā izglītībā pasaulē sastādītāja

Atsauces

1. Baltijas Sociālo zinātņu institūts (2009). *Centralizēto eksāmenu pēdējo trīs gadu rezultātu analīze.*
2. Beikers K. (2002). *Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati.* Rīga, Nordik.
3. Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy.* Clevedon, Multilingual Matters.
4. Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire.* Clevedon, Multilingual Matters.
5. Henderson, J. G. (1992). *Reflective teaching: Professional artistry through inquiry.* Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
6. OECD (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003.* Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
7. Schofield, Janet W. (2006): *Migration background, minority-group membership and academic achievement: Research evidence from social, educational and developmental psychology.* AKI Research Review 5. Berlin: Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI), Social Science Research Center.

1. daļa

BILINGVĀLĀ IZGLĪTĪBA: POLITIKAS DOKUMENTI NO CITĀM VALSTĪM UN LABAS PRAKSES PIEMĒRI

Valodas apguve

No Īrijas Nacionālās Izglītības satura un eksāmenu padomes interneta resursiem skolotājiem

Pirmās valodas apguve

Pirmās valodas mācīšanās ir sarežģīts process. Pirmo un citas valodas, kurās tiek runāts ģimenē, bērni iemācās pakāpeniski. Kopš piedzimšanas brīža bērns mijiedarbojas ar citiem, reaģējot uz balsi un skaņām. Vairums bērnu sāk sazināties pirmajā dzīves gadā, eksperimentējot ar skaņām – dudinot un vāvuļojot, un sāk uztvert atšķirības aprūpētāja balss tonī. Drīz pēc tam viņi sāk izrunāt pirmos vārdus un parasti divu gadu vecumā spēj veidot divu vārdu teikumus un jautājumus.

Starp divu un trīs gadu vecumu bērni parasti būtiski pilnveido teikumu veidošanas prasmi un palielina vārdu krājumu. Bērni var pieļaut kļūdas, jo viņu valodas struktūras izpratne joprojām ir attīstības agrīnākajā posmā.

Augot un turpinot attīstīties, bērni apgūst sarežģītākus gramatiskos un konceptuālos savas pirmās valodas aspektus. Aptuveni līdz septiņu gadu vecumam viņi turpina veidot saziņas prasmi, mācoties saprast dažādus runātus vai rakstītus tekstus. Runāts teksts ir tāds, kuru bērni klausās un kuru var atskaņot no kompaktdiska vai kasetes. To var runāt skolotājs vai vecāki. Šajā pirmās valodas apguves posmā daži bērniem joprojām var rasties grūtības ar vietniekvārdu izmantošanu, notikumu sakārtošanu hronoloģiskā secībā un notikumu savstarpējās saistības noteikšanu.

Bērnu spēju lietot valodu parasti attīsta viņu galvenie aprūpētāji. Augot bērns mijiedarbojas ar citiem paplašinātajā kopienā. Laika gaitā bērnam rodas izpratne par valodas izmantojuma veidiem dažādos kontekstos. Bērna lasītprasme un rakstītprasme veidojas, uzzinot par kopsakarībām starp burtiem, skaņām un vārdiem.

Papildu valodas apguve

Arī papildu valodas bērns apgūst posmos. Bērns, kurš sāk mācīties angļu valodu, lieto viena vai divu vārdu frāzes, pirms iemācās šajā valodā raitāk runāt. Bērnam jāaptver, kā darbojas angļu valoda, un tikai pēc tam viņš spēj tikt galā ar rakstīšanas un lasīšanas uzdevumu. Reizēm tas nozīmē, ka bērns kādu laiku nodarbībā mutiski nesazinās. Šis periods ir pazīstams kā valodas apgūšanas klusais posms.

Klusais posms ir valodas mācīšanās procesa dabiska daļa. Šajā posmā bērns iepazīstas ar jaunās valodas vārdiem un likumiem, kā arī vēro un iegūst informāciju par jauno vidi. Šajā laikā bērns var izmantot saziņai citus paņēmienus, piemēram, signālus vai citu ķermeņa valodu. Organizācija Īrijas mācību un valodas mācīšanās integrēšana izstrādāja novērošanas ieteikumus un kontroljautājumu sarakstu, lai palīdzētu skolotājiem pārraudzīt bērna mijiedarbību ar citiem šī valodas apgūšanas posma laikā.

Skolotājs var palīdzēt bērnam iesaistīties klases darbā, izmantojot savas darbības raksturošanai vienkāršas, bieži lietotās frāzes angļu valodā. Bērna iesaistīšanos sākumā var veicināt mijiedarbības procesā ar citiem klasē. Arī vienaudžu izglītošanai (t.i., kad skolēni kaut ko māca cits citam) būtu jāveicina bērna iesaistīšanās klases darbā.

Mācoties valodu, bērns pilnveido klausīšanās prasmi, pēc tam runātprasmi un lasītprasmi, pēc tam – rakstītprasmi. Šajā valodas mācīšanās posmā pieļautās kļūdas ir dabiska mācīšanās procesa sastāvdaļa.

Bērna runa un rakstu darbi palīdzēs skolotājam noteikt viņa vajadzības un uzzināt, kāds atbalsts viņam nepieciešams.

Bērni, kuri iemācījušies rakstīt un lasīt ģimenē lietotajā valodā, jāmudina nemītīgi to pilnveidot un turpināt attīstīt savu valodas prasmi. Arvien vairāk bibliotēku piedāvā grāmatas dažādās valodās, kuras vecāki var izmantot, lai saglabātu bērna ģimenē lietotās valodas prasmi. Bērni, kuri prot rakstīt un lasīt ģimenes valodā, spēj pārnest daļu no šīs prasmes uz papildu valodas mācīšanos (*Lindholm-Leary, 2005*). Ģimenēm var būt pieejamas satelīta radio un televīzijas programmas ģimenes valodā vai internets, kuru var izmantot kā avotu bērna vecumam piemērotu tekstu atrašanai. Skolas var atspoguļot bērnu valodu un kultūru dažādību, iekļaujot atšķirīgas valodas skolā pieejamajos iespīestajos materiālos. Dažas idejas, kā to realizēt, ir atrodamas izdevumā *Starpkultūru izglītība sākumskolā: vadlīnijas skolotājiem*,¹ kas 2005. gadā tika izplatīts visiem sākumskolu skolotājiem.

Angļu valodas mācīšana ar mācību programmas palīdzību

Mācību programmu un eksaminācijas padome (*Curriculum and Examination Board, 1987*), Nacionālās mācību programmu un vērtēšanas padomes priekštece, *Ziņojumā par Valodu mācīšanās padomi* valodu definēja šādi.

Valoda ir:

- galvenais domāšanas līdzeklis, jo viss, ko mēs darām jebkurā valodā, ir vingrinājumi domāšanā;
- līdzeklis, ar kura palīdzību tiek iegūtas un sakārtotas zināšanas;
- galvenais faktors skolēna personības izaugsmē;
- viens no galvenajiem līdzekļiem, ar kura palīdzību sabiedrības un kultūras sevi sakārto un ar kura palīdzību kāda kultūra sasniedz citu kultūru.

Skolotājs var palīdzēt pilnveidot bērna valodu un veicināt viņa iesaistīšanos mācību programmā šādi:

- izmantot **žestus**, lai ilustrētu darbību (norādīšana, atdarināšana);

¹ *Intercultural Education in the Primary School: Guidelines for Teachers*, Government of Ireland, 2005, p. 45.

- izmantot **vizuālas norādes**, lai papildinātu mijiedarbību ar runas palīdzību (fotogrāfijas, plakāti, attēli);
- **demonstrēt ar drukātiem burtiem uzrakstītas frāzes**, kuras parasti izmanto skolēni un skolotāji (kartītes vai plakāti);
- uzrakstīt un izrunāt frāzes un vārdus, kurus bērni var izmantot **skaidrojuma meklēšanai** (piemēram, „Vai jūs, lūdzu, varētu to izskaidrot vēlreiz?”);
- **vienkāršot tekstus**, kas satur sarežģītus teikumus un idejas;
- radīt iespēju bērniem veidot savas **vienvalodas vai divvalodu vārdnīcas** vai piekļūt publicētām vienvalodas vai divvalodu vārdnīcām;
- nodrošināt, lai būtu viegli pieejamas angļu **attēlu vārdnīcas** un vārdnīcas bērnu ģimenes valodā;
- veicināt bērna **vārdnīcas lietošanas prasmes** izmantošanu gadījumos, kad tas nepieciešams;
- izvietot tāfeles ar grafiskajām lapām un plakātus, kas izmantoti **jauno vārdu**, vārdu grupu vai vārdu struktūru **pierakstīšanai**;
- paredzēt laiku **individuālai un uzraudzītai lasīšanai**;
- uzdot jautājumus par kļūdām, ko bērns ir pieļāvis **rakstīšanas procesā**, un apspriest ar viņu to, kā šīs kļūdas var labot.

Bērni sāk labāk runāt, kad viņiem ir iespēja valodu lietot un pārdomāt, kā tā darbojas. Skolotāji, izmantojot minētos paņēmienus, var palīdzēt bērnam izprast valodu, tostarp vārdus, gramatiku un angļu valodai raksturīgos izteiksmes veida noteikumus.

Valodas izpratnes veicināšana

Analizējot bērna runu un rakstu darbus, skolotājs var saprast, kā bērns pilnveido papildu valodas prasmi. Skolotājs var pamānīt kļūdas, kuras pieļauj bērni ar līdzīgu pirmo valodu.

Lai kāda ir bērna pirmā valoda, viņš, mācoties angļu valodu, varēs izmantot dažas no zināšanām un prasmēm, kuras apguvis.

Tomēr dažas no bērna ģimenē lietotās valodas īpatnībām var neatbilst angļu valodas likumībām, piemēram, gramatika un fonoloģiskā sistēma ģimenes valodā un angļu valodā var ļoti atšķirties. Turklāt, ja lasīšanas un rakstīšanas veids un virziens bērna ģimenes valodā atšķiras no angļu valodas, viņam, iespējams, būs jāpilnveido telpiskie paņēmieni, kas nepieciešami lasīšanai no kreisās uz labo pusi. Skolotājam jānudina bērns, lai viņš izmanto ģimenē lietotās valodas zināšanas, cenšoties:

- noteikt vārdu nozīmes;
- izpētīt līdzīgo un atšķirīgo angļu un ģimenē lietotās valodas skaņās;
- izpētīt, cik vien iespējams, ģimenē lietotās valodas gramatikas likumus, kas līdzinās angļu valodai vai atšķiras no tās;
- salīdzināt rakstīto tekstu un attiecības starp burtu un skaņu ģimenē lietotajā valodā un angļu valodā;
- izpētīt vārdus, kas nosauc klasē esošos priekšmetus (piemēram, tāfele, durvis) visās valodās, kuras zina skolēni klasē, un uzrakstīt šos vārdus, lai visi varētu redzēt.

Bērna izpratni par angļu valodu var veidot vairākos līmeņos.

- Izpētīt attiecības starp burtiem, skaņām un vārdiem (veidot fonoloģisko izpratni).
- Izpētīt attiecības starp atšķirīgiem vārdiem teikumos (izpratne par teikuma struktūru).
- Izpētīt, kā mainās teksti dažādos žanros (izpratne par žanru).

Pilnveidojoties bērna valodas prasmei, viņam palīdzēs iespēja domāt un runāt par runātajos, lasītajos un rakstītajos tekstos lietoto valodu. Izpratnes veicināšana par to, kā darbojas valoda, palīdzēs attīstīt lasītprasmi un rakstītprasmi, tāpēc to var iekļaut visu mācību programmas priekšmetu mācīšanas un mācīšanās procesā.

Kultūras kompetences veidošana

Bērns, kurš nesen ir sācis mācīties kādā skolā, var nezināt, kādas lomas un kāds atbildības sadalījums pastāv klasē. Ir svarīgi, lai skolotājs iepazīstinātu bērnu ar skolas un klases kultūras normām.

Mācīšanās jaunā vidē, tās sociālie aspekti

Sākumā, kad bērni ir pārejas procesā no vienas kultūras citā, viņi izjūt nevēlēšanos iesaistīties saziņā ar citiem bez vecāku klātbūtnes. Šī iemesla dēļ sarunas ar vecākiem, ja nav valodas barjeras, palīdzēs skolotājiem noskaidrot bērna iepriekšējo pieredzi un novērtēt viņa mācīšanās potenciālu situācijā, kad klasē viņš ir jauniņais.

Skolotājs no vecākiem gribēs uzzināt, vai bērna mācīšanās process ģimenē lietotajā valodā bijis nepārtraukts vai tas tika pārtraukts, un noskaidrot, cik vien iespējams iejūtīgi, kontekstus, kas saistīti ar bērna ierašanos Īrijā. Piemēram, ja bērnam pagātnē ir bijusi kāda traumatiska pieredze, tā var ietekmēt viņa valodas, lasītprasmes un rakstītprasmes attīstību.

Visbeidzot, bērnam jādod iespēja mācīties visus mācību programmas priekšmetus, to vidū arī ir valodu. Tomēr, ja bērns jaunajā skolā sāk mācīties vecākajās klasēs, īpašos apstākļos viņu var atbrīvot no iru valodas mācīšanās. Citas idejas un metodes, lai veicinātu dažādu kultūras aspektu ievērošanu klasē ar atšķirīgiem bērniem, tiek sniegtas izdevumā „Starpkultūru izglītība sākumskolā: vadlīnijas skolotājiem”.²

² *Intercultural Education in the Primary School: Guidelines for Teachers*, Government of Ireland, 2005, 2. nodaļa.

Izcilība un prieks: bilingvālo bērnu mācīšanās un mācīšana sākumskolā³

Skolotāju profesionālās pilnveides materiāli
Angļu valoda kā papildu valoda
Nacionālais sākumskolas plāns (Lielbritānija)

Džila Ketlova (*Jill Catlow*)

Bērni no etniskajām minoritātēm – arī tie, kam angļu valoda ir papildu valoda, – ietilpst to bērnu grupā, kuriem ir visaugstākie mācību sasniegumi Lielbritānijas skolās. Tomēr tādi nav visi bērni ar etniskās minoritātes izcelsmi. Tādēļ 2004. gadā Izglītības un prasmju departaments⁴ sadarbībā ar Nacionālo sākumskolas plāna īstenotājiem uzsāka izmēģinājuma programmu, kuras galvenais uzdevums bija palielināt angļu valodas kā papildu valodas augstākā līmeņa apguvēju sasniegumus izglītībā. Angļu valodas augstākā līmeņa apguvēji ir bērni, kas atbilstoši savam vecumam pietiekami labi lieto valodu sarunu līmenī, bet kuriem nepieciešams atbalsts akadēmiskās valodas pilnveidei, kas vajadzīga akadēmisku panākumu gūšanai.

Izmēģinājuma programmas mērķis bija veicināt plašāku izpratni par angļu valodas kā papildu valodas pedagoģiju un izpratni par bilingvismu vietējās izglītības pārvaldēs un skolās, sniegt atbalstu skolotājiem šo zināšanu pielietošanā ikdienas darbā, kā arī pilnveidot mācīšanos un mācīšanu, kas novērstu mācību sasniegumu atšķirību starp bilingvālajiem skolēniem ar zemiem mācību sasniegumiem un bērniem, kuriem angļu valoda ir pirmā valoda. Šīs programmas realizēšanai tika izveidota grupa, kas aptver visas skolas darbības jomas: tajā bija skolas direktors, matemātikas, lasītprasmes un rakstītprasmes koordinatori, kā arī angļu valodas kā papildu valodas koordinators. Tika identificēti skolēni un grupas ar zemiem mācību

³ Publicēts: *Charmian Kenner and Tina Hickey* (ed.). *Multilingual Europe*. Trentham Books. 2008.

⁴ Izglītības ministrijas ekvivalents Lielbritānijas valdībā.

sasniegumiem, kā arī mācību programmas galvenās jomas; tika uzraudzīti un regulāri pārbaudīti skolēnu panākumi.

Atzīstot, ka visus valodas apguvējus ietekmē viņu sociālā un kultūras piederība, īpaša uzmanība tika veltīta skolas kā iekļaujošas mācību kopienas veidošanai, kur visi bērni jūtas droši, novērtēti un pārliecināti un viņi izjūt piederību skolai. Nozīme ir ne tikai tam, ko skola māca, bet arī tam, kā tā māca un kāds skolā ir mikroklimats.

Profesionālās pilnveides materiāli (bukleti, izdalāmās informācijas lapas, kompaktdiska lasāmatmiņa un ciparvideodisks) galvenokārt raksturo angļu valodas kā papildu valodas pedagoģiju un valodas lomu mācību procesā. Tajos sniegti ieteikumi un ļoti daudz praktisku paņēmieni: par valodas mācīšanās un mācību programmas satura integrētu plānošanu, mācīšanās novērtējumu, kultūru un identitāti, par to, kā nodrošināt iekļaujošu garu un veidot sadarbību ar vecākiem, aprūpētājiem, ģimenēm un kopienām.

Programmā tiek uzsvērtas bilingvisma priekšrocības un bilingvāla bērna pirmās valodas būtiskā un ilgstošā ietekme uz viņa identitāti, kā arī angļu valodas mācīšanos un pilnveidi.

Citas būtiskas idejas ir šādas:

- bērni, kas mācās papildu valodu, var sākt labi runāt divu triju gadu vecumā, bet ilgāku laiku prasa izzīņas un akadēmiskās valodas pilnveidošana, kas ir nepieciešama, lai gūtu panākumus obligātās izglītības otrajā vecuma grupā (*Key Stage 2*) un augstākās grupās;
- angļu valodas kā papildu valodas apguvēji potenciāli ir tikpat spējīgi kā citi bērni, un viņiem ir nepieciešams konteksta un valodas atbalsts, lai spētu veikt uzdevumus atbilstošā kognitīvo problēmu līmenī;
- lai novērstu to, ka angļu valodas kā papildu valodas apguvēji izmanto tikai šauru un ierobežotu zināmo vārdu krājumu, ir nepieciešami pārdomāti pasākumi, lai iepazīstinātu ar jauniem valodas elementiem, un izplānotas iespējas lietot jauno valodu;
- angļu valodas kā papildu valodas apguvējiem ir nepieciešams īpašs atbalsts, lai panāktu to, ka viņi pilnībā saprot,

ko lasa, lai jaunās valodas formas kļūst par viņu zināšanu daļu.

Pēc Nacionālā izglītības pētījumu fonda pozitīvā novērtējuma šī programma tika uzsākta valsts mērogā. Tie, kas strādā ar bilingvālajiem valodas apguvējiem sākumskolā, var pasūtīt materiālus no *DCSF Publications* (norādot numuru 0013-2006PCK-EN) vai aplūkot tiešsaistē: www.standards.dfes.gov.uk/primary/publications/inclusion/bi_children

Bilingvālās izglītības definīcija, mērķi, pamatojums, programmas un pētījumu atziņas

Oregonas Izglītības nodaļas vadlīnijas skolotājiem
(2007. gada redakcija), ASV

Definīcija

Nacionālā Bilingvālās izglītības asociācija definē bilingvālo izglītību kā „klasē izmantotās mācību pieejas, kurās izglītošanai tiek izmantota angļu valodas apguvēju dzimtā valoda” (2005).

Bilingvālās izglītības mērķi ir šādi:

- mācīt angļu valodu,
- veicināt akadēmiskos sasniegumus,
- atbalstīt imigrantu akulturāciju jaunā sabiedrībā,
- saglabāt minoritātes grupas valodas un kultūras mantojumu,
- radīt iespēju angļiski runājošajiem mācīties otro valodu,
- pilnveidot valstī valodu resursus,
- jebkura cita iepriekšminēto mērķu kombinācija.

Bilingvālās izglītības pamatojums

„Kad skolas nodrošina bērnu kvalitatīvu izglītību viņu pirmajā valodā, tās sniedz viņiem divas lietas: zināšanas un prasmi lasīt un rakstīt. Zināšanas, ko bērni iegūst ar pirmās valodas palīdzību, padara saprotamāku angļu valodu, kuru viņi dzird un lasa. Rakstīprasme un lasīprasme, kas iegūta pirmajā valodā, tiek izmantota otrajā valodā. Iemesls ir vienkāršs: mēs iemācāmies lasīt lasot – t. i., vieglāk iemācīties lasīt valodā, kuru saprotam, uztverot to, kas uzrakstīts uz lapas. Ja mēs spējam lasīt vienā valodā, mēs spējam lasīt vispār.” (*Smith, 1994*).

Pilnībā īstenotu bilingvālās izglītības programmu priekšrocības

- Ģimenes valoda tiek novērtēta, un abas valodas tiek izmantotas dažādiem mērķiem.
- Bilingvisms tiek veicināts mājās un skolā un tiek uzskatīts par sociālu priekšrocību.
- Skolēni labi zina pirmo valodu, pirms sāk mācīties otro.
- Skolēniem ir iespēja apgūt rakstītprasmi un lasītprasmi pirmajā un otrajā valodā.

Būtiskie komponenti, kas tiek novēroti veiksmīgās bilingvālās izglītības klasēs

- Skolotājs kā valodas paraugs un valodas izmantošanas praksē veicinātājs pretstatā skolotāja vadītām stundām.
- Pieeja valodai kā veselumam pretstatā prasmju sadalīšanai atsevišķos komponentos.

Pamatojums: stingri sistematizēti un nemainīgi, secīgi mācību programmas materiāli, kuros uzsvērtā katras atsevišķās tēmas apgūšana, pirms sākta nākamā, pilnīgi neder otrās valodas apguvei, jo šīs tēmas bieži atspoguļo autora skatījumu uz kārtību, kādā jāiemācās katrs atsevišķais angļu valodas jautājums, nevis dabisko kārtību (*Collier, 1997*).

Valodas prasmju sadalīšana atsevišķos komponentos attur skolēnus no iesaistīšanās kognitīvi sarežģītā darbā, kas atbilst viņu brieduma līmenim.

- Iespēja pilnveidot gan dzimto, gan otro valodu.
- Ilgstoša (2–3 stundas) kvalitatīva mijiedarbība ar dzimtās valodas runātājiem, kuras laikā viņi tiek uztverti kā vienlīdzīgi partneri skolā.
- Kompleksu prasmju apgūšana pretstatā vienkāršu prasmju pieejai.
- Skolēnu sasniegumi no atsevišķiem jautājumiem veidotā valodas pārbaudes testā kalpo kā kontroles sliekšņi pārejai pie jēgpilnākām skolas nodarbībām.

Bilingvālās izglītības programmas

- **Pārejas un agrīnā posma bilingvālās izglītības programma**

Izglītošana dzimtajā valodā (ASV obligātajā izglītībā 2. vai 3. mācību gads). Izglītošanas apjoms dzimtajā valodā samazinās, palielinoties izglītošanas apjomam angļu valodā.

- **Dzimtās valodas saglabāšanas jeb vēlinā posma bilingvālās izglītības programma**

Izglītošana dzimtajā valodā notiek līdz vecākajām klasēm (6. mācību gadam). Izglītošanas apjoms dzimtajā valodā samazinās, skolēniem labāk apgūstot angļu valodu.

- **Divvirzienu jeb divu valodu bilingvālās izglītības programma**

Angļu valodā runājošie apgūst otro valodu kopā ar skolēniem, kam angļu valoda nav dzimtā. Programmas tiek veidotas, lai veicinātu divu kultūru skolēnu bilingvismu un prasmi lasīt un rakstīt abās valodās.

Izplatītākie valodu izmantošanas apjomu samēri dzimtās un otrās valodas mācīšanas līdzsvarošanai

- **50/50.** Pastāvīga angļu un dzimtās valodas apjoma 50/50 nodrošināšana visā programmas laikā.
- **90/10.** Mācīšanas apjoma angļu valodā pakāpeniska palielināšana no 90/10 (dzimtā valoda pret angļu valodu) bērnu dārzā līdz 50/50 programmas pēdējā gadā.

Bilingvālās metodes, kas nosaka noteikta satura daudzuma mācīšanu divās valodās

- **Pārmaiņus dienu plānojums.** Vienu dienu tiek lietota viena valoda, citu dienu – otra valoda.
- **Dienas sadalīšana divās daļās.** Viena valoda tiek lietota dienas pirmajā pusē, otrā dienas pusē – otra valoda.
- **Jauktā kārtība.** Daži priekšmeti tiek mācīti vienā valodā, citi – otrā valodā.

- **Ieskata un atkārtojuma metode.** Pirmā mācību stunda tiek mācīta ģimenes valodā, un pēc tam tā pati nodarbība tiek atkārtota angļiski. Kopsavilkums tiek izdarīts ģimenē lietotajā valodā.

Angļu valodas kā otrās valodas programmas

Angļu valodas kā otrās valodas programmas (visas mācības notiek angļu valodā) Amerikas Savienotajās Valstīs ir izplatītākās otrās valodas apguvēju izglītošanā:

- **Izņemšana no kopējās grupas, mācoties angļu valodu kā otro valodu.** Skolēns tiek izņemts no klases nodarbībām, un viņam piedāvā izglītošanu, kas veicina skolēna spēju mācīties angļu valodu.
- **Uz saturu balstīta jeb saudzējoša pieeja, mācoties angļu valodu.** Angļu valodā tiek mācīts akadēmiskais saturs, attiecīgi pielāgojot, lai mācības notiktu „angļu valodas prasmes līmenī”, kas ir saprotams skolēnam.

Bilingvālās izglītības jeb angļu valodas kā otrās valodas programmas

- **Papildinošas bilingvālās vides programmas:**
Būtisks atbalsts bērniem dzimtās valodas saglabāšanā, apgūstot papildu valodu.
- **Subtraktīvas (aizstājošas) bilingvālās vides programmas:**
Vairākuma valodas apguve, zaudējot dzimto valodu. Var radīt pretrunīgu reakciju attiecībā uz dzimtās kopienas valodu; palēnina vai mazina akadēmiskos sasniegumus.

Galvenās atziņas par bilingvālo skolēnu izglītošanas programmu veidošanu un akadēmiskajiem rezultātiem

- 90/10 un 50/50 divvirzienu bilingvālā imersija jeb „iegremdēšanās” un vienvirzienu bilingvālās attīstības izglītības programmas ir vienīgās līdz šim īstenotās programmas, kas palīdz skolēniem pilnībā sasniegt rezultātus virs statistiski

vidējā līmeņa gan dzimtajā, gan angļu valodā visās priekšmetu grupās un saglabāt augstu sasniegumu līmeni vai pat sasniegt augstāku līmeni līdz mācību beigām. Šajās programmās bija vismazākais atbiruma procents.

- Salīdzinot ar skolēniem, kuri piedalījās valodas mācīšanas atbalsta programmās, ļoti pasliktinājās sekmes lasīšanā un matemātikā līdz 5. mācību gadam angļu valodas apguvējiem, kuri mācās tikai angļu valodas programmās, jo viņu vecāki ir atteikušies no valodas mācīšanās atbalsta pakalpojumiem bērniem, kam angļu valoda nav dzimtā. No šīs grupas bija vislielākais atbirums.
- Kad angļu valodas apguvēji no valodas mācīšanās atbalsta programmas pāriet uz angļu valodas vispārpieņemto programmu tiem, kas mācījušies programmās, kur izmantota tikai angļu valoda (angļu valoda kā otrā valoda), angļu valodas pārbaudījumos viņiem ir labākas sekmes nekā tiem, kas mācījušies bilingvālajās programmās. Tomēr skolēni, kuri mācījušies bilingvālajās programmās, līdz 6.–8. mācību gadam sasniedz to pašu rezultātu līmeni kā tie, kuri mācījušies tikai angļu valodā. Turpmāk, vidusskolas gados, skolēniem, kas izglītoti bilingvālajās programmās, ir labāki sasniegumi nekā skolēniem, kas izglītoti tikai angļu valodā.
- Skolēna iegūtais formālas izglītības daudzums pirmajā valodā ir spēcīgākais prognozējošais faktors skolēna sekēm otrajā valodā. Tas nozīmē – jo lielāks ir iegūtās izglītības mācību gadu skaits pirmajā valodā, jo labāki ir viņa sasniegumi angļu valodā. (*Thomas et al.*, 2002)

Ieteikumi politikas pamatnostādņu īstenošanai

- Vecāki, kuri izvēlas neiesaistīt savus bērnus valodas mācīšanās atbalsta programmās, ir jāinformē, ka, iespējams, rezultātā viņu bērnu ilgtermiņa akadēmiskie sasniegumi būs daudz zemāki. Viņiem jāiesaka neatteikties no valodas mācīšanās atbalsta pakalpojumiem, ja viņu bērnam ir iespēja tos izmantot. Šī pētījuma rezultāti liecināja, ka valodas mācīšanās atbalsta pakalpojumi, kā to pieprasa ASV

Augstākās tiesas spriedums lietā *Lau v. Nicholas* (1974), būtiski uzlabo angļu valodas apguvēju sasniegumu līmeni.

- Lai novērstu vidējo sasniegumu atšķirību starp angļu valodas apguvējiem un tiem, kam angļu valoda ir dzimtā, valodas atbalsta programmām jābūt labi īstenotām, bez segregācijas, 5–6 gadus ilgstošām, un tām katru gadu jādemonstrē lielāki ikgadējie uzlabojumi nekā tai pašai vecuma grupai, kam angļu valoda ir dzimtā, kamēr atšķirības starp abām grupām vairs nav. Pat pašas efektīvākās valodas atbalsta programmas divu trīs gadu laikā var samazināt sasniegumu atšķirību tikai par pusi.

Daudzvalodības politika Bredfordas pilsētā: principi⁵

Bredfordas Izglītības pārvalde, Lielbritānija

Angļu valoda ir galvenā izglītības un saziņas valoda šajā valstī. Tādēļ visiem bērniem ir tiesības uz efektīvu angļu valodas pasniegšanu un mācīšanos angļu valodā.

Atbalsts visās valodās, ko bērns pārzina, palīdz nodrošināt viņam vislabāko iespēju iepazīties ar jauniem jēdzieniem un idejām un tādējādi gūt augstākos iespējamus sasniegumus. Ir svarīgi izveidot labu pamatu agrīnā vecumā un turpināt to veidot, bērnam pieaugot.

Valoda ir būtisks identitātes aspekts. Bērnu spējas sazināties savā ģimenes valodā atzīšana un veicināšana labvēlīgi ietekmē pašapziņu un veicina skolēnu ticību sev kā valodas apguvējiem.

Daudzu valodu pieejamība stiprina sabiedrības un kopienas saliedētību, un visiem skolēniem uz to ir tiesības. Spēja sazināties vairāk nekā vienā valodā ir priekšrocība sabiedrībā un dzīvē.

Ģimenes valodas lietošanas veicināšana skolā un skolas kopienā, tostarp saziņā ar vecākiem viņiem pieejamos veidos, stiprina kopienas saiknes un savstarpēju cieņu. Tā sekmē ģimeņu un skolu sadarbību, lai attīstītu bērnu valodu prasmes visus aspektus.

Vienas valodas sistēmu un struktūru izpratne palīdz citu valodu apguvē.

Sasniegumi vairāk nekā vienas valodas apguvē attīsta spēju būt pašpalāvēģam un kompetentam runātās un rakstītās valodas lietotājam arvien plašākām vajadzībām.

Šī pieeja valodas prasmes pilnveidei ir iekļaujoša, un tajā tiek augstu vērtēts visu izglītības kopienā ietilpstošo skolēnu un pieaugušo valodas mantojums un pieredze.

⁵ Bredfordas Izglītības pārvalde (2004).

Vienaudžu starpkultūru izglītība Itālijā⁶

Kā var veiksmīgi integrēt skolēnus imigrantus skolās? Padarot pieejamu skolu viņu vecākiem un iesaistot tos integrācijas procesā – šādu atbildi sniedza Itālijas pilsoniskās sabiedrības sadarbības grupa eksperimentālā programmā Turīnā.

Imigrācija Turīnā

Ārzemju bērnu skaits Turīnā pēdējos gados ir būtiski pieaudzis. Imigrantu bērni bieži tiek iekārtoti skolās, pamatojoties uz to, kādu skolu apmeklējuši viņu radi vai draugu bērni, neņemot vērā viņu mācību sasniegumus vai iepriekšējo izglītošanās pieredzi. Tas var radīt vairākas problēmas gan skolai, gan šiem bērniem.

Izglītība un sociālā iekļaušana

Apzinoties nepieciešamību atrast iekļaujošākus un vienlīdzīgākus veidus, kā integrēt imigrantu bērnus skolās, *CICSENE* (Itālijas atbalsta centrs jaunattīstības valstu attīstības sekmēšanai) starpkultūru izglītības nodaļa *Pianeta Possible* – Turīnas sabiedriskā organizācija – ir veikusi vairākus eksperimentālus projektus šajā apvidū. Šo projektu pamatā ir uzskats: lai iekļaujošas izglītības iniciatīvas būtu efektīvas, tām jāiesaista daudzi dalībnieki un darītāji, to vidū ģimenes, administratīvais aparāts un skolu vadība, kā arī skolotāji un skolēni – gan itālieši, gan ar citu etnisko izcelsmi.

Projekts *Skolēni un pilsoņi*

2007. gadā, izmantojot iegūto pieredzi un *CICSENE* kompetenci, *Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo* izveidoja projektu *Skolēni un pilsoņi*, lai palīdzētu Turīnas vidusskolām integrēt ārzemju skolēnus skolas dzīvē un veidot demokrātiskas pilsonības prasmes un attieksmi.

⁶ Publicēts: Susanne Frank, Ted Huddleston (eds). *Schools for Society. Learning Democracy in Europe. A handbook of ideas for action.* Alliance Publishing Trust, 2009.

Projekts ietver vairākas atšķirīgas iniciatīvas.

1. *Area Scuola*

Area Scuola ir tiešs, personisks tiešsaistes pakalpojums skolotājiem, skolas vadībai, administrācijai, itāliešu un citas etniskās izcelsmes skolēniem, kā arī skolēnu imigrantu ģimenēm. Tajā tiek piedāvāti dažādās valodās tulkoti materiāli, valodas medicīna, konsultācijas par ģimeņu atkalapvienošanos un atbalsts audzināšanā, orientācijas un pārorientācijas kursi, vienaudžu izglītotāju apmācība, konsultācijas par skolas noteikumiem un dokumentācijas centrs.

2. *Daudzvalodu rokasgrāmata*

Rokasgrāmata *Virzot savu nākotni: rokasgrāmata vecākiem un bērniem* tika uzrakstīta, lai atbalstītu imigrantus, kuru bērni mācās itāliešu skolās. Tā tika izdota trīs variantos: arābu, spāņu un itāliešu valodā; rumāņu, portugāļu un itāliešu valodā; ķīniešu, albāņu un itāliešu valodā. Tā tika izplatīta visās Turīnas vidusskolās un arī citās iestādēs, piemēram, bibliotēkās, un ir lasāma arī tiešsaistē. Brošūra *Domās ģimenēm, kas atkal apvienojušās* tika publicēta septiņās valodās un divās versijās – viena vecākiem un otra bērniem.

3. *Skolas papildu atbalsts*

Vidusskolu skolēniem imigrantiem tika radīta iespēja vasarā un Ziemassvētku brīvdienās izglītoties papildus par tematiem, kuros viņiem bijušas lielākās grūtības.

4. *Skolotāju mācību programmas*

Vidusskolu skolotājiem, kas bija atbildīgi par ārzemju skolēnu iekļaušanu, tika organizēti īpaši padziļināti mācību kursi par starpkultūru jautājumiem, kuros bija ietverta informācija par skolām un izglītības sistēmām valstīs, no kurām ir migrējuši skolēni un viņu ģimenes. Mācību materiāli ir pieejami arī tiešsaistē un kompaktdiska lasāmatmiņu veidā, papildus *Pianeta Possible* tīmekļa vietnē tika izveidota tiešsaistes foruma lapa.

5. *Informatīvas tikšanās*

Imigrējušo vecāku bērniem tika organizētas tikšanās vidusskolas otrajā un trešajā gadā, t. i., brīdī, kad viņiem bija jāizvēlas starp atšķirīgām izglītības un profesionālajām iespējām, un

vienaudžu starpkultūru izglītotāji darbojās kā tulki un rīcības piemēri.

6. Atbalsta tikšanās

Tika rīkotas arī atbalsta tikšanās, lai palīdzētu imigrantu vecākiem risināt dažas no pusaudžu problēmām, kuras radās viņu bērniem Itālijas dzīvē. Salīdzinot ar itāliešu bērniem, imigrantu ģimeņu bērni bieži ļoti atšķirīgi veido attiecības ar vienaudžiem un viņu vecākiem. Tikšanās vadīja migrācijas speciālistu grupa, psihologi, skolotāji un kultūras mediatori.

7. Sabiedriski pasākumi

Visbeidzot skolēniem tika rīkoti dažādi sabiedriski pasākumi ārpus skolas, to vidū izklaidējoši un sporta pasākumi, ekskursijas un aktiermākslas kursi.

Panākumu rādītāji

Visas projektā iesaistītās Turīnas vidusskolas tagad ir izveidojušas vienaudžu starpkultūru izglītotāju grupas – katrā grupā ir četri skolēni, no kuriem trīs vienmēr ir no imigrantu ģimenēm. Ļoti daudzi vecāki ir iesaistījušies programmā, neraugoties uz to, ka viņi īpaši labi nerunā itāliešu valodā un viņiem ir gara darbdiena. Skolotāji ir bijuši gatavi pielāgot savas metodes, lai ņemtu vērā arvien lielāku dažādību skolēnu vidū, t. i., rīkojušies iejūtīgi, ko paredz vispārējā pieeja.

Pieeja „skola-ģimene”

Projekta darbā galvenais bija gan ģimeņu, gan skolu aktīva iesaistīšanās visos tā procesos. Skolas un ģimenes saikne ir izšķiroši svarīga, lai iekļaušana izglītības sistēmā un sabiedrībā būtu efektīva. Šī iemesla dēļ daudzas projekta izglītības iniciatīvas tika vērstas uz to, lai skolas izprastu imigrantu ģimeņu situāciju un imigrantu ģimenes izprastu Itālijas skolu situāciju.

Vienaudžu starpkultūru izglītība

Viena no pieejām, kas pirmoreiz tika izmantota *CICSENE* projektos, ir vienaudžu starpkultūru izglītība. Šajā pieejā tiek izvēlēti daži skolēni imigranti, kas uzņemas izglītotāju lomu. Vienaudžu starpkultūru izglītotāji tiek izraudzīti no skolēniem, kas ir jau iekļāvušies Itālijas skolu sistēmā, taču joprojām spēj runāt un rakstīt savā izcelsmes valodā. Tādējādi imigrantu vecāku tikšanos laikā jaunie imigrantu izcelsmes izglītotāji ne tikai spēj sniegt informāciju par skolu imigrantu ģimenēm, bet arī parādīt tām, ka panākumi skolā nav atkarīgi no tā, ka esi itālietis.

Starpkultūru vienaudžu izglītotāji apmeklē mācību seminārus, lai sagatavotos sava uzdevuma veikšanai. Semināros liela uzmanība tiek pievērsta teātra spēlei, lomu spēlēm un interaktīvām mācību metodēm. Tajos īpaša vērība tiek veltīta tam, lai skolēni apzinātos savas daudzpusīgās identitātes, un tam, kā to apzināšanās viņiem var palīdzēt kļūt par starpniekiem starp imigrantu ģimenēm un skolām. Mācību galvenie elementi ir šādi:

- zināšanas par Turīnu un tās sabiedriskajiem pakalpojumiem, īpaši ārzemniekiem;
- tiesības un pienākumi, ko paredz Itālijas pilsonība un dzīvošana Eiropas Savienības dalībvalstī;
- Itālijas skolu sistēma;
- kritiskās domāšanas prasme un sadarbības prasme ar citiem.

2. daļa

BILINGVĀLĀ UN STARPKULTŪRU IZGLĪTĪBA NO SKOLOTĀJA KOMPETENCES UN PIEREDZES SKATA PUNKTA

Mijkultūru izglītība un valodas apguve Latvijā

Māra Dirba

levads

Mēs dzīvojam globālu tīklu un atvērtu sistēmu pasaulē, taču arī vietējās īpatnības ir svarīgas. Mijkultūru izglītības īstenošana Latvijā ir cieši saistīta ar vietējās situācijas izpratni, kā arī ar Latvijas sabiedrībā dominējošām vērtībām un viedokļiem. Pēc Padomju Savienības sabrukšanas un it īpaši pēc tam, kad Latvija pievienojās Eiropas Savienībai, iedzīvotāju mobilitāte ir strauji pieaugusi. Pirms šīm pārmaiņām vairums skolotāju varēja tikai sapņot par izbraukšanu ārpus Padomju Savienības – aiz „dzelzs priekškara” robežām un izolācijas. No vienas puses, universitātes un skolas ir kļuvušas par atvērtām sistēmām, uzsākušas jaunu sadarbību un nodibinājušas jaunus sakarus. No otras puses, skolotāju un vecāku vērtības un attieksme mainās lēnāk nekā ekonomika. Dažu skolotāju un vecāku izturēšanās pret citiem cilvēkiem joprojām ir neiecietīga un agresīva. Padomju laikā sabiedrībā tika uzturēts kategorisks domāšanas veids un binārās opozīcijas „mēs” un „viņi”. Mūsdienu Latvijā mierīgas līdzāspastāvēšanas periodī mijas ar nemierīgākiem.¹

Jaunākie piemēri ir parakstu vākšana par Satversmes grozījumiem un diskusijas par to plašsaziņas līdzekļos un sociālajos tīklos. No vienas puses, katras valodas apguve mūs bagātina un Latvijā lietoto valodu spektru mācību procesā skolās var

¹ Publicēts: *Intercultural Education*, Vol. 18, No. 3, August 2007, pp. 193–205.

izmantot metalingvistiskās kompetences veicināšanai, salīdzinot dažādu indoeiropiešu valodu – baltu, slāvu un ģermāņu valodu – gramatiku, sintaksi, leksiku un citus valodu aspektus. No otras puses, valoda ir identitātes simbols un tās lietojuma apdraudējums izraisa spēcīgas emocijas (par to liecina komentāri portāla *Delfi* latviešu un krievu variantos, kā arī avīzes *Čas* interneta portālā).

Senāki piemēri ir demonstrācijas pret skolu reformu un agresija pret atšķirīgo sabiedrībā: LGBT (lesbiešu, geju, biseksuāļu un transeksuāļu) kopienu (Rīgas praidis 2006. gada augustā). Praida gājiena dalībnieki tika apmētāti ar olām. Daudzās baznīcās dievkalpojuma laikā tika izplatītas skrejlapas, kurās nosodīja homoseksuāļus un praida gājieni, kā arī aicināja ticīgos piedalīties protestos pret lesbiešu, geju, biseksuāļu un transeksuāļu kopienas.

Šādu notikumu ietekmē vērtības izglītībā Latvijā ir kļuvušas par ļoti aktuālu problēmu. Latvija jau vēsturiski ir daudz-kultūru sabiedrība. Mūsdienās tās daudzveidība atspoguļojas dažādās sabiedrībā pastāvošās etniskās, reliģiskās, profesionālās un interešu grupās. Iepazīstot Latvijas vēstures atšķirīgās interpretācijas un cenšoties iejusties dažādu paaudžu un tautību pārdzīvojumos, Latvijas iedzīvotāji var tikai paplašināt savu redzesloku. Tādējādi valodas apguvēji un valodas skolotāji arvien vairāk sastapsies ar citādību.

Sabiedrībā daudzi izjūt iekšējus vērtību konfliktus un ir pau-duši nevēlēšanos būt iecietīgiem pret citu vērtībām, izņemot tās, ko paši uzskata par “pareizām”. Bijusī Latvijas prezidente V. Viķe-Freiberga izteikusies, ka pretējām pusēm jāizvairās no vardarbīgas sadursmes un jācenšas veidot dialogu. Ir būtiski piedot pagātnes nodarījumus, kļūt iecietīgākiem un pilnveidot mij-kultūru komunikācijas prasmes – konfliktu konstruktīvu risi-nāšanu, aktīvu klausīšanos un empātiju. Tas kļūst īpaši aktuāli 21. gadsimta otrajā gadu desmitā, kad, kā liecina M. Hazana (M. Hazans, 2011) pētījuma rezultāti, pēdējo gadu laikā Latvijā ir pametuši vairāk nekā 200 000 iedzīvotāju un esam palikuši mazāk par 2 miljoniem. Rīgā šo cilvēku trūkumu varbūt tik ļoti

nevar pamanīt, turpretim pārējās Latvijas pilsētās un laukos tas jūtams arvien biežāk. Līdz ar to arvien nozīmīgāka kļūst prasme sadzīvot, sazināties, saprasties arī valodu lietojuma un statusa jomā, lai kopīgi veidotu Latvijas nākotni, uzlabotu ekonomisko situāciju.

Saskaņā ar mijkultūru izglītības principiem nevar būt vienīgais kategoriski pareizais jēdziens „*intercultural education*” latviskais tulkojums. Jēdziena „*intercultural education*” latviskajam tulkojumam varētu izvēlēties tulkojumu *mijkultūru izglītība*, lai uzsvērtu nevis to, kas mūs šķir, nevis sienu *starp* mums, bet gan mūsu mijiedarbību, lai uzsvērtu sapratnes tiltu metaforu, pa kuru paejam cits citam solīti pretī, apmaināmies ar vērtību izpratni, attieksmēm, zināšanām, papildinām un bagātinām cits citu (Dirba, 2006, 5).

Mijkultūru aspekti valodas apguvē un tās mācīšanās

Mijkultūru kompetences izpratne

Izglītības mērķis ir studentu prāta, garīgā, ētiskā attīstība, emocionālā un sociālā labklājība un izaugsme. Valodas apguves jaunā paradigma paredz to, ka skolotāji kļūst par starpkultūru mediatoriem un koncentrējas ne tikai uz valodas prasmi, bet arī uz ētisku vērtību veidošanu (M. Byram, 2003).

Tradicionālā pieeja valodas apguvei un tās mācīšanai koncentrējas uz iepazīstināšanu ar dažādiem mērķa valodas valstu (Apvienotās Karalistes, ASV utt.) kultūru aspektiem, kā uzturs, svētki, apģērbs u. c., valodas stundās. Tajā uzmanība tiek pievērsta diviem zināšanu veidiem: kultūras ziņā vispārīgajam un kultūrspecifiskajam. Piemēram, L. Serku un līdzautori (L. Sercu et al., 2005) secinājuši, ka svešvalodu skolotāji joprojām uzskata svešvalodu izglītībā lingvistiskos mērķus par svarīgākiem nekā kultūras mērķi. Koncentrējoties uz makrokultūrām, viņa minējusi deviņus mērķus, kas ir saistīti ar kultūru izglītību:

- veicināt atvērtību un iecietību pret citām tautām un kultūrām;
- sniegt informāciju par ikdienas dzīvi un ierasto kārtību;
- veicināt pārdomas par kultūru atšķirībām;

- sniegt informāciju par kopējām vērtībām un uzskatiem;
- veidot pieredzi, izbaudot kultūras izpausmju dažādību (literatūra, mūzika, teātris, kino utt.);
- veicināt spējas risināt starpkultūru saskarsmes situācijas;
- sniegt informāciju par „svešo” kultūru vēsturi, ģeogrāfiju un politisko situāciju;
- veicināt empātiju pret citu kultūru cilvēkiem;
- sekmēt savas kultūras izpratni studentu auditorijā.

Kritiska pieeja starpkultūru komunikācijai (piemēram, *Holiday et al.*, 2004) ir mainījusi uzsvaru no makrokultūrām uz mikrokultūrām (ģimenes kultūra, skolas kultūra, klases kultūra, profesionālā kultūra, dzimtas kultūra, interešu grupas kultūra, politisko grupu un partiju, kā arī paaudžu kultūra). Dažādība klasēs nozīmē arī sociālekonomiskā statusa, reliģijas, valodas, reģiona (pilsēta, lauki utt.), interešu, spēju un talantu līdzības un atšķirības. Tādējādi ne tikai klases, kurās ir migrantu bērni, bet jebkura klase ir uzskatāma par daudzu kultūru grupu. Daži valodas apguves un mācīšanas didaktikas pētnieki (*Abdallah-Preteille*, 2001; *Dervin*, 2004, 2005) uzsver, ka nesaistītu kultūras tēmu mācīšana varētu radīt stereotipus, radot nepieciešamību pēc paradigmas pārbīdes no *kultūras pieejas* uz *starpkultūru pieeju*. Arī dažādos starptautisku konferenču ziņojumos par valodas mācīšanu un starpkultūru izglītību (piemēram, *M. Byram & M. Fleming*, 1998; *M. Dirba*, 2003, 2004; *F. Dervin*, 2004, 2005; *M. Byram*, 2005; *F. Dervin*, 2006; *F. Dervin & M. Dirba*, 2006) vērojams, ka starpkultūru teorijas kļūst arvien nozīmīgākas.

M. Bairems (*M. Byram*, 2005) uzsver, ka valodas skolotājiem vajadzētu ne tikai attīstīt lingvistiskās prasmes, bet arī pievērsties sociāliem jautājumiem, piemēram, attieksmei pret veciem cilvēkiem, nabadzībai un konfliktiem sabiedrībā. Šī raksta autore uzskata, ka valodu skolotājiem jāveicina arī starptautiskajā sabiedrībā aktuālu problēmu – piemēram, uzbrukums Pasaules tirdzniecības centram Ņujorkā un Pentagonam (2001. gada 11. septembrī); dāņu mākslinieka publicētās pravieša Muhameda karikatūras (2005) u.tml. – kritiska analīze.

Saskaņā ar M. Bairema modeli (1997, 57.–64. lpp.) starpkultūru kompetences elementi ir šādi:

- attieksme (sevis relativizēšana, citu novērtēšana);
- zināšanas (par sevi un citiem, par mijiedarbību);
- prasmes (interpretēt un atstāstīt, atklāt, mijiedarboties).

F. Dervins un M. Dirba (*F. Dervin* and M. Dirba, 2006) uzskata, ka svešvalodas lietotājam piemīt starpkultūru kompetence, ja viņš spēj vai vēlas efektīvi sazināties ar citiem, pieņemot savu kā „svešinieka” situāciju mijiedarbībā ar citiem, saprast, ka visi cilvēki, arī viņš pats, ir daudzu kultūru pārstāvji un ir dažādi (dzimums, vecums, reliģija, statuss sabiedrībā utt.). Nesen F. Dervins ir mainījis iepriekšējo definīciju un ieviesis jaunu terminu – „proteofilā kompetence”, ko skaidro šādi:

- izpratne, ka (nacionālās) kultūras un identitātes var izpausties *deux ex-machina* saziņā starp indivīdiem, īpaši saziņā starp cilvēkiem no dažādām valstīm vai dažādu reliģiju pārstāvjiem;
- spēja pamanīt un rīkoties, kad kāds „sastindzina savu diskursu” un mēģina ar jums manipulēt, t. i., „kā [...] indivīdi izmanto savu un sarunu biedra kultūru jeb, precīzāk, kā viņi izmanto šo kultūru fragmentus, lai komunicētu.” (*M. Abdallah-Preteille*, 2001, 137. lpp.);
- pārliecība, ka katrs indivīds, kuru sastopam, (un arī mēs paši) ir „plūstošs” (dzimums, vecums, reliģija, statuss sabiedrībā utt.), ka viņš piemērojas dažādiem kontekstiem, dažādiem sarunu biedriem un izmanto atbilstošas „maskas”;
- izpratne, ka cilvēki ir dzīvas būtnes un ikvienam var būt gan labs, gan slikts garastāvoklis, personiskās problēmas, izjūtas (jūs kādam varat nepatikt nevis nacionalitātes, bet cita iemesla dēļ, simpātijas);
- izvairīšanās no etnocentriskām, rasistiskām, ksenofobām vai ksenofilām piezīmēm (t. i., sava kultūra tiek uzskatīta kā pārāka par citām).

Pašlaik valodas apguves kontekstā autore dod priekšroku M. Bairema un F. Dervina ideju apvienošanai un izmanto terminu „proteofilā kompetence” (sk. 1. tabulu).

Proteofilā kompetence nozīmē uztvert citus cilvēkus kā indivīdus, kas identificējas ar daudzām grupām, nevis kā vienas īpašas, piemēram, etniskās grupas locekļus. Viens no autores studentiem kā vienas grupas loceklis demonstrēja šo izpratni un ļoti pretojās kategorizēšanai, izsakoties šādi: „Mani nevar ievietot „kastītē”, esmu cilvēks ar individuālām vērtībām, gaumi, spējām, interesēm un dzīves stilu.” Proteofilā kompetence nozīmē nevis imitēt dzimtās valodas lietotājus, bet gan iemācīties angļu valodu kā *lingua franca*, kā saziņas valodu pasaulē.

Mijkultūru izglītības izpratne

Mijkultūru izglītība ir viens no iekļaujošās izglītības aspektiem. Jēdziens *mijkultūru izglītība* tiek interpretēts atšķirīgi. Agrāk tas tika saistīts ar imigrantu bērniem, lai viņiem palīdzētu integrēties sabiedrībā, kurā viņi bija ieradušies. Skaidrojot atšķirīgo, iepazīstinot ar folkloru, rīkojot „tematiskās” dienas u. c., nereti tika nostiprināti stereotipi. Mūsdienās pastāv skatījums, ka visas klases kultūras ziņā ir daudzveidīgas (vispār saistītas ar daudzveidību) un visiem skolēniem nepieciešama starpkultūru izglītība. Šāda izglītība ir pārmaiņu virziens, kas attiecas uz visiem skolas mācību priekšmetiem, skolas atmosfēru, mācību vidi, sadarbību starp dažādu priekšmetu skolotājiem, skolas darbiniekiem un vecākiem. Tādējādi ir ļoti būtiski, lai valodu skolotāji sadarbotos ar citu mācību priekšmetu skolotājiem un apspriestu apgūstamos jēdzienus, kā arī mācību secību un laika grafiku, piemēram, ētikā, psiholoģijā, vēsturē, filosofijā, pilsoniskajā izglītībā un valodas apguvē. Tomēr dažas mācību grāmatas, kā arī grāmatas par starpkultūru izglītību joprojām koncentrējas galvenokārt uz makrokultūrām – piemēram, grāmata skolotājiem *Starpkultūru izglītība (Intercultural learning, H. Fennes & K. Hapgood, 1997)*.

Starpkultūru izglītības mērķis ir nodrošināt, lai visi skolēni varētu vienlīdzīgi piedalīties klases darbā, iemācītos izprast daudzveidību kā bagātinošu iespēju, ievērotu cilvēka cieņu un cilvēktiesības. Šajā procesā skolotāji sadarbojas, veidojot iekļaujošāku skolas kultūru – atbalstošu skolas vidi, kurā skolotāji,

administrācijas darbinieki un skolēni iegūst kopienas izjūtu. Katrs skolēns tiek pieņemts un novērtēts, bet vardarbība – gan fiziskā, gan verbālā – tiek mazināta, konstruktīvi atrisinot konfliktus. Starpkultūru izglītība izpaužas mācību materiālos, mācību programmas saturā un mācību metodēs. Šāda izglītība nozīmē, ka skolēni mācās ne tikai no skolotāja, bet arī cits no cita savstarpējā mijiedarbībā. P. Batelāns (*P. Batelaan*, 1998) ierosina izmantot metodi „Daudzkultūru grupās īstenota sadarbības izglītība”, jo tā atbilst starpkultūru izglītības mērķiem un uzdevumiem.

Daudzkultūru grupās īstenota sadarbības izglītība ir Elizabetes Koenas (*Elizabeth Cohen*) Stenfordas Universitātē izstrādātās (*E. Cohen*, 1994) kompleksās izglītošanas metodes flāmu versija. Tās (*F. Paelman*, 2004) pamatā ir pieņēmums, ka skolēna statuss ietekmē mācību procesa pieejamību. Tādēļ skolotājiem būtu jākoncentrējas uz statusa jautājumiem. Tas nozīmē, ka stundās jāiekļauj problēmu uzdevumi mazām grupām, kuru risināšanai nepieciešamas atšķirīgas prāta spējas. Ir svarīgs katra skolēna ieguldījums, un mācīšanās notiek ar mijiedarbības palīdzību. Tas nozīmē arī lēmumu pieņemšanas un atbildības deleģēšanu skolēniem. S. Sierenss ir izstrādājis šādus kritērijus starpkultūru materiālu veidošanai (*S. Sierens*, 2000):

- atpazīstamība (saistība ar skolēnu pieredzi);
- saprotamība (piemērotība kognitīvās attīstības līmenim);
- daudzveidības atspoguļošana (sabiedrības daudzveidības dažādo pušu parādīšana);
- mijiedarbības atainošana (cilvēki, kas mijiedarbojas);
- antirasisms;
- daudzu perspektīvu iekļaušana (dažādi skatpunkti);
- iedrošinoša un radoša pieeja (kritiskā analīze, daudzkultūru grupās īstenota sadarbības izglītība).

Valodu skolotāji reti ir starpkultūru izglītības speciālisti. Tādēļ šo skolotāju izglītības programma jāpapildina ar kursiem, kas palīdz topošajiem valodu skolotājiem pilnveidot starpkultūru kompetenci un apgūt metodoloģiju, kas nepieciešama šīs jaunās iekļaujošās izglītības paradigmas iedzīvināšanai skolas

darbā. Kaut gan iekļaujošā mijkultūru izglītība Latvijas sabiedrībā ir ļoti vajadzīga, augstākajā izglītībā ir bijis ļoti maz šādas ievirzes kursu. Lai mainītu šo situāciju, autore ir izstrādājusi un īstenojusi izmēģinājuma studiju kursu Latvijas Universitātes Moderno valodu fakultātē.

Studiju kursa izstrāde par mijkultūru izglītības integrēšanu valodas apgūvē un tā aprobācija

Autore izstrādājusi un īstenojusi 2003./2004., 2004./2005., 2005./2006. mācību gadā Latvijas Universitātē studiju kursu par mijkultūru izglītības integrēšanu valodas apgūvē, un tajā iesaistījās 168 Latvijas Universitātes studenti, kuri apguva angļu valodas un latviešu valodas skolotāja profesiju. Studiju kursa saturā tika iekļautas šādas tēmas:

- mācīšanās kā sociāls fenomens, zināšanu konstruēšana mācīšanās procesā, kritiskā domāšana, Glasera piramīda, interaktīvās metodes, daudzveidīgas prāta spējas;
- valoda un identitāte (kā cilvēki aizstāv savu valodu);
- kultūras un starpkultūru pieeja starpkultūru komunikācijas teorijās un valodas izglītībā;
- konfliktu konstruktīva risināšana;
- atšķirīgas identitātes, vērtību konflikti pasaulē un Latvijas sabiedrībā (Rīgas praida gājiens utt.);
- daudzveidības dažādās izpausmes sabiedrībā un izglītības procesā (atbalsta sistēma izglītojamiem ar funkcionāliem traucējumiem utt.);
- Eiropas identitāte, cilvēktiesības, vienlīdzīgas iespējas, pilsoniskā izglītība;
- kritiska plašsaziņas līdzekļu analīze, plašsaziņas līdzekļu radītu diskursu un tēlu dekonstrukcija;
- bināro opozīciju „mēs” un „viņi” konstruēšana, marginalizācijas sociālie paņēmieni, iekļaušana, izslēgšana, empātija, stereotipi, aizspriedumi, diskriminācija (tiešā un atklātā, netiešā un slēptā), jaunas rasisma formas sabiedrībā;
- dzimtes socializācija, dzimumstereotipi, dzimte un valoda, dzimtes attēlojums plašsaziņas līdzekļos;

- starpkultūru mācīšanās jēdziens, starpkultūru mācīšanās metodes, no starpkultūru viedokļa labi izstrādātu materiālu kritēriji, to vidū situāciju izspēles metodes, kognitīvā (refleksija) un emocionālā daļa (vispirms emocijas, tad kognitīvā refleksija, diskursa analīze);
- diskursa analīze un lingvistiskā pragmatika – manipulāciju, diskursa „sastindzināšanas”, bināro opozīciju „mēs” un „viņi” konstruēšana (personu vietniekvārdu, pārspēlējumu utt. analīze);
- mācību stundu plānu izstrāde, grupu darbs;
- mācību stundu plānu izklāstīšana, mikroizglītošana, kursa ziņojumi.

Studiju kursa saturs mainījās no 2003./2004. mācību gada sākotnējās versijas, kuras pamatā bija *kultūras* pieeja, līdz 2006./2007. mācību gada versijai, arvien vairāk iesaistot *starpkultūru* pieeju. Varētu minēt divus galvenos šādu pārmaiņu iemeslus: auglīgā sadarbība ar F. Dervinu un G. Petursdotīru (*G. Pétursdóttir*), kā arī bagātinošās diskusijas ar studentiem. Raksts „Tiešsaistes audioieraksti un starpkultūru iztēle: citādošana un sevis „sastindzināšana” saistībā ar *tapas* un *siestu*” (*Podcasting and intercultural imagination: othering and self-solidifying around tapas and siesta*) (*F. Dervin*, 2006) kļuva par labu diskursa analīzes paraugu. Ļoti būtiska bija labas atmosfēras radīšana grupā, studentu mijiedarbības veicināšana; pieņemšanas, drošības, pašlāvības, gādības, atbildības un solidaritātes atmosfēras veidošana.

Svarīga kursa daļa bija viedokļu paušana. Tika izstrādāti dažādi uzdevumi, kuru veikšanai nepieciešama mijiedarbība un sadarbība, kā arī dažādas prasmes, piemēram, grafiku zīmēšana, dziedāšana, dejošana, rakstišana, loģiskā domāšana, runāšana. Tajos tika uzsvērtā kompleksās izglītošanas tēze: „Katrš kaut ko prot, bet neviens neprot visu”. Studenti uzskatīja, ka uzmanības pievēršana statusam bija būtiska, sniedzot visiem studentiem vienādas iespējas piedalīties grupas mijiedarbībā. Situāciju izspēles uzdevumi – piemēram, situācijas modelēšanas vingrinājumi „Lieliem soļiem uz priekšu” un „Ēna” – sākumā

aizrāva studentus emocionāli, pēc tam viņi iesaistījās kognitīvi (pārdomas, diskusija). Visbeidzot studentiem tika lūgts novadīt īsas stundas un izklāstīt detalizētu mācību stundu plānu. Nodarbībās tika veicinātas dalībnieku pārdomas, pēc katras darbības studenti paši sevi vērtēja.

Grāmata par cilvēku tiesībām un atbildību (*Carianopol et al.*, 2002) ir labs piemērs tam, kā iekļaut starpkultūru aspektu valodas apguvē, jo tā ir ne tikai paredzēta valodas prasmes pilnveidošanai, bet arī ietver dažādu sociālu procesu kritisku analīzi un veicina atbildīgu un aktīvu līdzdalību sabiedrībā. Minētajās nodarbībās arī izmēģināti un pārveidoti uzdevumi no grāmatas *Perspektīvu maiņa: kultūras vērtības, daudzveidība un vienlīdzība Īrijā un citur pasaulē* (*Changing perspectives: cultural values, diversity and equality in Ireland and the wider world*, CDVEC Curriculum Development Unit, 2002).

Divi emocionāli iedarbīgākie empātijas veicināšanas uzdevumi bija „Lieliem soļiem uz priekšu” un „Kā jūties, ja tevi apsmej”. Šie situācijas modelēšanas vingrinājumi izraisīja diskusiju par cilvēkiem ar īpašām vajadzībām, veciem cilvēkiem un citām grupām Latvijas sabiedrībā. Situācijas modelēšanas vingrinājuma „Kā jūties, ja tevi apsmej” mērķis ir veicināt empātiju un aktīvu atbildību par sabiedrības norisēm, izpratni par izslēgšanas un apsmiešanas iemesliem, kā arī apjausmu par iespējām, kā skolēni var aktīvi iesaistīties, lai mainītu situāciju. Iespējamās problēmas, kas skolotājiem varētu rasties šī vingrinājuma laikā, ir niecīga pieredze vai tās trūkums situāciju izspēlēšanas izmantošanā, kā arī vienīgi jaunāko skolēnu atsaucība, piedaloties situāciju izspēlē. Domu izsecināšanas vingrinājums ir tuvs psihoterapijai, tādēļ ar to nevajadzētu pārspīlēt. Kaut gan tas ir ļoti iedarbīgs emocionāls empātijas veicināšanas veids, tas jāpapildina ar pārdomām par dažādiem izslēgšanas iemesliem un aktīvu un atbildīgu situācijas maiņas paņēmieni ieteikumiem.¹

Studenti, kuri apguva skolotāja profesiju, reflektēja par savām daudz kultūru patībām un to, kuri daudzveidīgo identitāšu aspekti viņiem tobrīd bija nozīmīgi. Jaunieši secināja, ka viņi visi ir cilvēciskas būtnes, draudzīgi, izpalīdzīgi un viņus

nevar klasificēt kā piederīgus tikai vienai grupai, īpaši tādi, kurai viņi paši nav izvēlējušies piederēt un kura saistīta ar dzimšanas vietu vai vecākiem. Viņi vairāk sevi identificēja ar grupām, ko apzināti bija izvēlējušies, piemēram, profesiju vai interešu grupām (deju klubiem, basketbola komandām, vides aizsardzības grupām utt.).

Studenti, kuri apguva skolotāja profesiju, piekrita, ka sadarbības izglītība, īpaši daudz kultūru grupās īstenota sadarbības izglītība, ir ideāla starpkultūru izglītības integrēšanai valodas apgūvē, jo, apgūstot valodas prasmi, paver studentiem daudz iespēju mijiedarboties, apmainīties ar informāciju, skaidrot un izpausties. Pēc uzdevumu izklāstīšanas un izmēģināšanas universitātē autore mudināja studentus šīs situācijas izmēģināt skolās un rezultātus apkopot.

Studentu atskaites liecina, ka viņi ir bijuši radoši un aktīvi, meklējot oriģinālus veidus, kā veicināt starpkultūru kompetenci valodas apguves nodarbībās. Kurša sākumā vairums studentu saistīja valodas apguves nodarbību starpkultūru aspektu ar valstu kultūru, kurās runā angliki. Tomēr kursu beigās vairums skolotāju atzina, ka starpkultūru aspekts nozīmē aplūkot gan savu, gan dažādās Eiropas kultūras un to elementus: etnisko piederību, nacionalitāti, dzimti, paaudzi, dzīves stilu u. c.

Rezultāti un atziņas

Studenti atzina, ka daudz kultūru grupās īstenotas sadarbības izglītības realizēšanai Latvijā ir priekšrocības, bet tā saistās arī ar problēmām (sk. 2. tabulu). Kurša laikā studenti izteicās, ka skolotāji vien nevar sekmēt starpkultūru kompetenci. Skolēnu vecāki un citi viņu dzīvē svarīgi cilvēki ietekmē skolēnus vairāk nekā skolotāji. Studenti minēja, ka ir svarīgi, lai visi aktīvi rīkotos, meklētu radošus veidus, risinot sabiedrības problēmas, tādas kā nabadzība, izslēgšana, diskriminācija, un ka valodas apguves nodarbībās jārunā arī par morāles un politikas jautājumiem.

Studenti uzskatīja, ka starpkultūru izglītības metodes ir ideāli piemērotas valodas apguves stundām, jo veicina studentu

mijiedarbību un skolotāju sadarbību, izstrādājot daudz kultūru grupās īstenotas sadarbības izglītības mācību stundas. Kā labu paraugu var minēt mācību materiālu par holokaustu, ko sagatavojuši I. Gundare un līdzautori (2001), paredzot to izmantot vēstures, sociālo zinību un pilsoniskās izglītības nodarbībās, kā arī valodu apgūvē.

Raksta autore ir vērtējusi, vai Latvijā pieejamās angļu valodas apguves grāmatas no starpkultūru viedokļa atbilst labi izstrādātu mācību materiālu kritērijiem (S. Sierens, 2000). Studenti secināja, ka tos var efektīvi izmantot, ja tiek veikti papildu uzdevumi. Klases darba novērojumi pedagoģiskās prakses laikā liecināja, ka studenti veiksmīgi īstenoja mācību stundu plānus, kurus varētu raksturot kā starpkultūru izglītības daļu. Vienīgais, kā trūka, ir sadarbība ar citu priekšmetu skolotājiem (skolotāji apgalvoja, ka viņiem bija par maz laika sadarbīties), kā arī skolas administrācijas iesaistīšanās. Studenti piekrita, ka psiholoģiskais klimats skolā var mainīties, tikai apvienojot studentu, skolotāju, skolotāju izglītotāju, skolas administrācijas, vecāku, vietējās kopienas un plašsaziņas līdzekļu spēkus. Daudzu studentu izpratnē starpkultūru izglītība

- ietver sadarbību ar citu priekšmetu skolotājiem, vecākiem un kopienu;
- ir lietderīga un bagātinoša valodas apguves stundās;
- papildina motivācijas saturu un metodes nozīmīgā kontekstā;
- efektīvi pilnveido sociālās prasmes, valodas prasmi un vārdu krājumu netiešā veidā.

Pēc tam, kad bija apspriesta videofilma *Laipni lūgti Sarajevā* (*Welcome to Sarajevo*), kas vēsta par notikumiem 1992. un 1993. gadā, studenti atzina, ka varētu sagatavot daudz kultūru grupās īstenotas sadarbības izglītības tēmu kopā ar vēstures un psiholoģijas skolotājiem. Pedagoģi uzsvēra, ka skolas administrācijas darbinieki nedara gandrīz neko, lai veicinātu dažādu priekšmetu skolotāju sadarbību.

Rezultātu izvērtēšana un secinājumi

Pētījumā iesaistītie studenti minēja, ka:

- vairumā Latvijas skolu netiek radīta iekļaujoša vide ar skaidriem skolas noteikumiem;
- nenotiek gandrīz nekāda sadarbība starp dažādu priekšmetu skolotājiem;
- daži – īpaši gados vecākie – kolēģi atsakās izmantot interaktīvas praktiskas mācību metodes;
- šajā kursā skolotāji pirmoreiz dzirdēja par daudz kultūru grupās īstenotu sadarbības izglītību un citām sadarbības izglītības metodēm.

Pētījums liecina, ka starpkultūru izglītību skolā nevar īstenot, ja skolas vadība neveicina dažādu priekšmetu skolotāju sadarbību. Joprojām pastāv daudz problēmu, īstenojot starpkultūru izglītību valodas apgūvē, kā nesagatavoti skolotāji, gatavu materiālu trūkums (piemēram, daudz kultūru grupās īstenotas sadarbības izglītības tēmas), nepietiekams atbalsts no skolas administrācijas un vecākiem, dažu skolotāju nevēlēšanās sadarboties un strādāt grupā.

Pētījums arī parāda, kā studenti, kuri apgūst angļu valodas skolotāja profesiju, uztver valodas izglītības starpkultūru aspektu. Nākas secināt, ka tas joprojām tiek saistīts galvenokārt ar etnisko un nacionālo kultūras atšķirību, piemēram, ēdiena gatavošanas tradīcijas, paražām un svētkiem. Tādējādi sabiedrību (mūsu pašu un citu) daudz kultūru iedaba netiek ievērota vai tiek reducēta līdz etniskajai dažādībai.

Autore secina, ka ieteikumi, kas minēti teorētiskajā literatūrā un konferencēs, Latvijas skolās ir ieviesti tikai daļēji. Lai uzlabotu situāciju, nepieciešams:

- izstrādāt daudz kultūru grupās īstenotas sadarbības izglītības materiālus latviešu, angļu un citās valodās;
- iegūt lielāku atbalstu no Latvijas Izglītības un zinātnes ministrijas;
- iegūt lielāku atbalstu no skolu administrācijas;
- veidot sadarbību starp universitāšu pasniedzējiem un integrēt starpkultūru izglītību visās disciplīnās.

Piezīmes

1. *Procedūra*: Skolēni lasa dzejoli „Ēna” (vispirms klusām katrs atsevišķi). Tad kāds dzejoli lasa skaļi. Viens skolēns pie-sakās atveidot zēnu (vientuļo tēlu), citi skolēni veido sienu, un daži no viņiem attēlo zēnus spēļu laukumā. Tad skolēni izmanto situāciju izspēles paņēmieni, kas tiek saukts par „dzīvo bildi”. Skolēns, kurš ir pieteicies zēna lomai, izveido nekustīgu zēna tēlu, kurš tur rokās bumbu un jautā, vai kāds vēlas šo bumbu. Vairums zēnu novēršas, apsūkājas un smejas par viņu. *Iejūtī-gais*: Viens zēns jūt līdzī zēnam ar bumbu (vientuļajam tēlam) un mēģina viņam palīdzēt, bet baidās, ka viņu pašu atstums. *Domu izsecināšana*: tie, kuri veido sienu, pauž zēna domas dze-jolī, kamēr viņš stāv pagalmā ar bumbu rokās (runā visi bērni, kuri veido sienu, tādējādi radot balsu pārklāšanos). Pēc tam seko pārdomu brīdis. Var izmantot arī piemērotu fona mūziku. Skolē-nus lūdz izturēties draudzīgi un sniegt zēnam padomus. Pēc tam skolēni izveido nelielu ainiņu par tēmu “Ja katra viņa izraudātā asara būtu vēlēšanās, kāda tā būtu” (dzejolī teikts: „Viņš paslēpj melno seju savās melnajās rokās un klusi raud spilvenā.”). Tiek apspriesti šādi jautājumi. Vai zēna vēlmes ir reālas? Vai viņš tās var īstenot pats? Kā jūs jutāties viņa lomā? Kā jūs domājat, kāpēc citi pret viņu tā izturējās? Vai cilvēki, kas ir atšķirīgi jūsu skolā, tiek izslēgti un izsmieti? Ja tā ir, tad kādi ir iemesli? Kā jūs domājat: a) ko varat darīt jūs paši; b) ko varat darīt kopā ar citiem skolēniem; c) ko var darīt skola, lai novērstu šādu situā-ciju? Vēlāk skolēni var sacerēt stāstu, dzejoli vai nelielu ludziņu par izslēgšanu un apsmiešanu, kuru pamatā būtu viņu pašu pieredze (arī grāmatas vai filmas), un nolasīt to klasei.

Atsauces

1. Abdallah-Pretceille, M. (2001) Intercultural communication: elements for a curricular approach, in: M. Kelly, I. Elliot & L. Fant (Eds) *Third Level, third space* (New York, Peter Lang), 131–155.
2. Batelaan, P. (1998) *Towards an Equitable Classroom. Cooperative Learning in Intercultural Education in Europe*. Final report of the Cooperative Learning

- in Intercultural Education Project (CLIP) (Hilversum, International Association for Intercultural Education (IAIE)).
3. Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence* (Clevedon, Multilingual Matters).
 4. Byram, M. (2003) Teacher education—visions from/in Europe, *Babylonia*, 3–4(3), 7–10.
 5. Byram, M. (2005) From intercultural communicative competence to ‘intercultural citizenship’— the purposes of language teaching, paper presented at the International Conference *Intercultural Communicative Competence in Europe & Beyond*, Koper, Slovenia, 16–18 June.
 6. Carianopol, M., Colibaba, S., Faur, C., Lacatus, M., Marinescu, R., Popovici, R., Stan, V. and Suci, M. (2006) *Rights in deed. Human rights education* (Bucarest: Humanitas Educational, British Council).
 7. CDVEC Curriculum Development Unit (2002) *Changing perspectives: cultural values, diversity and equality in Ireland and the wider world: a resource for civic, social and political education* (Dublin, CDVEC Curriculum Development Unit, National Consultative Committee on Racism and Interculturalism).
 8. Cohen, E. (1994) *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom* (2nd edn) (New York, Teachers’ College Press).
 9. Dervin, F. (2004). Interactions between Interculturally Deconditioned Finnish Students and French Native Speakers, in: *Proceedings of the International 10th Anniversary Conference Language and Identity* (Riga, Public Service Language Centre), pp.49-54.
 10. Dervin, F. (2005) Reflections on the deconditioning of language specialists in Finnish Higher Education, in: E. Suomela-Salmi & F. Dervin (Eds) *Proceedings from the Conference Visibility and Collaboration of Researchers in Intercultural Communication in Finland* (Turku, University of Turku), 5–27.
 11. Dervin F. (2006) *Quality in intercultural education: the development of pro-ethophilic competence*. EUBildung 2010, Regionalveranstaltung für Wien, Niederösterreich und Burgenland (BM, BWK, Stadtschulrat für Wien), 75–87.
 12. Dervin, F. & Dirba, M. (2006) On liquid interculturality. Finnish and Latvian student-teachers’ perceptions of intercultural competence. Language learners of today, in: P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (Eds) *Jyvaskyla: Suomen soveltavan kielitieteiden yhdistyksen*
 13. (*AFinLA*) julkaisu, no. 64, 257—271.
 14. Dirba, M. (2003) *Latvijas identitāte: pedagoģiskais aspekts* (Riga, RaKa).

15. Dirba, M. (2004) Intercultural learning and language teacher education. Collection of the selected papers presented at the: *ATEE 7th Spring University European Added Value in Teacher Education: The Role of Teachers as Promoters of Basic Skills Acquisition and Facilitators of Learning* (Tartu, Tartu University), 23–28.
16. Dirba, M. (2006) *Mijkultūrizgītības daudzveidība* (Rīga, RaKa).
17. Fennes, H. & Hapgood, K. (1997) *Intercultural learning in the classroom: crossing borders* (Cassell, Council of Europe Series).
18. Gundare, I., Batelaan, B., van Driel, B. (200) *Holokausts—macibu materiala kopojums* [The Holocaust—Study Material] (Rīga, N.I.M.S.).
19. Hazans, M. Pētnieks: valsts iestādes dzīvo kā greizo spoguļu karaļvalstībā. *Diena*, 4. dec. 2012.
20. Holliday, A., Hyde, M. & Kullman J. (2004) *Intercultural communication* (New York, Routledge Applied Linguistics).
21. Paelman, F. (2004) *CLIM-Manual* (Gent, Centre for Intercultural Education).
22. Sercu, L. (2000) *Acquiring intercultural communicative competence from textbooks: the case of Flemish adolescent pupils learning German*, *Studia Pedagogica* 28 (Leuven, Leuven University Press).
23. Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Del Carmen, M., Garcia, A., Laskaridou, C., Lundgren, U. & Ryan, P. (2005) *Foreign language teachers and intercultural communication: an international investigation* (Toronto, Multilingual Matters). Pieejams tiešsaistē: <http://covers.allbookstores.net/c/1130489730/book/full/1853598445>
24. Sierens, S. (Ed.) (2000) *Us them ours: points for attention in designing interculturally sound learning materials* (Gent, Steunpunt Intercultureel Ondervujs, Universiteit Gent).
25. World report on disability.

Proteofilā komunikatīvā kompetence

<p>Komunikatīvā</p> <p>Lingvistiskā (leksiskā, gramatiskā, semantiskā, fonoloģiskā, ortogrāfiskā)</p> <p>Paralingvistiskā (tonis, skaļums, skaņas augstums, ātrums, emocionālie aspekti, piemēram, dziedāšana, smieklī utt.)</p> <p>Ekstralingvistiskā (haptika – zinātnes nozare, kas pēta tausti, proksēmiķa – zinātnes nozare, kas pēta cilvēka un vides mijiedarbību, kinēsiķa – zinātnes nozare, kas pēta ķermeņa valodu, okulēsiķa – zinātnes nozare, kas pēta acu kontaktu kā neverbālo komunikāciju, olfaktika – zinātnes nozare, kas pēta smaržas sajūtu; hronēmiķa – zinātnes nozare, kas pēta laika izmantojumu neverbālajā komunikācijā)</p> <p>Sociolingvistiskā (sociālo attiecību lingvistiskie marķētāji, pieklājības konvencijas, reģistrs)</p> <p>Runas un rakstu (spēja sākt un uzturēt sarunu; spēja savienot gramatiskās formas un vārdus, lai radītu vienotu runātu un rakstītu tekstu dažādos žanros un situācijās)</p>	<p>Proteofilā</p> <p>Attieksme: ziņkāriba, atvērtība jaunām idejām un pieredzei, elastība, iecietība un cieņa pret visiem cilvēkiem, skatot daudzveidību mūsos un citos kā bagātinošu</p> <p>Zināšanas par sabiedrības procesiem, par komunikācijas šķēršļiem</p> <p>Apzināšanās: katrs indivīds ir „plūstošs” (dzimums, vecums, reliģija, statuss sabiedrībā utt.)</p> <p>Prasmes: spēja analizēt plašsaziņas līdzekļu tekstus, analizēt, kā cilvēki konstruē savas identitātes mijiedarbības procesā, ievērojot, kad kāds „sastindzina” savu diskursu un mēģina manipulēt; empātija, aktīvā klausīšanās, spēja skatīt lietas no dažādiem skatpunktiem, konstruktīva konfliktu risināšana, sadarbības prasme</p> <p>Uzvedība: mobilitāte, sabiedriskā iniciatīva, līdzjūtība, solidaritāte, aktīva iesaistīšanās problēmu risināšanā vietējā un starptautiskā sabiedrībā, vienlīdzīgu iespēju nodrošināšana visiem sabiedrības locekļiem</p>
--	---

Daudzkultūru grupās īstenotas sadarbības izglītības priekšrocību un realizēšanas problēmu analīze

Daudzkultūru grupās īstenotas sadarbības izglītības priekšrocības	Daudzkultūru grupās īstenotas sadarbības izglītības realizēšanas problēmas	Priekšnosacījumi, lai daudzkultūru grupās īstenota sadarbības izglītība būtu efektīva
<p>Skolēni mācās efektīvi</p> <p>Skolēni pilnveido saziņas un sadarbības prasmi, kā arī daudzveidīgas prāta spējas</p> <p>Visu skolēnu aktīva līdzdalība, lielāka motivācija, skolēna patstāvība, lēmumu pieņemšanas deleģēšana skolēniem</p> <p>Tiek nodrošinātas dažādu priekšmetu skolotāju kvalitatīvas un regulāras sadarbības iespējas</p>	<p>Atbilstošu materiālu trūkums</p> <p>Nepieciešams īpašs klases telpas iekārtojums, lai skolēni varētu darboties grupās un cits citu redzēt</p> <p>Skolotāji un skolas vadība nav sagatavoti daudzkultūru grupās īstenotas sadarbības izglītības realizēšanai</p> <p>Materiālu sagatavošana, grupu un lomu veidošana aizņem daudz laika</p>	<p>Izstrādāt daudzkultūru grupās īstenotas sadarbības izglītības materiālus angļu un latviešu valodā</p> <p>Sagatavot klases telpu un nodrošināt atbilstošus mācību materiālus</p> <p>Izglītības ministrijas un skolas padomes atbalsts</p> <p>Skolotāju sadarbība</p>

Kurš vēlas būt ceļojošais skolotājs? Bilingvālie skolotāji un bilingvālās izglītības vājās formas: Norvēģijas pieredze¹

Marko Valenta (*Marko Valenta*)

Norvēģijas Tehniskā Universitāte, Trondheima, Norvēģija

Ievads

Šajā rakstā es analizēšu bilingvālo mācībspēku (piemēram, skolotāju un skolu darbinieku) viedokļus, kuri cenšas uzlabot savu profesionālo stāvokli Norvēģijas pamatskolās. Laika gaitā Norvēģijas atbildīgās varas iestādes ir sākušas atzīt, ka šai īpašajai skolotāju grupai vajadzētu būt labāk integrētai Norvēģijas skolās, tādēļ būtu jāiegulda lielas pūles gan bilingvālās izglītības attīstības perspektīvās, gan skolotāju imigrantu integrēšanā Norvēģijas izglītības sistēmā. Valdība ir mudinājusi vairākas universitāšu koledžas nodrošināt bakalaura studijas bilingvāliem skolotājiem, lai uzlabotos viņu situācija darbā un lai nodrošinātu valsts atzītu skolotāja kvalifikāciju tiem, kas izlīto minoritāšu valodās runājošus skolēnus. Šādas augstākās izglītības galvenā mērķgrupa ir imigranti, kuri jau strādā Norvēģijas skolu sistēmā kā dzimtās valodas skolotāji, bilingvālie skolotāji, skolotāju palīgi u.tml.

Pēdējos desmit gados Norvēģijā ir samazinājies uzsvars uz izglītošanu dzimtajā valodā (*T. O. Engen and L. A. Kulbrandstad, 2004; Rambøll, 2006*). Skolēnu imigrantu mācībās skolas tagad tiek arvien vairāk mudinātas izmantot īpašu Norvēģijas izglītības formu, kuras nosaukums ir „norvēģu valoda kā otrā valoda” un kura, pēc dažu speciālistu uzskatiem, negatīvi ietekmē izglītošanu dzimtajā valodā (skat. *Rambøll, 2006*). Līdz 20. gadsimta 90. gadu beigām atbildīgās iestādes deva priekšroku izglītošanai dzimtajā valodā, izmantojot divus argumentus. Tie saskanēja ar priekšlikumiem, kas tika piedāvāti

¹ Publicēts: *European Journal of Teacher Education* Vol. 32, No. 1, February 2009, 21–33.

dažādos bilingvisma pētījumos (*J. Cummins, 1976; C. Baker and A. A. de Kanter, 1981; L.C. Dawe, 1983*). Pirmā argumenta pamatā ir nosacījums, ka skolēni, kuri labi pārvalda dzimto valodu, labāk spēj iemācīties norvēģu valodu. Otrais arguments ir saistīts ar mantojuma perspektīvu, kas saskanēja ar tobrīd esošo politisko retoriku par Norvēģiju kā multikulturālu sabiedrību. Pirmā argumenta izmantošana veicināja dzimtās valodas mācīšanu imigrantu bērniem, lai stiprinātu viņu etnisko identitāti un saglabātu kultūru. Saskaņā ar šo ideju bilingvāli, divās valodās rakstoši un lasoši daudz kultūru bērni bagātinātu Norvēģijas sabiedrību.

Tomēr kopš 20. gadsimta 90. gadu beigām funkcionālais bilingvisms vairs nav viens no obligātās izglītības programmas mērķiem. Tagad prioritāte, šķiet, ir integrēšanās un iekļaušanās norvēģu valodas stundās (*T. O. Engen and L. A. Kulbrandstad, 2004; Rambøll, 2006*).

Valdība pauda zināmā mērā paradoksālu nostāju – tā vēlējās uzlabot bilingvālo un dzimtajā valodā izglītojošu valodas skolotāju stāvokli Norvēģijas skolu sistēmā un skolu bilingvālo kompetenci. Šī mērķa sasniegšanai varas iestādes aicināja vairākas universitāšu koledžas nodrošināt bakalaura līmeņa studijas bilingvālajiem skolotājiem. Savukārt bilingvālos skolotājus mudināja uzsākt šīs studijas, kuru apguvei Izglītības pārvalde piešķīra obligāto stipendiju.

Pirmie divi minētie aspekti liecina par virzību uz vēl vajākām bilingvālās izglītības formām Norvēģijas pamatskolās, izvirzot par mērķi integrēšanos vispārējā sistēmā. Tomēr vienlaikus tika ieviesta jauna universitātes koledžas izglītība bilingvālajiem skolotājiem.

Būtiskais jautājums, kuru šeit aplūkošu, ir – kā aprakstītās jomas jeb darbības lauka struktūra ietekmē iesaistīto personu un iestāžu (galvenokārt bilingvālo skolotāju, kā arī universitātes koledžu) rīcību. Būtu interesanti arī noskaidrot, kā skolotāji, kas 2007./2008. mācību gadā gatavojās beigt bakalaura līmeņa bilingvālo skolotāju studijas, uztvēra formulētos mērķus un tika galā ar to pretrunīgumu.

Turpmāk mans galvenais temats būs lomas, identitātes un situācijas risināšanas paņēmieni, kas vērojami Norvēģijas skolu un universitāšu koledžu sistēmā. Sākšu analīzi, aplūkojot, kā bilingvālie skolotāji uztver strukturālos ietvarus, kuros viņiem jādarbomas. Pēc tam es izklāstīšu jaunās bilingvālo skolotāju augstākās izglītības iespējamo iznākumu, kā arī to, kā bilingvālie skolotāji un skolotāji, kuri izglīto dzimtajā valodā, mēģina tikt galā ar savas strukturālās pozīcijas problemātiskajiem aspektiem bakalaura līmeņa izglītības apguves laikā, kā arī atgriežoties darbā pēc izglītības iestādes absolvēšanas. Citi viņu profesijas aspekti, piemēram, tie, kas saistīti ar skolotāja lomu un programmas saturu, gan pedagoģisko, gan didaktisko problēmu ziņā neietilpst šī pētījuma galveno aplūkojamo jautājumu lokā.

Skolēnu imigrantu, bilingvālās izglītības un bilingvisma skatījuma veidi

Ir veikti daudzi pētījumi, kuros konstatēts zems skolēnu imigrantu mācību sasniegumu līmenis un augsti atbiruma rādītāji (*A. Bakken*, 2003; *R. Hvistendahl and A. Roe*, 2004; *C. Baker*, 2006; *S. N. Fekjær*, 2006). Pētījumos piedāvāti vairāki skaidrojumi šīm tendencēm. Socioloģiskajos pētījumos (*L. W. Perna*, 2000; *A. Portes and L. Hao*, 2004) vērsta uzmanība uz šķiru atšķirībām, etnisko grupu un skolēnu sociālekonomisko situāciju (*N. Bunar*, 2001; *M. Axelsson and N. Bunar*, 2006). Ierosmi skolēnu sociālās izcelsmes uzsvēršanai var rast klasiskos pētījumos par kultūras un sociālās nevienlīdzības atražošanu izglītības sistēmā (*R. Boudon*, 1974; *P. Bourdieu and J.-C. Passeron* 1977). Vairākos skandināvu pētījumos (*M. Dæhlen*, 2002; *A. Bakken*, 2003) norādīts, ka skolēnu imigrantu zemie mācību sasniegumi un augstie atbiruma rādītāji ir saistīti ar faktu, ka bērni imigranti dzīvo mājāsaimniecībās un rajonos ar maziem sociālekonomiskajiem resursiem. Tomēr šie pētījumi – gan socioloģiskie, gan antropoloģiskie – liecina, ka atšķirības starp minoritāšu skolēniem un norvēģu skolēniem nav skaidrojamas tikai ar atšķirībām viņu sociālekonomiskajā situācijā (*S. N. Fekjær*, 2006; *A. Bakken*, 2007), bet ka jāņem vērā arī kultūras atšķirības

starp vairākuma un minoritāšu skolēniem, kā arī starp dažādām imigrantu grupām (*J. U. Ogbu, 1991; T. O. Engen et al, 1996; H. Helland, 1997*). Kopīgais šajos pētījumos ir intereses trūkums par to, kā skolēnu imigrantu rezultātus skolā ietekmē valodas kodi, bilingvisms un bilingvālā izglītība.

Dažos pedagoģiskajos pētījumos tiek atzīts, ka skolēnu kultūras konteksts un sociālekonomiskie apstākļi ir svarīgi, tomēr tajos aplūkota galvenokārt bilingvālā izglītība un bilingvisms (*C. Baker, 2006*). Tajos pētīts, kā bilingvisms bērnu imigrantu vidū ietekmē viņu mācīšanos un kognitīvo attīstību, un tiek aplūkota bilingvisma un kognitīvās attīstības saistība ar atšķirīgiem izglītības modeļiem (*C. Baker, 2006; K. Øzerk, 2006; A. Bakken, 2007*). Šajās debatēs var saskatīt politisko, pedagoģisko un didaktisko diskusiju jautājumus par to, kāds ir optimālais valodas mācīšanas nodrošināšanas veids skolēniem ar minoritātes valodu (*A. Bakken, 2007*). Debatēs tiek nošķirtas stiprās un vājās bilingvālās izglītības formas. Saskaņā ar Beikera pētījumu (*C. Baker, 2006*) bilingvālās izglītības stiprās formas pieļauj to, ka skolēni plaši izmanto ģimenes valodu, ka mērķis ir bilingvisms un spēja runāt un rakstīt divās valodās. Bilingvālās izglītības vājās formas pieļauj skolēnu mājās izmantotās valodas īslaicīgu, pārejošu un ierobežotu lietojumu, bet galvenais mērķis ir asimilācija un integrēšanās. Kā minēts jau iepriekš, Norvēģijas bilingvālajā izglītībā prioritāte ir integrēšanās un iekļaušanās parastajās norvēģu mācību stundās. Bilingvāla priekšmetu mācīšana un dzimtās valodas lietojums pašlaik tiek skaidri raksturoti un izmantoti kā pārejas instruments, kas palīdzēs bērniem pāriet no minoritātes valodas uz vairākuma valodu (*T. O. Engen and L.A. Kulbrandstad, 2004*).

Vairāki zinātnieki (*J. Cummins, 1976; L. C. Dawe, 1983; C. Baker, 2006*) ir pētījuši, kādos apstākļos bilingvismam ir pozitīva vai negatīva ietekme uz kognitīvo attīstību. Viņu pētījumi liecina, ka ierobežota abu valodu prasme rada negatīvus rezultātus kognitīvajā attīstībā un zemu mācību sasniegumus, bet abu valodu prasmes augsts līmenis – pozitīvus rezultātus. Turklāt tiek apgalvots, ka, jo attīstītāka ir pirmā valoda, jo vieglāk

pilnveidot otro, kā arī: ja pirmajai valodai ir zema attīstības pakāpe, tad būs grūtāk sasniegt augstu līdzsvarota bilingvisma līmeni (*J. Cummins, 2000; A. Huguet et al., 2000*). Šie argumenti tiek izmantoti diskusijās par to, vai optimālas izglītības formas bilingvāliem bērniem vislabāk var nodrošināt vājais vai stiprais bilingvālās izglītības tips. Pētījumos arī konstatēts, ka dzimtās valodas mācīšanas stiprās formas un līdzsvarota bilingvāla izglītošana novērš negatīvus rezultātus kognitīvajā attīstībā un zemu mācību sasniegumus minoritātes valodas skolēnu vidū (*T. O. Engen and L.A. Kulbrandstad, 2004; C. Baker, 2006*).

Šādi pētījumi par bilingvālo izglītību koncentrēti uz skolēnu imigrantu zemiem mācību sasniegumiem, viņu bilingvismu, sociālajiem apstākļiem un bilingvālās izglītības dažādiem modeļiem. Tādējādi diskusijas par bilingvālās izglītības formām ir svarīgas šajā rakstā aplūkoto tēmu kontekstā. Tomēr šajos aprakstos, arī bilingvālās izglītības dažādu modeļu pētījumos, iespējams, bieži netiek pievērsta pietiekama uzmanība dzimtās valodas un bilingvāli izglītojošu skolotāju perspektīvām un strukturālajām pozīcijām. Turklāt, lai gan politiķi un pētnieki ir vienisprātis, ka ir svarīgi, lai daudz kultūru skolās būtu bilingvāli skolotāji (*D. August and K. Hakuta, 1997; J. Cummins, 2002; A. Bakken, 2007*), ir ļoti maz pētījumu, kuros aplūkotas kvalitatīvas atšķirības varas attiecību ziņā starp mācību priekšmetu skolotājiem un bilingvālajiem skolotājiem. Tādējādi šķiet saprātīgi pieņemt, ka bilingvālās izglītības vājās formās bilingvāliem skolotājiem būs maz iespēju iegūt un saglabāt tādu pašu vērtību kā norvēģu valodā mācīto priekšmetu skolotājiem (*A. Lund, 2004*).

Dažos skandināvu pētījumos tiek aplūkoti bilingvālo skolotāju sociālekonomiskie apstākļi. Mēs maz zinām par dzimtajā valodā un bilingvāli izglītojošu skolotāju pozīciju, viedokļiem un mērķiem Skandināvijas izglītības sistēmā. Man ir zināmi tikai daži pētījumi (t. i., *A. Lund, 2004*), kuros novērots, cik grūti ir bilingvālajam skolotājam iegūt stabilu darbu Norvēģijas izglītības sistēmā.

Mēģināšu pierādīt, ka dzimtās valodas skolotāji un bilingvālie

skolotāji izmanto jebkuru iespēju norobežoties no šīm lomām un mēģina aiziet no profesijas. Šajā kontekstā, iespējams, ir saprotams dzimtās valodas un bilingvālo skolotāju viedoklis par bakalaura studijām bilingvālajiem skolotājiem. Turpmākajā tekstā Norvēģijas skolu sistēma tiks skatīta kā “cīņas lauks”, kas ietekmē risinājumus, ar kuru palīdzību tā dalībnieki mēģina uzlabot savu pozīciju un cīnās pret atzīšanas trūkumu (*P. Bourdieu and L. J. D. Wacquant, 1992; P. Bourdieu, 1995; T. Lovell, 2007*). Uzskata, ka dzimtās valodas skolotāju un bilingvālo skolotāju rīcību nosaka lauka struktūra, ieņemto pozīciju raksturs, skolotāju intereses un resursi. Tiek izvirzīta šāda hipotēze: dzimtajā valodā un bilingvāli izglītojošu skolotāju pieņemtais lēmums iegūt universitātes koledžas izglītību bilingvālajiem skolotājiem ir jāskata īpašā kontekstā, kurā var apgalvot, ka daži dzimtajā valodā un bilingvāli izglītojošie skolotāji paradoksālā kārtā mēģina izmantot šo izglītību kā distancēšanās līdzekli no savām iepriekšējām lomām un citiem bilingvālajiem skolotājiem.

Metodes un respondentu izvēle

Tā kā pētījumā svarīgākais ir skolotāju viedokļi, interpretācija un subjektīvā pieredze, iegūtie dati balstās galvenokārt uz kvalitatīvajām intervijām klātienē. Tika intervēti divdesmit divi dzimtās valodas un bilingvālie skolotāji. Datu pamatā ir informācija, ko snieguši cilvēki ar atšķirīgu imigrācijas pagātņi, kuri strādā par skolotājiem, kas izglīto dzimtajā valodā, vai par bilingvāliem skolotājiem Norvēģijas pamatskolās. Respondenti tika atrasti ar galveno respondentu starpniecību, kā arī izmantojot „sniega bumbas” metodi – izvēloties tos no atšķirīgām pamatskolām un pašvaldībām. Respondenti dzīvo dažādos Norvēģijas rajonos. Visi pašlaik vai nu apgūst, vai jau ir ieguvuši bilingvālo bakalaura izglītību.

Pētījuma mērķis bija savākt datus par skolotājiem, kuriem ir dažāda pieredze (kā skolotājiem, kas strādā Norvēģijas pamatskolās, un kā bakalaura programmas studentiem universitātes koledžās), tāpat izpētīt, kā nodarbinātības raksturs varētu ietekmēt viņu pozīciju laukā. Galvenais šo interviju mērķis bija

noskaidrot, kādus situācijas risinājumus izmantojuši skolotāji. Tika mēģināts noteikt, vai un kāpēc skolotāji jutās marginalizēti un neatzīti darbavietā un ko viņi darīja, lai viņus atzītu un pieņemtu darba devēji un norvēģu kolēģi.

Tika intervēti arī divpadsmit pārstāvji no piecām Norvēģijas universitāšu koledžām (profesori, dekāni, administrācijas pārstāvji u. c.), kurās tiek piedāvāti bakalaura līmeņa kursi bilingvālajiem skolotājiem. Šīs intervijas mērķis bija iegūt datus par to, kā universitātes koledžas vērtē savus studentus un viņu izmantotos situācijas risināšanas veidus. Tika mēģināts noskaidrot, kāda ir mijiedarbība starp pētnieciskajām organizācijām, programmu saturu un studentu izmantotajiem risinājumiem.

Trešais datu avots tika iegūts ar aptaujas palīdzību, kurā piedalījās 100 dzimtajā valodā un bilingvāli izglītojoši skolotāji, kas tobrīd bija vai nu bakalaura programmas studenti, vai arī nesen bija pabeiguši jauno bakalaura izglītības programmu bilingvālajiem skolotājiem. Aptaujas mērķis bija izpētīt respondentu vēlmes un to, kā respondentu studiju izvēle ietekmējusi viņu situāciju darbavietā, kā arī identitātes apliecināšanas iespējas. Intervijas un aptauja tika veikta 2007./2008. mācību gada rudenī un pavasarī, kad pirmās lielās studentu grupas pabeidza bilingvālo skolotāju bakalaura studijas Norvēģijas Universitātes koledžās.

Bilingvālo un dzimtajā valodā izglītojošo skolotāju strukturālā pozīcija Norvēģijas pamatskolās

Daļa Norvēģijas iedzīvotāju ir šeit iebraukuši no vairāk nekā 200 dažādām valstīm. Viņi ieradušies Norvēģijā kā bēgļi, darba meklējumos vai izveidojuši ģimenes saites ar citiem imigrantiem vai norvēģiem. Saskaņā ar Norvēģijas varas iestāžu lēmumu nesen atbraukušiem valodu minoritāšu pamatskolas vecuma bērniem un tiem, kuriem nav pietiekamas norvēģu valodas zināšanas, būtu jāpiedāvā īpaši pielāgotas norvēģu valodas mācības, bilingvālas valodas mācības un izglītība dzimtajā valodā. 2007. gadā aptuveni 22 166 šādu skolēnu mācījās dzimtajā valodā un/vai ieguva bilingvālu izglītību (*Statistics Norway*, 2007).

Mācības dzimtajā valodā tiek piedāvātas galvenokārt minoritāšu skolēniem no 1. līdz 4. klasei, bet bilingvālā izglītība – no 5. līdz 10. klasei. Lai nodrošinātu šādas mācības, skolās strādā dzimtajā valodā izglītojoši skolotāji un bilingvālie skolotāji. Vēl pavisam nesen ar šo nodarbošanos saistītas izglītības trūkums nozīmēja arī skolotāju kvalifikācijas trūkumu.

Norvēģijā bērni pamatskolas izglītību galvenokārt iegūst pie vietējiem skolotājiem (kuri Norvēģijā tiek saukti *Allmennlærer*). Pētījums par šiem skolotājiem (A. Lund, 2004) liecina, ka viņiem nav tādu pašu tiesību kā vietējiem skolotājiem, kuri strādā pamatskolās. Šajā pētījumā (A. Lund, 2004) konstatēts, ka bilingvālie un dzimtajā valodā izglītojošie skolotāji neizjūt piederību skolai. Tie, kuri jūtas daļēji iekļauti, izjūt neapmierinātību, jo saskarsmē skolas vidē viņi pastāvīgi jūtas mazāk nozīmīgi. Ir zināmi vairāki faktori, kas rada un atražo šo nevienlīdzību. Dati vedina domāt, ka mums jāpievērš uzmanība lauka struktūrai un dzimtajā valodā un bilingvāli izglītojošu skolotāju pozīciju un lomu specifiskajām iezīmēm Norvēģijas skolās. Esošajā bilingvālās izglītības modeli katrā skolā parasti ir tikai daži skolēni ar vienādu dzimto valodu un katram skolēnam ir tikai dažas skolas stundas vai periodi, kas veltīti dzimtajai valodas apguvei (1–2 stundas nedēļā). Tādēļ dzimtajā valodā izglītojoši un bilingvālie skolotāji bieži nespēj iegūt pilna laika stabilu skolotāja darbu vienā skolā. Viņus virza uz nepastāvīgiem nepilna laika darbiem, tā nodrošinot mācību vajadzības vairākās skolās. Es tikos ar respondentiem, kuri mācīja skolēnus minoritātes valodā pat septiņās, astoņās skolās. Šie skolotāji neizjuta piederību nevienai iestādei. Viņi bija anonīmi skolotāji, kuri nāca un gāja un kuriem nebija iespēju nokļūt stabilākās, saliedētākās ilgstošu darbinieku grupās. Kāds dzimtajā valodā un bilingvāli izglītojošs skolotājs no Taizemes teica: „Kā skolotājs, kurš māca dzimtajā valodā, es nejūtos piederīgs nevienai skolai. Man ir divi, trīs skolēni vienā skolā, trīs, četri citā skolā... Lielāko daļu laika es pārvietoju no vienas skolas uz citu un pavadu ar skolēniem divas stundas. Es izglītoju viņus dzimtajā valodā divas stundas un saku, ka atgriezīšos nākamnedēļ. Man reti ir iespēja

parunāties ar norvēģu skolotājiem, piemēram, lai saskaņotu mācīšanu. [...] Nedz es, nedz viņi neuzskata, ka es pieredu viņu skolai.”

Izolācijas un marginalizācijas izjūtu, kuru apraksta šis skolotājs, bija pieredzējuši vairums pētījuma respondentu. Šīs sajūtas pastiprina ar likumu noteiktais, ka izglītošana dzimtajā valodā ir ieteicama kā papildinājums skolēna vispārīgajām skolas mācībām. Šādā veidā skolas mēģina izvairīties no izglītošanas dzimtajā valodā, kurai it kā esot kaitīga ietekme uz parastajām stundām norvēģu valodā. Tā kā izglītošana dzimtajā valodā netiek uzskatīta par vispārējās izglītošanas neatņemamu daļu, respondentiem bija maz iespēju satikt citus skolotājus vai sadarboties ar tiem skolā.

Atšķirībā no izglītošanas dzimtajā valodā bilingvālajai izglītošanai jābūt Norvēģijas pamatskolu vispārējo mācību neatņemamai daļai. Tomēr praksē pašvaldībās bilingvālās mācības var tikt nodalītas, un tas samazina mijiedarbības un bilingvālo skolotāju un viņu vietējo jeb norvēģu kolēģu sadarbības iespējas (*T. O. Engen and L. A. Kulbrandstad, 2004; A. Lund, 2004; K. Kjeldstadli, 2008*). Pat gadījumos, kad bilingvāla priekšmetu mācīšana tiek iekļauta vispārējās mācībās, kam, iespējams, būtu jāpalielina bilingvālo un vietējo jeb norvēģu skolotāju mijiedarbības iespējas, bilingvālajiem skolotājiem tiek piešķirta skolotāja palīga pakļautā loma. Pētījuma respondenti norāda, ka parasto klašu skolotāji atbild par izglītošanu, mācību organizēšanu un izglītības saturu, bet bilingvālie skolotāji sagatavo skolēnus ienākšanai parastās norvēģu klasēs un palīdz klases audzinātājiem nodrošināt, lai minoritāšu bērni saprastu norvēģu mācību programmu un mācības norvēģu valodā.

„Visus šos gadus man nekad nav bijusi iespēja parādīt, ka esmu viņu kolēģis. Viņiem ir laiks runāt ar saviem kolēģiem, diskutēt, plānot un organizēt izglītību, bet es nevaru darīt neko, jo mans uzdevums ir sagatavot bērnus, asistēt vai tulkot un tad steigties uz nākamo skolu.” (Skolotājs no Turcijas, kurš izglīto dzimtajā valodā un bilingvāli.)

„Es ēdu pusdienas mašīnā, kamēr esmu ceļā uz to vai citu

skolu... Steidzos no skolas uz skolu, un, kad tur nokļūstu, mēģinu satikt norvēģu skolotājus, lai uzzinātu, kas skolēniem jāiemācās un kam viņi jāsagatavo. Jūtu, ka parastie skolotāji neuzskata mūs par īstiem skolotājiem. Skolās neizturas pret mums kā pret īstiem mācībspēkiem.” (Skolotājs no Somālijas, kurš izglīto dzimtajā valodā.)

Respondentu stāsti apliecina, ka skolotājiem, kuri izglīto dzimtajā valodā un bilingvāli, ir vāja saikne ar skolām, citiem skolotājiem un skolēniem; tas veicina viņu pozīcijas vājināšanos attiecībās ar norvēģu mācībspēkiem. Turklāt izjūtu, ka neesi īsts skolotājs savu kolēģu un darba devēja acīs, pastiprina tas, ka skolotājiem, kuri māca dzimtajā valodā, un skolotājiem, kuri māca bilingvāli, reti tiek piedāvāts pastāvīgs darbs. Skolotāji, kas māca dzimtajā valodā un bilingvāli, vairākumā noslēguši īstermiņa līgumus (*K. Kjeldstadli, 2008*). Es satiku skolotājus, kuri bija strādājuši vairāk nekā 10 gadus nepilna laika darbos līdz pat 10 vai 11 dažādās skolās, kur viņi veica dažādus uzdevumus gan kā skolotāju aizvietotāji, gan kā skolotāji, kas māca dzimtajā valodā, gan kā skolotāji, kas māca bilingvāli, un arī kā skolotāju palīgi. Dzīvod Norvēģijā tik ilgu laiku bez pastāvīga darba ir diezgan neparasti. Kad respondenti salīdzināja sevi ar norvēģu skolotājiem, kas laika gaitā ieguva pastāvīgu pilna laika darbu, viņi gadiem ilgi tika aizmirsti un viegli varēja nonākt līdz secinājumam, ka neviens nenovērtē viņu devumu un lomu skolās, kur viņi strādā. Tādēļ nepārsteidz viņu neapmierinātība un lielā vēlme uzlabot savu situāciju. Mūsu būtiskais jautājums ir šāds: kas notika, kad daudzi no šiem skolotājiem pakāpeniski panāca savas izglītības formālu atzišanu, iesaistoties bakalaura programmā, kas tika piedāvāta bilingvālajiem skolotājiem Norvēģijas universitāšu koledžās? Vai viņu situācija uzlabojās? Ja tā, tad kādā ziņā? Pirms sākam atbildēt uz šiem jautājumiem, ir svarīgi noskaidrot, kas ietilpst cilvēku grupā, kuri Norvēģijā strādā par dzimtās valodas vai par bilingvāli izglītojošiem skolotājiem, kā arī to, kāpēc viņi izvēlējās iegūt bilingvālajiem skolotājiem piedāvāto jauno bakalaura izglītību.

Bilingvālās pedagoģijas bakalaura programmas skolotāju viedokļi

Dati liecina, ka šobrīd skolotāju grupa, kas Norvēģijā izglīto dzimtajā valodā vai bilingvāli, ir pirmās paaudzes imigranti, kuri ieceļojuši no dažādām valstīm. Parasti, bet ne vienmēr savā izcelsmes zemē viņi ir bijuši skolotāji. Studentu stāstītais liecina, ka dzimtajā valodā vai bilingvāli izglītojoša skolotāja profesijas izvēli nosaka citu iespēju trūkums, nevis patiesa interese par profesiju. Strādājot daudzus gadus kā “ceļojoši, neīsti skolotāji”, kas nodarbināti dažādos, nepastāvīgos nepilna laika darbos, šīs skolotāju grupas interese par profesiju nav palielinājusies. Var rasties jautājums, kādēļ gan šie skolotāji nepamet profesiju, bet izvēlas apgūt bilingvālajiem skolotājiem domātu bakalaura programmu. Tomēr šī izvēle nav pilnīgi brīva, jo to nosaka šo skolotāju situācijas īpatnības Norvēģijas skolu sistēmā. Pirms lēmuma iegūt bakalaura grādu kā bilingvāliem skolotājiem šie skolotāji lielāko daļu savas darba dzīves ir pavadījuši, mācot skolēnus vai nu savā dzimtenē, vai Norvēģijā, viņi ir atbraukuši ar jau izveidotu skolotāja identitāti, vai pakāpeniski kļuvuši par skolotājiem Norvēģijā. Tā kā viņi daudzus gadus bijuši skolotāji, kas māca dzimtajā valodā, viņi uzskatīja, ka ir par vēlu īstenot radikālas pārmaiņas savā profesionālajā dzīvē. Pēc viņu domām, aiziet no šīs darbības sfēras ir lēmums, kas būtu jāpieņem sliktākajā gadījumā. Skolotāji labprātāk vēlējās mēģināt uzlabot savu situāciju šajā jomā.

Respondenti minēja, ka viņus neinteresē bilingvālā skolotāja profesionālās kvalifikācijas uzlabošana, bet šī bija vienīgā viņiem piedāvātā skolotāju izglītība, kuru viņi tika mudināti apgūt un kura bija atbilstoša viņu īpašajai situācijai. Bilingvālo skolotāju izglītība tika pielāgota viņu vajadzībām vairākos veidos. Pirmkārt, programmas saturs un pasniegšana tika pielāgota, lai nodrošinātu to skolotāju vajadzības, kuri jau strādāja Norvēģijas skolās (t. i., studiju gaitā tika izmantots internets un veikti mājasdarbi). Otrkārt, nodarbības notika vakaros, brīvdienās un arī mācību gada laikā, lai dotu studentiem iespēju apvienot

studijas ar darbu. Treškārt, universitāšu koledžas piedāvāja studentiem iespēju bakalaura studiju laikā panākt savas ārvalstīs iegūtās skolotāja kvalifikācijas atzīšanu. Tādējādi apmēram puse no izlases respondentiem varēja saīsināt savu bakalaura studiju laiku, bet 10% aptaujāto studentu ar šo procedūru palīdzību ieguva pusi (vai pat vairāk) bakalaura programmas kredītpunktu.

Tomēr alternatīva skolotāju izglītība tika uzskatīta par nereālu, kā arī grūti apvienojamu ar citiem darbiem. Kāda skolotāja no Sīrijas, kura izglīto skolēnus gan dzimtajā valodā, gan bilingvāli, teica:

„Bakalaura studijas bilingvāliem skolotājiem kļuva par unikālu iespēju. [...] Situācija Norvēģijas skolās ir daudz stabilāka, ja ir iegūta parastā skolotāja izglītība, bet mēs nevarējām to iegūt universitātes koledžā, jo bija jānokārto arī eksāmeni, kas ļauj mācīt norvēģu valodu. Pat tie, kuri uzskatīja, ka ļoti labi zina norvēģu valodu, domāja, ka nekad nevarēs mācīt norvēģu bērņus norvēģu valodā.”

Kā redzams, respondente nebija pārliecināta, vai spētu nokārtot norvēģu valodas eksāmenus, un šaubījās, vai jebkad tiktu akceptēta kā *allmenlærer*. Šīs bažas ļoti atšķirās no bilingvālo skolotāju bakalaura programmas pozitīvajiem aspektiem. No vienas puses, viņa uzskatīja, ka būtu vieglāk pabeigt šīs studijas. No otras puses, viņa zināja, ka tā nav parastā skolotāja izglītība un tādēļ neatrisinās zemāka statusa problēmu. Respondente arī minēja, ka zina: bakalaura studijas bilingvālajiem skolotājiem nav labākais risinājums. Viņai bija jākonkurē ar norvēģu skolotājiem, kas izglītojas sen izveidotās, labi zināmās un atzītās programmās, bet viņa bija imigrante, kas ieguva jaunu un šaurā lokā pazīstamu izglītību. Tādēļ, kad viņa nolēma uzsākt bakalaura līmeņa studijas bilingvālajiem skolotājiem, viņa esošajā situācijā mēģināja izdarīt labāko. Šī respondente uzskatīja: ja viņai tiktu dota iespēja apgūt citu programmu skolotājiem (plašāk atzītu) ar līdzīgiem nosacījumiem kā bakalaura studijas bilingvālajiem skolotājiem, viņa labprātāk izmantotu šādu iespēju.

Studenti un universitāšu koledžas: korekcijas un atšķirīgie viedokļi

Bilingvālo skolotāju bakalaura līmeņa programma paredz, ka papildus pedagoģijas un didaktikas kursiem, bilingvālajai pedagoģijai un ar dzimto valodu saistītiem priekšmetiem studenti apgūs arī vispārējos priekšmetus (matemātiku, sociālo zinību priekšmetus, reliģiju un ētiku, mākslu un kokapstrādi u. c.). Bilingvālie skolotāji, kuri cerēja uzlabot savu situāciju skolā, studējot bakalaura līmeņa programmā bilingvālajiem skolotājiem, ir mēģinājuši pārliecināt universitāšu koledžu vadību, lai mācību programmā iekļautu pamatpriekšmetus, samazinot dzimtās valodas un bilingvālās pedagoģijas apguves apjomu.

Pamatpriekšmetu apguve ļoti uztrauca skolotājus. Respondenti bija pat atklāti neapmierināti ar to, ka viņiem jāapgūst kursi, kuru mērķis ir uzlabot prasmi izglītot dzimtajā valodā. Viņi apgalvoja, ka šāda prasme nav vajadzīga, jo izglītošana dzimtajā valodā kā priekšmets ir marginalizēta viņu pašvaldības skolās. Viņi uzskatīja, ka iegūtu vairāk, ja tā vietā apgūtu vairāk kursu matemātikā, mākslā, sociālajās zinībās un citos vispārīglītojošajos mācību priekšmetos. Respondenti domāja, ka šādi viņi varētu uzlabot savu kvalifikāciju un leģitimēt savu identitāti kā vienkārši skolotāji vai speciālisti šajos priekšmetos. Tam pamatā bija uzskats, ka viņus kā speciālistus vairākos pamatpriekšmetos atzītu norvēģu kolēģi un darba devēji un tad viņus uztvertu nopietni arī citās lomās (piemēram, izmantojot bilingvālā skolotāja prasmes).

Respondenti, kas strādāja universitāšu koledžās, pauda dažādus viedokļus par to, kuriem skolas mācību priekšmetiem un kurām specifiskām vajadzībām tika dota priekšroka, veidojot bilingvālo skolotāju studiju programmu. Tomēr vairāki universitāšu koledžu profesori un administrācijas pārstāvji pakāpeniski atzina: ja skolotājs ir bilingvāls vai izglīto dzimtajā valodā, ir mazāka iespēja iegūt piemērotu darbu. Lai gan viņi uzskatīja izglītošanu dzimtajā valodā un bilingvāli par nepieciešamu, viņiem bija svarīga arī savu studentu un skolotāju imigrantu

situācijas uzlabošana pamatskolas sistēmā. Kādā universitātes koledžā viens no galvenajiem mācībspēkiem reiz teica: „Mums ir cieša saikne ar studentiem, un mēs redzam, kādas ir viņu problēmas. Mēs nevaram ignorēt viņu atsauksmes un vajadzības. Citiem kolēģiem, iespējams, nav tik cieša saikne ar šiem studentiem... Mēs gribam uzlabot šīs grupas situāciju Norvēģijas skolās. Ja tik liels skaits studentu imigrantu, kas strādājuši tik daudzus gadus šajās skolās, mums apgalvo, ka viņu bilingvālā skolotāja identitātes apliecināšana nav labākais veids, kā to izdarīt, mums tas jāņem vērā. Ja viņi vēlas stiprināt savu identitāti kā matemātikas vai mākslas skolotāji, mums būtu jāieklaušas.”

Ņemot vērā šo situāciju, piemēram, Oslo Universitātes koledža pakāpeniski mainīja bilingvālo skolotāju bakalaura grāda programmu saturu, vairāk koncentrējoties uz dažādiem skolas mācību priekšmetiem, bet uzsvars uz kursiem, kas bija sagatavoti, lai uzlabotu studentu izglītošanas prasmi dzimtajā valodā un bilingvāli, pakāpeniski samazinājās vai tie kļuva par izvēles kursiem. Profesori un administrācijas pārstāvji vērtēja šīs izmaiņas vismaz divējādi. Vieni pauda kritiku, ka veicot šādas korekcijas, universitāšu koledžas veicina bilingvālās perspektīvas vājināšanos Norvēģijas skolu sistēmā. Otri uzskatīja, ka esošajā situācijā universitāšu koledžas izvēlas iespējami labāko veidu un ka šādas izmaiņas vispārīgi uzlabos skolotāju imigrantu pozīciju. To var uzlabot, ne tikai pilnveidojot skolotāju imigrantu kā bilingvālo un dzimtās valodas skolotāju prasmes, bet galvenokārt uzlabojot papildu prasmes un stiprinot plašāku profesionālo (skolotāja) identitāti.

Atgriešanās darbā ar bakalaura grādu

Kā, atgriežoties darbā ar bakalaura grādu, savu situāciju vērtē bilingvālie skolotāji, kuri ieguvuši izglītību nesen? Izskatās, ka patiešām ir notikuši zināmi uzlabojumi. Piemēram, 67% respondentu, kas piedalījās aptaujā, norādīja, ka bakalaura studijas bilingvālajiem skolotājiem tieši vai netieši veicinājušas viņu darba apstākļu uzlabošanos Norvēģijas skolu sistēmā.

Turklāt 77% aptaujas respondentu apgalvoja arī, ka, pateicoties bakalaura studijām, viņi kļuvuši par labākiem dzimtajā valodā un bilingvāli izglītojošiem skolotājiem. Tomēr jāuzsver – intervijas ar respondentiem liecināja, ka absolventi lielākoties nebija apmierināti ar savu situāciju darba tirgū pēc studijām. Lai labāk izprastu šīs grupas neapmierinātību, mums jāzina viņu sākotnējās vēlmes un ieceres. Aptauja liecina, ka tikai 9% studentu gribēja strādāt galvenokārt par dzimtajā valodā izglītojošiem skolotājiem. Studenti vairāk vēlējas mācīt dažādus priekšmetus gan norvēģu, gan imigrantu skolēniem parastās norvēģu klasēs. Šķiet, ka līdz pat šim brīdim tikai nedaudzi no viņiem sasnieguši šo mērķi (katrs piektais izlases respondents). Tādēļ nepārsteidz tas, ka studenti jutās neapmierināti un vilušies, kad saprata, ka mācības nepalīdz sasniegt iecerēto. Tomēr šis fakts nenozīmē, ka viņi ir atteikušies no ciņas. Lai uzlabotu savu situāciju, salīdzinot ar parastajiem norvēģu skolotājiem, bilingvālās bakalaura programmas studenti iecerējuši turpināt izglītību. Piemēram, 40% no aptaujas respondentiem plāno iegūt maģistra grādu, cerot, ka tas uzlabos viņu statusu pamatskolās.

Respondentu teiktais arī liecina, ka skolotāji, kas ir ieguvuši bakalaura grādu bilingvālajā izglītošanā, šajā laikā pastāvīgi iesaistās dažādos pasākumos, tā mēģinot novērst citu cilvēku aizspriedumaino attieksmi pret sevi. Viņi mēģina arī nošķirt savu darbu no to bilingvālo skolotāju darba, kuri nav ieguvuši bakalaura izglītību. Nākamais piemērs ilustrē dažas nošķiruma robežas.

„Mēs esam bilingvālie skolotāji, tomēr atšķiramies no tiem dzimtajā valodā izglītojošiem un bilingvālajiem skolotājiem, kuri neapgūst dažādus skolas priekšmetus. Es esmu apguvis tos pašus kursus un ar tādu pašu saturu kā norvēģu skolotāji. Tomēr cilvēki daudz nezina par mūsu profesiju. [...] Ja tu saki, ka esi bilingvālais skolotājs, cilvēki var pat nodomāt, ka tev vispār nav skolotāja izglītības vai ka tu vari mācīt tikai dzimtajā valodā. Tādēļ, kad, piemēram, norvēģu kolēģi un skolēnu vecāki man jautā par manu skolotāja izglītību, es paskaidroju, ka esmu skolotājs, kurš māca matemātiku, sociālo zinību priekšmetus un

mākslu. [...] Es nesaku, ka esmu ieguvis izglītību kā bilingvālais skolotājs, jo negribu graut savu skolotāja autoritāti.” (Bilingvālais skolotājs no Ēģiptes.)

Kā norāda šis respondents, bilingvālie skolotāji izmanto absolvēto bakalaura grāda līmeņa programmu kā atšķirības (*P. Bourdieu*, 1995, 1998) avotu, lai uzlabotu savu situāciju šajā laukā. Mani respondenti ne tikai mēģina daļēji vai pilnībā norobežoties no citām zemāka statusa skolotāju grupām, bet arī izmanto bakalaura studijas, lai norobežotos no savām iepriekšējām identitātēm. Viņi pat mēģina norobežoties no dažiem savas bilingvālā skolotāja izglītības aspektiem. Kā jau minēts, kaut gan viņi sāka apgūt bakalaura līmeņa programmu bilingvālajiem skolotājiem, galvenais iemesls nebija bilingvālo skolotāju prasmju uzlabošana, bet gan esošās skolotāja identitātes maiņa, kura viņiem bija netīkama.

„Man jākoncentrējas uz citiem pamata priekšmetiem. Dzimtajā valodā izglītojošiem skolotājiem un bilingvāliem skolotājiem ir margināla loma. Ja esmu tikai dzimtajā valodā izglītojošs un bilingvālais skolotājs, es nekad nejutīšos integrēts. Es pat varu iegūt pastāvīgu pilna laika darbu vienā pašvaldībā kā bilingvālais skolotājs, bet man joprojām pastāv risks strādāt desmit dažādās skolās. Kurš vēlas vienmēr palikt ceļojošais skolotājs?” (Bilingvālais skolotājs no Horvātijas.)

Respondentu stāsti un viņu izmantotie risinājumi liecina: lai nostiprinātu bilingvālās izglītības perspektīvas skolās, kā arī lai uzlabotu bilingvālo skolotāju situāciju, nepietiek ar to, ka šai skolotāju grupai piedāvā universitātes koledžas izglītību. Skolotāju bilingvālās prasmes nevar uzlabot, ja nepastāv atbilstošas iespējas izmantot šīs prasmes darbā ar skolēniem. Papildus bilingvālo skolotāju izglītošanai jāievieš arī līdzvērtīgi vai spēcīgāki bilingvālās izglītības modeļi pamatskolās. Kā atzīmēja iepriekšējais respondents, pastāvošajā bilingvālās izglītības modelī bilingvālajiem un dzimtajā valodā izglītojošiem skolotājiem ir margināla loma Norvēģijas izglītības sistēmā. Visi mēģinājumi uzlabot bilingvāli un dzimtajā valodā izglītojošo imigrantu skolotāju prasmes jāskata šajā kontekstā. Apkopojot iepriekš teikto, personiskā

pieredze liecina, ka ir vismaz trīs iemesli, kāpēc bilingvālie skolotāji, kuri ieguldīja lielas pūles, lai panāktu savas skolotāja kvalifikācijas formālu atzīšanu Norvēģijā, mēģina norobežoties no bilingvālā skolotāja identitātes vai to neatklāt. Pirmkārt, kā bilingvālajiem un dzimtajā valodā izglītojošiem skolotājiem viņiem joprojām ir zems statuss Norvēģijas skolās. Otrkārt, maz iespēju mācīt skolēniem dažādus mācību priekšmetus. Viņiem ir iespēja strādāt tikai pakļautās lomās, piemēram, asistēt norvēģu skolotājiem un sagatavot skolēnus parastajām mācībām. Treškārt, kā bilingvālajiem skolotājiem un dzimtajā valodā izglītojošiem skolotājiem viņiem joprojām ir problēmas iegūt pastāvīgu pilna laika darbu vienā skolā, un tādējādi pastāv viņu kā “ceļojošu skolotāju” marginalizācijas risks.

Secinājums

Šajā rakstā Norvēģijas pieredzes kontekstā iztirzātas galvenās problēmas, kas rodas gan bilingvāliem bakalaura programmā studējošiem, gan bakalaura grādu ieguvušiem skolotājiem „bilingvālās izglītības vājās formās” (C. Baker, 2006). Galvenā uzmanība tika pievērsta viņu vietai šajā laukā, kā arī identitātei un izmantotajiem situācijas risinājumiem Norvēģijas pamatskolās un universitāšu koledžās. Redzams, ka bilingvālo skolotāju bakalaura programmā studējošie jūtas pašpārliecinātāki un uzskata sevi par labākiem bilingvālajiem un dzimtajā valodā izglītojošajiem skolotājiem nekā pirms bakalaura studijām. Tomēr, ieguvuši izglītību un kļuvuši pašpārliecinātāki, studējošie un studijas beigušie skolotāji sāka meklēt citas – augstāka statusa iegūšanas iespējas Norvēģijas skolu sistēmā. Tas varētu likties paradoksāli, taču šāds iznākums nav tik pārsteidzošs, ja to skata plašākā kontekstā, kurā darbojas šie skolotāji. Imigrantiem, kas kļuva par bilingvāliem un dzimtajā valodā izglītojošiem skolotājiem, ir daudz iemeslu neapmierinātībai ar darba apstākļiem un profesiju. Turklāt daudzi ieguvuši šo profesiju, lai gan viņiem nebija patiesas intereses par bilingvālām perspektīvām. Imigrantu rīcību, arī lēmumu iegūt bakalaura izglītību, ietekmēja un ierobežoja lauka struktūra.

Šis raksts sniedz ieguldījumu diskusijās par valdības politikas pamatnostādņēm, kuru mērķis ir stiprināt bilingvālo perspektīvu skolās. Tika parādīts, ka nepietiek šai skolotāju grupai nodrošināt universitātes koledžas izglītību. Papildus ir arī jāievieš līdzvērtīgi vai stiprāki bilingvālās izglītības modeļi pamatskolās. Pašreizējā situācijā labākais, ko pamatskolas var darīt, ir atzīt, ka šiem skolotājiem nav tikai viena identitāte un prasme, bet gan kompleksas identitātes un daudzveidīgas prasmes. Šie skolotāji var – un to no viņiem arī gaida – strādāt par bilingvāliem skolotājiem, dzimtajā valodā izglītojošiem skolotājiem un arī par skolotājiem noteiktos mācību priekšmetos. Pašreizējās bilingvālās izglītības formās, kas ir vājas, varbūt patiešām labākais veids, kā sniegt atzītākas un ietekmīgākas izpausmes iespējas „nenorvēģu” skolotājiem Norvēģijas skolās, ir ļaut viņiem vadīt nodarbības „augsta statusa” priekšmetos. Labākais, uz ko skolotāji imigranti var cerēt, lai normalizētu savu vietu šajā laukā, pastāvot strukturālajiem ierobežojumiem, ir uzlabot savu kompetenci un veidot identitāti kā ekspertiem dažādos priekšmetos.

Tomēr, iespējams, ja skolotāji imigranti noliegtu citus savas skolotāja identitātes aspektus, cenšoties uzlabot savu stāvokli kā skolotāji, tas radītu negatīvas sekas. Skolotāji imigranti, kas noliedz bilingvālās prasmes un koncentrējas tikai uz kompetenci dažādos skolas mācību priekšmetos (matemātika, māksla utt.), neņem vērā, ka norvēģu skolotāji var viņus izkonkurēt, savukārt imigranti skolotāji, kas nemēģina iziet ārpus iepriekšējām identitātēm kā dzimtajā valodā izglītojoši un bilingvāli skolotāji, riskē saglabāt savu zemo statusu un palikt „ceļojošie skolotāji”.

Tiem skolotājiem imigrantiem, kuri nemitīgi uzlabo un nostiprina savu kompetenci dažādos skolas mācību priekšmetos, kad viņiem ļauj vadīt stundas vispārīzglītojošajos mācību priekšmetos, un kuri vienlaikus nenoliedz savas divkultūru un bilingvālās prasmes, būs vislabākās iespējas normalizēt savu stāvokli šajā laukā. Šiem skolotājiem, iespējams, arī būs vairāk iespēju kļūt par paraugu gan imigrantu, gan norvēģu skolēniem, kā arī veicināt un stiprināt daudz kultūru perspektīvas Norvēģijas pamatskolās.

Atsauces

1. August, D., and K. Hakuta. 1997. *Improving schooling for language minority students*. Washington, DC: National Academy Press.
2. Axelsson, M., and N. Bunar. Bunar, eds. 2006. *Skola, språk och storstad. En antologi om språkutveckling och skolans villkor i det mångkulturella urbana rummet*. Stockholm: Pocky.
3. Baker, C. 2006. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
4. Baker, C., and A. A. de Kanter. 1981. *Effectiveness of bilingual education: Review of the literature*. Washington, DC: US Department of Education.
5. Bakken, A. 2003. *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
6. Bakken, A. 2007. *Virkning av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*. Oslo: NOVA.
7. Boudon, R. 1974. *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in western society*. New York: John Wiley & Sons.
8. Bourdieu, P. 1995. *Distinksjonen*. Oslo: Pax forlag.
9. Bourdieu, P. 1998. *State nobility. Elite schools in the field of power*. Cambridge: Polity press.
10. Bourdieu, P., and J.-C. Passeron. 1977. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
11. Bourdieu, P., and L. J. D. Wacquant. 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: Chicago University Press.
12. Bunar, N. 2001. *Skolan mitt i förorten, fyra studier om skola, segregation, integration och mutlikulturalism*. Växjö: Växjö University.
13. Cummins, J. 1976. *The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses*. Working Papers on Bilingualism 9: 2–43.
14. Cummins, J. 2000. *Language, power and pedagogy: Bilingual children in crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
15. Cummins, J. 2002. *Rights and responsibilities of educators of bilingual-bicultural children*. In: L.D. Soto, ed. *Making a difference in the lives of bilingual-bicultural learners*. New York: Peter Lang Publishers.

16. Dawe, L.C. 1983. *Bilingualism and mathematical reasoning in English as a second language*. Education Studies in Mathematics 14: 325–53.
17. Dæhlen, M. 2002. *Minoritets- og majoritetsstudenter ved Høgskolen i Oslo. Om søkning, påvirkninger og forventninger blant de nye studentene ved profesjonsstudiene*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
18. Engen, T. O., and L. A. Kulbrandstad. 2004. *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
19. Engen, T. O. et al. 1996. *Til keiseren av keiserenser? Om minoritetslevenes utdanningsstrategier og skoleprestasjoner: sluttrapport fra prosjektet – Minoritetslevers skoleprestasjoner*. Hamar: Høgskolen i Hedmark/Opplandske bokforlag.
20. Fekjær, S. N. 2006. *Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge*. Tidsskrift for samfunnsforskning 47: 57–93.
21. Helland, H. 1997. *Etnisitet og skoletilpasning. En undersøkelse av norske, pakistanske og konfusianske Oslo-ungdommers skoleprestasjoner*. Oslo: Universitetet i Oslo.
22. Huguët, A., I. Vila, and E. Ll urda. 2000. *Minority language education in unbalanced bilingual situations: a case for the linguistics interdependence hypothesis*. Journal of Psycholinguistic Research 29: 313–33.
23. Hvistendahl, R., and A. Roe. 2004. *The literacy achievement of Norwegian minority students*. Scandinavian Journal of Educational Research 48: 307–24.
24. Kjeldstadli, K. 2008. *Sammensatte Samfunn*. Oslo: Pax Forlag.
25. Lovell, T. 2007. *(Mis)recognition, social inequality and social justice: Nancy Fraser and Pierre Bourdieu*. London: Routledge.
26. Lund, A. 2004. *Tospråklige lærere – en styrking av skolens flerkulturelle arbeid*. Tidsskrift for migrasjonsforskning 5: 35–50.
27. Ogbu, J. U. 1991. *Low performance as an adaptation: The case of Blacks in Stockton, California*. In: M. A. Gibson and J. U. Ogbu, eds. *Minority status and schooling*. New York: Grand Publishing.
28. Perna, L.W. 2000. *Differences in the decision to attend college among African Americans, Hispanics, and Whites*. The Journal of Higher Education 71: 117–41.
29. Portes, A., and L. Hao. 2004. *The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States (PNAS) 101: 11920–7.

30. Rambøll. 2006. *Evaluering av praktisering av norsk som andrespråk for språklige minoriteter I grunnskolen*. Oslo: Rambøll Management. Statistics Norway. 2007. www.ssb.no.
31. Øzerk, K. 2006. *Tospråklig opplæring: Utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver*. Vallset: Opplandske Bokforlag.

Pētījumos balstīta skolotāju izglītība daudzkultūru kontekstiem¹

Džūdita K. Bernharda (*Judith K. Bernhard*),
Karloss F. Diazs (*Carlos F. Diaz*)
un Ailīna Olguda (*Ilene Allgood*)

Ievads

Šajā pētījumā tiek aplūkota maģistra programma pedagoģijā, kuras mērķis bija sagatavot studentus to skolēnu mācīšanai, kas apgūst angļu valodu. Daži no programmas pētījuma finansējuma pieteikumā minētajiem mērķiem bija tajā iesaistīto skolotāju spēja: 1) izmantot efektīvus bilingvālās izglītības un angļu valodas mācīšanas citu valodu runātājiem paņēmienus un metodes; 2) izmantot darbā pārbaudījumu, novērtējumu un pētījumu rezultātus; 3) veicināt bilingvismu un plašākā nozīmē vienlīdzīgu attieksmi pret pirmās un otrās valodas mantojumu.

Vairumā profesiju augsta profesionāla līmeņa darbu var veikt, ja ir iegūta plaša izglītība. Īpaši eksakto zinātņu gadījumā izglītībai – tostarp tās papildināšanai un kvalifikācijas celšanai darbvietā – jāietver padziļināta informētība par aktuāliem, pamatoti precīzi veiktu pētījumu rezultātiem. Valsts un sabiedriskās iestādes ir izteikušas atbalstu par labu darbībai, kas balstīta uz pētījumu datiem, un tiekšanos uz to. Lielbritānijā izglītības un nodarbinātības ministrs Deivids Blankets paziņoja:

„Politikas pamatnostādņu izstrādes pamatā jābūt socioloģijai. Mums ir vajadzīga revolūcija attiecībās starp valdību un sabiedrības pētniekiem, mums ir vajadzīgi sociologi, kas palīdzētu noteikt, kas darbojas un kādēļ, un kādi politikas iniciatīvu veidi varētu būt efektīvākie.” (Citēts *J. Evans & P. Benefield*, 2001, p. 527.)

Amerikas Savienotajās Valstīs federālā valdība ir sākusi pieprasīt izglītības sfēras balstīšanos uz *zinātniski pamatotiem pētījumiem*. Aktā *Neviens bērns netiks atstāts novārtā* (US

¹ Publicēts: *Intercultural Education*, Volume 16: 3, 2005, 263 – 277.

Education Department, 2001) zinātniski pamatoti pētījumi ir diezgan skaidri definēti kā tādi, kuros izmantotas precīzas empīriskas metodes, eksperimentāli vai kvaziekperimentāli projektējumi un replicējamība (*M. J. Feuer et al.*, 2002).

Kanādā, Austrālijā, Lielbritānijā, Jaunzēlandē un Zviedrijā ir novērotas līdzīgas tendences (skat. *S. Davies & N. Guppy*, 1997; *G. Weiner*, 2002). Jaunās pieejas aizstāvji kā pamatojumu bieži izmanto analogiju ar veselības zinātnēm, kurās zinātniska pamatojuma izmantošana palīdzējusi leģitimizēt profesionālo medicīnas praksi pagājušajā gadsimtā un kurās ir izpratne par to, ka jādod priekšroka zinātniskiem datiem, nevis gadījumu atstāstiem un gadsimtus veciem ieradumiem. Mediķa profesija ir kļuvusi par prakses kopienu (*E. Wenger*, 1998).

Kaut arī ir notikušas daudzas diskusijas par šo izglītības un veselības analogiju, šeit mēs to neaplūkosit (skat. *P. Davies*, 1999; *J. Evans & P. Benefield*, 2001; *J. Hemsley-Brown & C. Sharp*, 2003; *R. A. J. Horn*, 2004). Šajā rakstā tiks pieņemts, ka ir iespējams veikt vismaz dažu izglītības procesu un to iznākuma dažu iezīmju zinātnisku izpēti; šāds pētījums tiešām ir veikts.

Izglītotāji, no kuriem tiek pieprasīts „objektīvs pamatojums” pedagoģiskajā darbā, protams, ir pauduši lielu satraukumu par tā saucamā standartu laikmeta bīstamību. Savukārt Dž. Kaminss (*J. Cummins*, 2002) ir atzīmējis, ka zinātniskās pieejas valsts valdības iestāžu izpratnē var tikt formulētas ļoti šauri un tādējādi var neņemt vērā tādus svarīgus mainīgos lielumus kā to skolēnu kognitīvo iesaistīšanos un identitātes ieguldīšanu, kuri apgūst angļu valodu. Tomēr šis raksts balstās uz priekšnoteikumu, ka skolotāju izglītotājiem jāsaģatavo studenti tām problēmām, ar kurām viņiem būs jāsaskaras, ievērojot valsts noteiktos standartus gan attiecībā uz izglītošanu saskaņā ar pētījumiem, gan attiecībā uz iznākumu, kuram – vismaz dažreiz – jāpiemēro precīzs empīriskas novērtējums. Tajā pašā laikā valodas – īpaši angļu valodas kā otrās valodas – mācīšanās pastāv ētiskas un likumā noteiktas vienlīdzīgas attieksmes prasības attiecībā pret visām grupām. Pastāv īpaša prasība cienīt kultūru un lingvistisko daudzveidību. Šīs prasības rada vairākas dilemmas. Izplatīta ir dilemma starp noteiktu

minoritāšu skolēnu angļu valodas prasmes līmeņa paaugstināšanu un viņu mantojuma un kultūras saglabāšanas nodrošināšanu.

Floridā, tāpat kā vairākās citās vietās, tika plānots izmantot pētījumu rezultātus izglītošanas un mācīšanās procesam un tā daudzveidīgajai kultūras videi. Floridas izglītotājiem bija jāpilda ne tikai normatīvā akta *Neviens bērns netiks atstāts novārtā* noteikumi, bet arī štata valdības noteikumi par zinātnisko datu izmantošanu izglītības iznākumu vērtēšanā. 1996. gadā Florida ieviesa štata standartu pārbaūžu procedūras un procesu, kas tiek vērtēti ar Floridas štata pieņemtā vispusīgā novērtējuma pārbaudījuma palīdzību. Šo pārbaudījumu rezultāti tiek izmantoti, lai noteiktu skolas, kurās ir zemas sekmes. Gan ASV federālie, gan Floridas štata likumi nosaka, ka skolu sistēmām ik gadu visās piecās rasu un etniskajās apakšgrupās jāpaaugstina skolēnu mācību sasniegumu līmenis. Likumi arī nosaka, ka jāuzlabo mācību sasniegumi skolēniem, kuriem ir ierobežotas angļu valodas zināšanas, un skolēniem ar invaliditāti. Ja divu gadu laikā tiks novērota jebkāda novirze no stabilas uzlabošanās jebkurā no šīm apakšgrupām, skola tiks novērtēta kā zemu mācību sasniegumu skola. Ja skola divus gadus iegūst šādu novērtējumu, skolas pienākums ir radīt atvieglotus noteikumus skolēnu pārīešanai uz skolām ar labāku novērtējumu vai nodrošināt skolēniem privātskolotājus. Ja skola joprojām tiks uzskatīta par zemu mācību sasniegumu skolu, tajā jānomaina direktors un skolotāji vai tai jāklūst par privāti administrētu valsts skolu.

Valodas (arī angļu) un angļu valodas kā otrās vai citas valodas mācīšanas standartu problēma saasinās, jo arvien vairāk tiek pieprasīts, lai skolotāju izglītības programmas sagatavotu skolotājus darbam ar bērniem, kuri kļūst arvien atšķirīgāki, ieplūstot bilingvālajiem un angļu valodu kā otro valodu apgūstošiem skolēniem (*J. M. González & L. Darling-Hammond, 1997; P. Hermans, 2002; P. Lahdenpera, 2000; S. Nieto, 2003; S. R. Stoer & L. Cortesao, 2001*). Tajā pašā laikā skolotāju izglītības programmas tiek pārstrādātas, lai saskaņotu tās ar valsts noteiktiem sekmju kritērijiem (*R. Ahlquist, 2003; A. Berlak, 2003; R. Gibson, 2003*).

Atbilstība šādām prasībām rada īpašas grūtības programmās, kurās svarīgākie ir kultūru un rasu vienlīdzīgas vērtības mērķi, piemēram, pašapziņas stiprināšana, transformācija un cieņa pret ģimenēs izmantotajām valodām.

Tādējādi valodas – tostarp angļu valodas un angļu valodas kā otrās vai citas valodas – mācīšana ir īpaša izglītības joma, kurā bijis jāpievērš vairāk uzmanības pētījumiem. Dažas no diskusijām par valodas un kultūras saglabāšanu tikušas politizētas, un šajā kontekstā izglītojamiem ir svarīgi spēt pamatot savu darbību. Izglītojamiem un viņu vadītājiem savā izvēlētajā pieejā ir jābalstās uz pamatotiem pētījumiem. Lai kādi būtu zinātnisko pētījumu ierobežojumi izglītības sfērā, joprojām nav apšaubāms, ka tie izglītošanas un mācīšanās veidi, kas spēj izturēt dažādu ieinteresēto personu un iestāžu pārbaudi, ir vislabāk nodrošinājušies ar precīzi iegūtiem un replicējamiem datiem. Mēs šeit īpaši gribējām uzsvērt jautājumu par otrās valodas agrīnas apgūšanas iespējamajiem ieguvumiem un zaudējumiem.

Pievēršanos pētījumiem var uzskatīt par pamatu prakses kopienu dibināšanai. Piemēram, C. N. Čengs un līdzautori (*C. N. Chang et al.*, 2003), novērtējot maģistra programmu pedagogijā, aplūkoja E. Vengera (*E. Wenger*, 1998) prakses kopienu vispārīgās iezīmes. Šo iezīmju vidū bija savstarpējā sadarbība un kopējais zināšanu pamats. Pirmā iezīme ir saistīta ar savstarpējām attiecībām, kas veidojas starp dažādiem cilvēkiem mācību programmā. Otrā ir saistīta ar kopīgu zināšanu pamata izveidi jeb zināšanu kopumu. Mēs uzskatām, ka zinātnisku pētījumu kopums par daudzvalodu un daudz kultūru izglītības procesiem varētu būt šāds pamats.

Palūkojoties uz plašāku kontekstu, pēdējo 30 gadu laikā ārvalstīs dzimušo iedzīvotāju skaits ASV ir palielinājies trīskārt, un šāds pieaugums varētu saglabāties arī turpmāk. No 1990. gada līdz 2000. gadam angļu valodas apguvēju skaits 12. klasē ASV skolās ir palielinājies divkārt – gandrīz līdz 4,5 miljoniem. Tomēr minoritāšu valodu un minoritāšu dialektu skolēnu (t. i., afroamerikāņu vietējā dialekta vai ebonikas runātāju) sekmes skolā, salīdzinot ar skolasbiedriem, ir sliktākas. Sliktās sekmes

var mērīt ar tādiem indikatoriem kā šīs skolēnu grupas īpaši liela pārstāvība speciālās izglītības programmās (*S. C. C. Donovan & C. T. Cross, 2002*), augsti izslēgšanas rādītāji (*S. Polakow-Suransky, 2002*), kā arī lieli skolēnu atbiruma rādītāji, kas liecina, ka gandrīz puse no šiem skolēniem atstāj skolu (*W. Secada et al., 1998*).

Šis pētījums tika veikts 2003. gadā Palmbīčas un Brovarda apgabalos, divos blakus esošos skolu rajonos Floridas dienvidos, kuros attiecīgi ir aptuveni 13 000 un 15 000 skolotāju. Šajos divos skolu rajonos kopā ir vairāk nekā 500 000 skolēnu, no kuriem vairums ir spāniski runājošie bērni. Otro lielāko grupu veido tie, kuri runā Haiti kreolu valodā. Atlikušie skolēni izmanto vismaz 30 pirmās valodas, kurās runā ģimenē. 2003./2004. mācību gadā Palmbīčas apgabala valsts skolās bilingvālo skolēnu kopējais skaits veidoja 16%, kas ir aptuveni 27 000 skolēnu, un blakus esošajā Brovarda apgabalā angļu valodas apguvēju skaits bija 14% jeb 38 065 skolēni no apgabala 271 339 skolēniem (*L. Hoffman, 2003*). Izglītošana šajos ļoti atšķirīgajos skolu rajonos ir bijusi tādēļ, ka trūkst skolotāju un izglītības speciālistu, kuriem ir praktiskas prasmes un pieredze angļu valodas kā otrās vai citas valodas mācīšanā, kā arī bilingvālās un daudz kultūru izglītības speciālistu trūkuma dēļ, tomēr desmit gadu laikā pastāv noteikumi, kas paredz apgūt angļu valodas kā otrās valodas mācīšanu integrēti ar priekšmeta satura apguvi, lai iegūtu pastāvīgu skolotāja apliecību.

Lai izvairītos no tiesas prāvas par nepiemērotas izglītības nodrošināšanu lingvistiskajām minoritātēm, 1990. gadā Floridas štats parakstīja Daudzkultūru pedagoģiskās izglītības atbalsta dekrētu, tajā tika noteikts, ka skolu padomēm jāiesniedz ikgadēji darbības pārskati par angļu valodas apguvēju atbilstošas izglītības nodrošināšanu. Viena no šīm prasībām bija iegūt apstiprinājumu prasmēm par angļu valodas kā otrās valodas mācīšanu, integrējot to mācību priekšmetu apguvē, kas tika pievienots skolotāja atestātam. Lai to saņemtu, visiem skolotājiem bija nepieciešams iegūt 15 kredīstundas jeb 300 obligātās izglītības komponentu punktus par mācībām darbavietā. Tomēr praksē

šīs profesionālās izaugsmes iniciatīvas nebija pārāk veiksmīgas. 1999. gada jūnijā *Skolēnu aizstāvju nacionālā apvienība* (SANA, neatkarīga bezpeļņas organizācija) un *Sabiedrības apvienība par izglītības reformu* (cita neatkarīga bezpeļņas organizācija) kritiskā pētījumā (*Tuvojošais negaiss II*) nonāca pie secinājuma, ka Palmbičas apgabalā nabadzīgajiem un minoritāšu bērniem joprojām ir sliktas sekmes. SANA pētnieku grupa padziļināti pētīja šī skolu rajona ikdienas darbu, un ziņojumā tika teikts, ka skolēniem ar zemu sociālekonomisko statusu, bērniem no nelabvēlīgām skolām un skolēniem, kuru ādas krāsa nav balta, ir ļoti augsti mācību pārtraukšanas rādītāji, izslēgšana no skolas un zemāks prasību līmenis no skolas puses, vērtējot šo skolēnu mācību sasniegumus. Tika uzsvērtā prasība sagatavot izglītotājus, pamatojot to ar pakalpojumu, infrastruktūras un iespēju nepietiekamību skolēniem, kas apgūst angļu valodu.

Atbilstošas pētījumu metodes netika skaidri norādītas kā maģistra programmas galvenie mērķi, taču tām tika pievērsta liela uzmanība un tās kļuva par pamata kursu daļu. Apzīmējums „atbilstošas pētījumu metodes” attiecas uz metodēm, kas ir zinātniski precīzas un replicējamas. Mācību komponenti tika veidoti tā, lai studenti varētu iegūt Floridas štata apstiprinājumu par kursu apguvi saistībā ar angļu valodas kā otrās valodas mācīšanu. Programmu veidoja 12 kursi, un katrs no tiem ilga trīs semestra stundas, kopsummā 36 semestra stundas. Pamata kursi bija šādi: *Daudzkultūru mācību programmu pamati*, *Seminārs daudzkultūru izglītībā*, *Rase, šķira un dzimte izglītībā* un *Afroamerikāņu studentu mācīšana*. Pamata kursi angļu valodas apguvēju mācīšanā bija šādi: *Lietišķā valodniecība un angļu valodas kā otrās valodas mācīšana*, *Angļu valodas kā otrās valodas mācīšanas metodes*, kā arī *Valodas prasmes pārbaude un vērtēšana*. Turklāt divos pētniecības un statistikas pamatkursos studentiem tika piedāvāta informācija par pētījumiem. Dažu kursu mērķis nebija izglītošana par pētījumu veikšanu, taču tie iekļāva informāciju par pētījumiem citos skolas darbības veidos (piemēram, kurss *Skolas darba uzlabošana*). Šajā gadījumā studentiem bija jāveic rīcībepētījumi savās skolās. To rezultāti tika

izklāstīti nodarbībā un apspriesti ar citiem maģistrantūras studentiem. Turklāt visosursos studenti padziļināti iepazīnās ar materiāliem un atziņām par būtiskiem jautājumiem saistībā ar otrās valodas apguvi.

Šajā pētījumā tika pievērsta uzmanība gan šo izglītības programmu apguvušo studentu zināšanām un profesionālajai pieredzei, gan pašvērtējumam, kad viņi jau strādāja skolu sistēmā un veidoja profesionālo grupu un varēja izvērtēt savu darbību praktiski. Mēs aplūkojām profesionālo zināšanu indikatorus, piemēram, maģistra studentu stāstīto par to, kā viņi guvuši labāku izpratni par mācību procesu un rezultātu, spēju izklāstīt savu pētījumu rezultātus, kā arī viņu viedokli par atbalstu un spēju strādāt izglītības sistēmā. Pētījuma galvenie jautājumi bija šādi:

1. Cik lielā mērā maģistrantūras beidzēji uzskata iepazīšanos ar pētījumiem par lietderīgu izpratnes uzlabošanā par efektīvu darbu ar skolēniem, kuri apgūst angļu valodu kā otro vai kā citu valodu?
2. Kā spēja izklāstīt savu pētījumu rezultātus veicina maģistra programmas beidzēju sadarbību ar kolēģiem?

Metode

Dalībnieki

Pētījuma izlase bija visi studijas beigušie studenti no divām maģistrantūras studentu grupām visā izglītības programmas posmā (1991.–2000. gadam). 2003. gadā, kad tika veikts mūsu pētījums, visi šo programmu beidzēji strādāja par skolotājiem vai administrācijas darbiniekiem Floridas štata skolu sistēmā. Mēģinot sazināties ar 195 maģistrantūras beidzējiem, ieguvām 155 derīgas adreses. Papildus tika organizētas fokusa grupu diskusijas ar kopsummā 16 programmas beidzējiem; ar septiņiem programmas beidzējiem tika veiktas intervijas. (Respondentu demogrāfisko raksturojumu skat. 1. pielikumā.) Lai iegūtu nepastarpinātu informāciju par maģistrantūras beidzēju zināšanu un darba efektivitāti, mēs intervējām divus direktorus un četrus administrācijas pārstāvjus, kuriem bija tieša saskarsme ar programmas absolventiem. Lai iegūtu informāciju no skolēnu

ģimenēm, kuri apgūst angļu valodu kā otro, pētnieki ieradās skolā un intervēja piecu šādu skolēnu vecākus pirmsskolā.

Instrumentārijs

Aptauju izveidoja Floridas Atlantijas Universitātes un Kanādas Raiersona Universitātes (Toronto) mācībspēku grupa. Aptauja sākotnēji tika veidota, balstoties uz Ņujorkā veiktu pētījuma modeli (*Advocates for Children*, 2001). Pirmā izmēģinājuma aptauja tika veikta ar 14 studentiem, kuri tajā laikā mācījās programmā, lai iegūtu maģistra grādu. Tika atkārtoti izmēģināta studentiem pielāgota anketa, kas iekļāva 106 jautājumus, ieskaitot arī jautājumus par demogrāfisko situāciju. Tad rezultātus novērtēja pēc atbilžu biežuma rādītājiem attiecībā uz tā relatīvo iedarbību un redundanci. Pēc tam aptauja tika saīsināta, un tika izveidota koncentrētāka aptauja ar 36 jautājumiem, ko nosūtīja pa pastu 2003./2004. mācību gada sākumā. Pēc aptaujas nosūtīšanas 155 adresātiem tika saņemtas atbildes no 57 programmas beidzējiem, tādējādi respondences rādītājs bija 36,8%.

Tika iegūti papildu dati no trim programmas beidzēju fokusa grupām, pieciem skolu apmeklējumiem un vairākām intervijām. Mācībspēku grupu sanāksmēs tika izstrādāti šādi jautājumi:

- a) kurus savas maģistra programmas elementus jūs uzskatāt par lietderīgākajiem darbā ar skolēniem, kuri apgūst angļu valodu kā otro valodu, un viņu ģimenēm?
- b) kurus savas maģistra programmas elementus jūs izmantojāt, lai efektīvi strādātu ar skolēniem, kas apgūst angļu valodu kā otro valodu?
- c) kādas izmaiņas vai jauni elementi, jūsprāt, padarītu jūsu maģistra programmu efektīvāku?
- d) ar kādiem šķēršļiem jūs saskāraties skolā, kurās pašlaik strādājat, un kā jūs tos pārvarējat?

Procedūra

Lai atbildētu uz galveno jautājumu par maģistra programmas ietekmi, tika iegūti dati no aptaujām, fokusa grupu diskusijām un intervijām ar pirmajām divām absolventu grupām, un tie tika vākti viena gada garumā. Aptauja tika izmantota, lai iegūtu demogrāfiskos datus un novērtētu šādas atbildes: a) izglītības

programmas aspekti, kas bija īpaši vērtīgi darbā ar angļu valodas apguvējiem; b) programmas elementu izmantošanas apjoms katrā darbavietā; c) skolas mikroklimate novērtējums; d) darbs ar ģimenēm un vietējo sabiedrību.

Fokusa grupu diskusijas un individuālas intervijas tika veiktas ar programmas beidzējiem, administrācijas pārstāvjiem un vecākiem, lai paskaidrotu un papildinātu aptaujas rezultātus; tās tika ierakstītas audioformātā un videoformātā un pēc tam atšifrētas. Tika apmeklētas citas skolas, lai dažādotu no programmas beidzējiem iegūto informāciju un uzzinātu citu skolo-tāju un studentu viedokli. Pamatojoties uz šiem datiem, tika veidoti ziņojumi par skolu apmeklējumiem.

Rezultāti

1. rezultāts. Maģistra programmas sniegtā izglītība tika vērtēta kā lietderīgāka nekā darbavietā organizētās mācības,¹ ko nodrošināja Floridas štats, jo šajā programmā paredzētie pētījumi ļāva studentiem novērtēt piedāvāto izglītības reformu priekšrocības un izstrādāt savas mācību metodes.

Šīs izglītības programmas beidzēju vairums atzina, ka viņu darbs būtiski uzlabojies tādēļ, ka viņi apguvuši tieši šo programmu. 52 no 55 respondentiem uzskatīja, ka maģistra programma bijusi „ļoti lietderīga vai ārkārtīgi lietderīga” darbā. Programmas beidzējus lūdza novērtēt gan darbavietā piedāvāto papildus apmācību kursu, gan maģistra programmas lietderības pakāpi. Kā redzams 1. tabulā, absolventi novērtēja izglītības programmu kā lietderīgāku salīdzinājumā ar darbavietā piedāvātajiem kursiem.

Komentējot šos rādītājus, programmas beidzēji teica, ka viņiem patika maģistra programmas pievēršanās pētījumiem, jo tie kļuva par labu pamatu viņu darbam. Piemēram, Evelīna, pieredzējusi vidusskolas skolotāja, apgalvoja, ka pētījumi, kurus nodarbībā analizēja viņas pasniedzēji un kursabiedri, snieguši viņai „stabilu pamatu”. Iepazīstoties ar pētījumiem, viņa sāka skaidri apzināties esošās izglītības politikas grūtības un atzina, ka „ātrs risinājums”, kas atbilstu standartiem, nav iespējams.

Evelīna izteicās par programmā iegūtajām zināšanām, kuras viņa izmantoja, lai varētu argumentēt, kāpēc skolēniem, kuri apgūst angļu valodu, nepieciešams atbalsts, un par to saikni ar pētījumiem.

„Likumdevēji uzskata, ka šie standartizētie pārbaudījumi balstās uz pētījumiem. Tomēr mēs visi zinām, ka iemācīties domāt otrajā valodā var pēc 5–9 gadiem. Kādi pētījumi pamato bērnu pārbaudījumu rīkošanu pēc gada un atbalsta pārtraukšanu pēc diviem gadiem kopš viņu ierašanās? Nekas no šiem pieņēmumiem nebalstās uz pētījumu datiem.”

Arī intervētie administrācijas darbinieki un direktori apgalvoja, ka programmas beidzēju stiprā puse bija stabils zināšanu pamats un ka viņi bija spējīgi pamatot noteiktas izvēles iemeslus savā pedagoģiskajā darbā. Daži programmas beidzēji minēja, ka viņi regulāri uzkrājuši datus par mācību procesā novēroto un tas viņiem palīdzējis darbā. Piemēram, Medlina pastāstīja:

„Mācību gada sākumā man šķita, ka skolēniem un ģimenēm, kas labi neprata angļu valodu, nebija nemaz vai bija maz piedāvāto atbalsta pakalpojumu. Tādēļ es kopā ar kādu skolotāju aptaujāju ģimenes, lai noskaidrotu, kādu atbalstu viņi vēlētos saņemt. Mēs ik mēnesi rīkojam tikšanās, un tās apmeklēja arvien vairāk cilvēku. Pēdējā tikšanās reizē ieradās 78 vecāki. Tagad daži no viņiem ir kļuvuši par brīvprātīgiem skolotāju palīgiem.”

1. tabula

Darbavietās piedāvāto mācību un maģistra programmas izglītības lietderības novērtējums

Lietderības pakāpe	Maģistra programma. <i>Procenti (N)</i>	Darbavietā piedāvātās mācības. <i>Procenti (N)</i>
Nav lietderības/ Neliela lietderība	0% (0)	27% (15)
Vidēja lietderība	5% (3)	38% (21)
Liela lietderība/ Ļoti liela lietderība	94,5% (52)	34,5% (19)
Kopā 100 (N=55) 100,0 (55)		

2. rezultāts. *Spēja atsaukties uz pētījumiem palīdzēja programmas beidzējiem likt kolēģiem viņos ieklausīties un depolitizēt diskusiju par mācību programmu reformām.*

Skolotāji izteicās, ka viņiem jāpilda noteikumi, kuros paredzēta īpaši pielāgota izglītošana angļu valodas apguvējiem. Tajā pašā laikā viņiem tika sniegti norādījumi darīt visu iespējamo, lai izvairītos no skolas ierindošanas zemu mācību sasniegumu skolu vidū, pamatojoties uz valsts standartizēto pārbaudījumu rezultātiem. Šīs pretrunīgās prasības radīja asas diskusijas starp kolēģiem, kas bieži atradās pretējās nometnēs politisko uzskatu dēļ. Programmas beidzēji teica, ka viņu spēja atsaukties uz pētījumu metodēm un pētījumiem bijis ietekmīgs veids, kā depolitizēt uzskatu atšķirības starp skolotājiem un administrācijas darbiniekiem. Piemēram, Karla, absolvente, kura mācīja rakstīšanu, atsaucās uz Džima Kaminsa rakstiem par laiku, kas nepieciešams, lai apgūtu otro valodu akadēmiskā līmenī (*J. Cummins & L.W. Fillmore, 2000*), komentējot piedāvātās politikas pamatnostādņu izmaiņas.

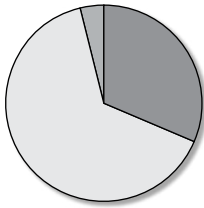
„Administrācijas darbinieki nezināja, ko iesākt ar skolēniem, kuriem bija zems akadēmisko zināšanu līmenis. Es izskaidroju viņiem, ka nevar gribēt, lai skolēni raksta labā akadēmiskā līmenī (kognitīvā akadēmiskā valoda), pirms viņi ir apguvuši pamata starppersonu saziņas prasmi. Mācību programmas prasības pēc Karlas uzstāšanās skolu padomē tika mainītas.”

Pieeja pētījumu rezultātiem radīja iespēju programmas absolventiem veidot efektīvu dialogu ar kolēģiem, neraugoties uz viņu atšķirīgo izpratnes līmeni par daudz kultūru jautājumiem. Kā redzams 2. tabulā, vairums absolventu (65%), komentējot apgalvojumu „Man nav bail paust savu viedokli sanāksmēs”, teica, ka viņiem nav problēmu šajā jautājumā.

Kā parādīts 3. un 4. tabulā, vairāk nekā divas trešdaļas respondentu (68,5%) atzina, ka par zināšanām, ko viņi ieguvuši maģistra programmā, ir bijusi interese kolēģu vidū, un 66,6% teica, ka darbavietas administrācijas darbinieki viņus atbalstīja.

2. tabula

Absolventu iniciatīva paust savu viedokli sanāksmēs („Man nav bail paust savu viedokli sanāksmēs”)



Respondentu grupas/Procenti (N)

■ „Pilnīgi nepiekrītu” un „daļēji nepiekrītu” 31,5% (17)

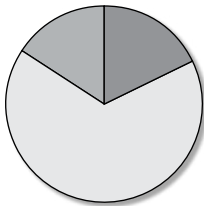
□ „Piekrītu” un „pilnīgi piekrītu” 64,8% (35)

■ „Nav viedokļa” 3,7% (2)

Kopā 100,0% (54)

3. tabula

Iegūto zināšanu pieprasījums no kolēģu puses (“Par zināšanām, ko esmu ieguvusi maģistra programmā, ir bijusi interese no kolēģu puses”)



Respondentu grupas/Procenti (N)

■ Pilnīgi nepiekrītu/ daļēji nepiekrītu 18,5% (10)

□ Piekrītu / pilnīgi piekrītu 68,5% (37)

■ Nav viedokļa 16,1% (7)

Kopā 100,0% (54)

Fokusa grupas diskusijā Lūsija stāstīja, cik svarīgi viņai bija spēt atsaukties uz pētījumu rezultātiem, lai viņas uzskatus ņemtu vērā kolēģi.

„Es varu teikt, ka pievērsšanās pētījumiem man ir daudz palīdzējusi darbā ar skolēniem, kas mācās angļu valodu kā otro, un viņu ģimenēm, kā arī ar citiem skolotājiem un administrācijas darbiniekiem. Ja man nebūtu pieejami pētījumi, es nevarētu pamatot savus uzskatus, cīnīties vai iebilst pret uzskatiem, kuriem nepiekrītu, jo tie nebalstās uz pētījumiem, bet kuriem neinformētie ASV iedzīvotāji tic.”

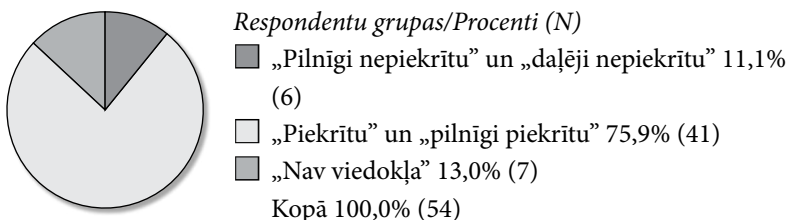
Programmas beidzēji, tāpat kā viņu kolēģi un administratori, sākot pildīt gan Daudzkultūru pedagoģiskās izglītības atbalsta dekrēta, gan Floridas štata standartu prasības, atklāja, ka spēja izklāstīt pētījumu rezultātus radīja viņiem kompetences izjūtu un pārliecību, ka viņu argumenti tiks saprasti. Viens no absolventiem, kurš bija vēstures skolotājs skolā, kurā vairākums bija spāņu izcelsmes skolēni, teica:

„Es sapratu, ka varu izmantot iegūto informāciju un mazās devās sniegt cilvēkiem, kuri vēlas to dzirdēt, un tiem, kuri grib nodrošināt savu skolēnu vajadzības. Pētījumu pamatojums man palīdzēja sarunās arī ar cilvēkiem, kas to negribēja dzirdēt, un es varēju doties uz mācībspēku sanāksmi un teikt: „Izlasiet šo, ja spējat, un iepazīstieties ar pētījumiem par valodas apguvi šajā līmenī.” Izmantojot uz zināšanām balstītus pierādījumus, es jutu, ka varu paust būtiskas idejas.”

Kaut arī programmas absolventi kopumā bija apmierināti ar savu spēju likt kolēģiem ieklausīties, viņi juta nepieciešamību uzzināt vairāk par valsts un federālo politiku pieņemtajiem likumdošanas un finansēšanas lēmumiem. Viņi arī maz zināja par dzīvi bez legāla statusa valstī, kādā ir daudz skolēnu un viņu ģimeņu. Informētības trūkums tika novērots zinātnes svētku laikā, apmeklējot skolu, kurā mācījās bērni no migrantu un neregistrētu gvatemalaiešu ģimenēm. Skolotāji lūdza šos vecākus piedalīties pirkstu nospiedumu veidošanā, lai šādi iedrošinātu iesaistīties savu bērnu mācību procesā. No vienas puses, pirkstu nospiedumu veidošana var šķist nevainīga darbība, bet, no otras puses, tai ir dziļa politiska nozīme, kas tiek pielīdzināta uzraudzībai, īpaši to cilvēku skatījumā, kas valstī dzīvo nelegāli.

4. tabula

Direktoru atbalsts dalībnieku piedāvātiem mācību programmas pielāgojumiem



3. rezultāts. Veidojot prakses kopienas, programmas absolventi veidoja saiknes ar citiem absolventiem, kuriem tika mācīts izmantot zinātniskos pētījumus izglītībā.

Vairums absolventu jutās cieši saistīti ar citiem no tās pašas izglītības programmas un grupas. Šī saikne uzlaboja viņu darbu

un veicināja spēju aizstāvēt noteiktu rīcību. Absolventi jokojo un sauca vietējos skolotājus, kas bija beiguši šo programmu, par „lašiem”, kas, tēlaini izsakoties, kopā peld pret straumi, pretojoties tiem, kas neatbalsta daudz kultūru izglītības idejas. Kad programmas beidzēji satikās skolu padomes sanāksmēs, viņi juta atbalstu un iedrošinājumu turpināt to, kas, viņuprāt, ir grūta cīņa par to, lai vienlīdzīgi novērtētu skolēnus, kuri mācās angļu valodu kā otro vai citu valodu. Lūk, kā to komentē Norma, kura pabeidza studijas 1998. gadā:

„Mūsu grupas attiecības ir ļoti tuvas, mēs joprojām cieši sadarbojamies. Piemēram, mācībspēki manā skolā ne vienmēr adekvāti novērtē savas un citu zināšanas. Es esmu uzaicinājusi dažus cilvēkus no savas bijušo kursabiedru grupas atnākt un uzstāties, jo viņus šeit nepazīst, un cilvēki labprātāk pieņem kādu, kuru viņi nepazīst un kurš spēj rosināt jaunas idejas.”

Cita absolvente Lūsija uzskatīja tā:

„Kā šīs programmas beidzēji mēs sadarbojamies, un mums ir sarunas, kādas es būtu vēlējusies, kad sāku skolotājas darbu pirms desmit gadiem. Šīs attiecības ar cilvēkiem apliecinās pētījumu pareizību un noteikti palīdzēs mums cīnīties par skolēnu vajadzībām. Es jūtu, ka neesmu vienīgā zivs šajā jūrā. Es sazinos ar citiem kolēģiem, kuri ir mācījušies minētajā programmā. Arī viņi vēlas panākt vienlīdzību izglītībā. Jautājumi par darbu ar skolēniem, kas apgūst angļu valodu kā otro vai citu valodu, tiek ietverti sarunās. Skolotāji var pajautāt, kur es to iemācījos. Es varu informēt par šo programmu un varu uzzināt, ko domā citi šīs programmas apgūvēji.”

Daži programmas beidzēji ir izveidojuši prakses kopienas, kas iekļauj plašāku cilvēku loku nekā maģistra programmas beidzēji. Piemēram, Džoanna stāstīja:

„Man ir bijusi zināma ietekme, pārliedzinot kolēģus, kas ir veikuši būtiskus pētījumus par lasīšanu un rakstīprasmi. Mūsu skolas direktore atbalsta manu viedokli par franču valodas kā otrās valodas izmantošanu, jo mums ir daudz Haiti kreolu skolēnu. Direktore ir ļoti atvērta jaunām idejām, jo viņa ir informēta par pētījumiem un to rezultātiem.”

Vispārīgs rezultātu izvērtējums

Uz šiem rezultātiem var palūkoties jau minēto plašāko mērķu kontekstā. Pastāv pamatoti pierādījumi, ka programmas beidzēji, kas piedalījās mūsu pētījumā, ir izveidojuši prakses kopienas. Vairāki absolventi īpaši uzsvēra grupas ciešās saiknes un paradumu lūgt citus mācību biedrus ierasties un uzrunāt kolēģus. Sadarbība ar kolēģiem, kas bija labi sagatavojušies jautājumu apspriešanai zinātnisko pētījumu kontekstā, tika atzīta par īpaši vērtīgu.

Saskaņā ar pētījumos balstītu pieeju izglītībai absolventi vairāk iepazinās ar zinātniskajiem pētījumiem savās studiju jomās. Viņi spēja izmantot zinātniskos pētījumus, atsaukties uz tiem un izskaidrot tos, runājot ar kolēģiem un vecākiem. Zināmā mērā tika panākta dažu jautājumu depoliticizācija.

Var uzdot jautājumu, vai skolotāji nav pārāk vienkāršojuši pētījumu rezultātus vai piedēvējuši lielāku ticamību dažiem rezultātiem, nekā būtu attaisnojams. Tāpat (kaut arī tas šeit netiek aplūkots) var pamatoti uzdot jautājumu, cik daudz viņi zināja par diskusijām, kas saistītas ar zinātniskajiem pētījumiem izglītībā vispār, un diskusijām par pieredzējušiem izglītītājiem, kuru pieredzē gūtās zināšanas balstās uz kontekstuāliem un pedagoģiskiem mainīgajiem lielumiem, kurus pašus par sevi ir grūti zinātniski pamatot (skat. *J. D. Bransford et al.*, 1999). Tomēr šī ietekme uz iznākumiem ir pieminēta citās publikācijās (*J. K. Bernhard et al.*, 2004).

Ir iespējams, ka programmas beidzēji bija pārāk koncentrējušies uz zinātniskajām procedūrām, pietiekami neņemot vērā kvalitatīvās pieejas, kuras, iespējams dod tikpat ticamus rezultātus skolēnu un viņu ģimeņu dzīves izpratnē. Viens piemērs ir nesenās publikācijās atspoguļotā diskusija par kognitīvās iesaistīšanās un identitātes iesaistīšanas lomu lasīšanas prasmes pilnveidē un sekmju uzlabošanā. Pašlaik, ciktāl mēs varam spriest, šie jautājumi nav aplūkoti pētījumos, ar kuriem tika iepazīstināti programmas beidzēji. Vai tad šie absolventi sevi vairāk uztvertu kā zinātnisko procedūru īstenotājus? Nevieni

absolvents nepieminēja šādus pētījumus, izvērtējot pētījumu datus, uz kuriem viņi balstījās. Šī pārskata rezultāts varētu būt šāds: izglītības programmām, kurās būtiski ir pētījumu dati, nāktu par labu, ja tās šos datus aplūkotu no dažādu, – arī kvalitatīvo – metožu viedokļa.

Šī pētījuma datiem ir vairāki ierobežojumi. Pirmais ir tas, ka mūsu ziņojums balstīts uz 57 personu viedokļa vienā no daudzām universitātēm jomās, kuras raksturo kultūras un lingvistiskā dažādība ASV. Būtu grūti vispārināt šos rezultātus, attiecinot tos uz citām kopienām, štatiem vai valstīm, vai uz tādu etnisko grupu izglītošanu, kuru situācija atšķiras no šeit aplūkotā konteksta. Otrs ierobežojums ir tiešu datu trūkums no programmu absolvējušo skolotāju skolēniem, kas apgūst angļu valodu, un tiešu datu trūkums no ģimenēm un administrācijas pārstāvjiem par jauno zināšanu efektivitāti profesionālajā darbībā. Šī trūkstošā informācija turpmāk būtu jāiegūst; tā nebija šī pētījuma mērķis. Treškārt, datus ir iespējama neobjektivitāte, jo jaunie skolotāji dažkārt pauž pārspilētu viedokli par savas rīcības efektivitāti izglītotāja lomā. Arī laika distance varēja ietekmēt datus pozitīva vērtējuma virzienā: starp pirmo beidzēju grupu un šī pētījuma laiku bija gandrīz deviņus gadus ilgs pārtraukums. Daudzi programmas beidzēji ir vai nu pārcēlušies dzīvot citur, vai aizgājuši strādāt uz citu skolu.

Šī pētījuma dati apstiprina secinājumu, ka pētījumu rezultātu pārzināšana ir būtiska un vitāli svarīga skolotāju izglītošanā (skat. arī *C. T. Cross*, 1991; *R. Ravid*, 1997). Iesaistoties un darbojoties kolēģu grupā, kam ir kopīgas zināšanas un izpratne, skolotāji daudz ieguva. Šie dati arī liecina, ka skolotājiem un izglītības speciālistiem nācās risināt daudzas problēmas, strādājot ar bērniem, kas apgūst angļu valodu. Skolotāji bieži bija neapmierināti, jo bija jāmēģina apiet izglītības politikas pamatnostādnes, kurās netika ņemtas vērā jaunuzņemto skolēnu vajadzības un atšķirības dažādās skolās.

Šie dati attiecas uz lingvistisko minoritāšu skolēnu un viņu ģimeņu joprojām pastāvošām problēmām, īpaši – izteikšanās iespēju un pašapziņas trūkumu skolās situācijā, kad sabiedrībā

jūtams viegli jaušams naidīgums un pārmetumi, kas tiek izteikti par zemo mācību sasniegumu līmeni standartizētajos pārbaudījumos. Programmas beidzēju spēja uzdot sarežģītus jautājumus un izteikt savas bažas, atsaucoties uz pētījumiem, nevis gadījumiem no dzīves, vairoja viņu pašapziņu un palīdzēja apzināties savu uzskatu pamatotību.

Piezīmes

Ir noteikumos pieprasītas darbavietā organizētās mācības par jautājumiem, kas saistīti ar Floridas štatā pieņemto prasību izpildi attiecībā uz angļu valodu kā otro vai citu apgūstamo valodu. Darbavietā organizēto mācību 300 punkti (15 maģistra programmas kredītstundas) ir nepieciešami, lai iegūtu angļu valodas kā otrās vai citas valodas skolotāja apliecību. 50 punkti jeb sešas kredītstundas nepieciešamas atestācijas atjaunošanai.

Atsauces

1. Advocates for Children (2001) *Report from the front lines: What's needed to make New York's ESL and bilingual programs succeed* (New York, Rockefeller Sterling Clark Foundation).
2. Ahlquist, R. (2003) *Challenges to academic freedom: California teacher educators mobilize to resist state-mandated control of the curriculum*, *Teacher Education Quarterly*, 30(1), 57–64.
3. Berlak, A. (2003) *Who's in charge here?: teacher education and 2042*, *Teacher Education Quarterly*, 30(1), 31–40.
4. Bernhard, J. K., Winsler, A. & Bleiker, C. (2004) *The Early Authors Program: a Miami-Dade early literacy initiative*. Unpublished report (Florida, Miami-Dade School Readiness Coalition).
5. Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (Eds) (1999) *How people learn: brain, mind, experience, and school* (Washington, DC, National Academies Press).
6. Chang, C. N., Chen S. M., Lee, Y. A., Yoneda, F. & Johnson, M. (2003) *The Med/PDS program at the Ohio State University: how does the program prepare culturally responsive teachers?* paper presented at the *Annual Conference of the American Educational Researchers Association*, Chicago, IL.

7. Cross, C. T. (1991) *Education, research and development for teacher learning: leadership roles*. Paper presented at the invited address at the annual meeting of American Association of Colleges for Teacher Education, Atlanta, GA.
8. Cummins, J. (2002) *Beyond instructional techniques and standardized assessment: implementing classroom interactions that foster power, identity, imagination and intellect among culturally diverse students*, *Contact*, 28(2), 21–31.
9. Cummins, J. & Fillmore, L. W. (2000) *Language and education: what every teacher (and administrator) needs to know* (Cassette Recording No. NABE00-FS10A) (Dallas, TX, CopyCats.)
10. Davies, P. (1999) *What is evidence-based education?* *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108–121.
11. Davies, S. & Guppy, N. (1997) *Globalization and educational reforms in Anglo-American democracies*, *Comparative Education Review*, 41(4), 435–460.
12. Donovan, S. C. C. (2002) *Minority students in special and gifted education* (Washington, DC, National Academy Press).
13. Evans, J. & Benefield, P. (2001) *Systematic reviews of educational research: does the medical model fit?* *British Educational Research Journal*, 27(5), 527–541.
14. Feuer, M. J., Towne, L. & Shavelson, R. J. (2002). *Scientific culture and educational research*, *Educational Researcher*, 31(8), 4–14.
15. Gibson, R. (2003) *Can communities of resistance and transformation be born from the social context of school?* *Teacher Education Quarterly*, 30(1), 41–55.
16. González, J. M. & Darling-Hammond, L. (1997) *New concepts for new challenges: professional development for teachers of immigrant youth* (McHenry, IL, Delta Systems).
17. Hemsley-Brown, J. & Sharp, C. (2003) *The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature*, *Oxford Review of Education*, 29(4), 449–471.
18. Hermans, P. (2002) *Intercultural education in two teacher-training courses in the North of the Netherlands*, *Intercultural Education*, 13(2), 183–199.
19. Hoffman, L. (2003) *The common core of data: overview of public elementary and secondary schools and districts: school year 2000–01*. Pēdējoreiz skatīts 2004. gada 4. aprīli no <http://nces.ed.gov/pubs2003/overview03>
20. Horn, R. A. J. (2004) *The new Federal definition of educational research: implications for educators*, *The Teacher Educator*, 39(3), 196–211.

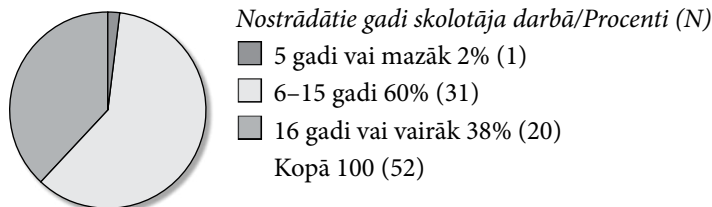
21. Lahdenpera, P. (2000) *From monocultural to intercultural educational research*, *Intercultural Education*, 11(2), 201–207.
22. Nieto, S. (2003) *Profoundly multicultural questions*, *Educational Leadership*, 60(4), 6–10.
23. Polakow-Suransky, S. (2002) *America's least wanted: zero-tolerance policies and the fate of expelled students*, in V. Polakow (Ed.) *The public assault on America's children: poverty, violence, and juvenile injustice* (New York, Teacher's College Press), 101–129.
24. Ravid, R. (1997) *The research component in graduate teacher education programs: asking the stakeholders*. Paper presented at the *Annual Meeting of the Midwestern Educational Research Association*, Chicago, IL. October.
25. Secada, W., Chavez-Chavez, R., Garcia, E., Munoz, C., Oakes, J., Santiago-Santiago, I. & Slavin, R. (1998) *No more excuses. Final report of the Hispanic Dropout Project* (Washington, DC, US Department of Education).
26. Stoer, S. R. & Cortesao, L. (2001) *Action-research and the production of knowledge in a teacher education based on inter/multicultural education*, *Intercultural Education*, 12(1), 65–78.
27. Tellez, K. (2003) *Three themes on standards in teacher education: legislative expediency, the role of external review, and test bias in the assessment of pedagogical knowledge*, *Teacher Education Quarterly*, 30(1), 9–18.
28. US Department of Education (2001) *Public Law PL 107-110, No Child Left Behind Act of 2001*. Pieejams tiešsaistē: <http://www.ed.gov> (accessed 28 July 2005).
29. Weiner, G. (2002) *Uniquely similar or similarly unique? Education and development of teachers in Europe*, *Teaching Education*, 13(3), 273–288.
30. Wenger, E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning, and identity* (New York, Cambridge University Press).

1. pielikums: Aptaujas respondentu demogrāfiskie rādītāji

No 57 aptaujas respondentiem 47 (82%) bija sievietes un 10 (18%) – vīrieši. 60% no respondentiem bija strādājuši par skolotājiem sešus līdz piecpadsmit gadus, un 35% – vairāk nekā 15 gadus. Tikai viens bija skolotājs mazāk nekā piecus gadus (skat. A1. tabulu).

A1. tabula

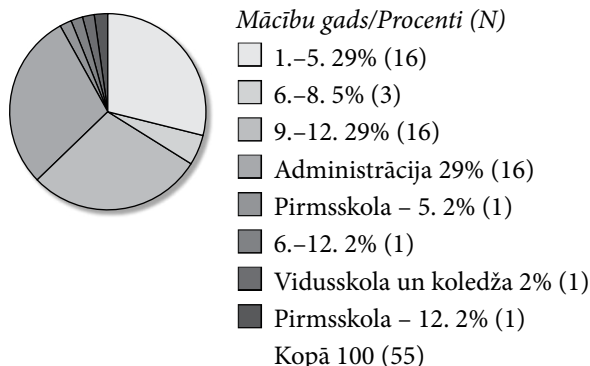
Skolēnu izglītošanas pieredze pēc nostrādātajiem gadiem



Puse respondentu bija vispārīgo priekšmetu skolotāji, bet 30% atbildēja, ka viņi ir angļu valodas kā otrās valodas skolotāji. Tikai 7% bija skolotāji klasēs, kurās mācījās bērni ar īpašām vajadzībām. Puse respondentu bija skolotāji sākumskolās, un puse – vidusskolās.

A2. tabula

Skolēnu mācību gads, kurā respondenti strādāja pašlaik



Respondentu vairums joprojām bija skolotāji (66,7%), bet gandrīz trešdaļa no viņiem (29,8%) kopš maģistra programmas pabeigšanas bija saņēmuši paaugstinājumu un ieņēma amatus administrācijā. Papildus maģistra programmas apgūšanai 50 no respondentiem (95%) piedalījās vietējo skolu padomju piedāvātajos personāla pilnveides pasākumos vai darbavietas organizētajās mācībās.

Aptaujā tika vaicāts par etnisko izcelsmi un valodām, kuras bez angļu valodas tiek izmantotas klasē. 40,4% respondentu atbildēja, ka runā kādā citā valodā, nevis angļu, un tikai 18% izmantoja šo valodu klasē. Citas respondentu izmantotās valodas bija spāņu (11), franču (4), ebreju (2), kreolu (1) un somu (1). Respondentu vairums (71,9%) norādīja, ka viņi ir eiropiešu izcelsmes amerikāņi.

3. daļa

BILINGVĀLĀ IZGLĪTĪBA DAUDZKULTŪRU VIDĒ: SKOLA UN IZGLĪTĪBAS POLITIKA

Kopienas iesaistīšana mācību procesā¹

Džims Kaminss (*Jim Cummins*),
Patrīcija Čova (*Patricia Chow*),
Sandra R. Šehtere (*Sandra R. Schechter*)

Lai gan ir pavasaris, sniegs sedz skolas pagalmu. Astoņgadīgais Ašišs un viņa vecāki, kuriem mugurā ir vairākas drēbju kārtas un kuri drebinās no aukstuma, nav pieraduši pie šī klimata, jo pirms trijām nedēļām ieradušies Kanādā no Indijas. Apejot apkārt skolas pagalmam, viņi ienāk Tornvudas Valsts skolā un dodas tieši uz mācību daļas telpu, kur Linda Sliza (*Lynda Sliz*), viena no Tornvudas angļu valodas kā otrās valodas skolotājām, viņus sagaida. Viņa ir uzaicinājusi arī urdu valodas tulku, kurš var palīdzēt uzņemšanas procesā.

Slizas kundze sirsnīgi sasveicinās ar ģimeni. Skolotāja pavada viņus uz bibliotekāra kabinetu, kur var mierīgi aprunāties. Tur viņa uzsāk sarunu par skolas pamatnostādņēm, kārtību un to, kas tiek sagaidīts no skolēna, – tiek pārrunāti vairāki temati, arī šīs klases mācību programma, Tornvudas skolas apmeklējuma kontroles programma, mācību grāmatu lietošanas noteikumi skolā un mājās, kā arī jautājumi par piemērotu vingrošanas apģērbu. Ar tulka palīdzību Ašiša vecāki tiek mudināti uzdot jautājumus par skolas sistēmu, lai viņi varētu labāk atbalstīt sava bērna izglītošanos Tornvudā. Viņi tiek aicināti apspriest jebkuras iespējamās problēmas. Ašišs var klausīties un iesaistīties apspriešanā, lasīt divvalodu grāmatu – urdu un angļu valodā – vai zīmēt. Sarunas laikā Slizas kundze izvaicā Ašišu par

¹ Publicēts: *Language Arts* v. 83, n. 4, 2006.

tematiem, par kuriem viņam varētu būt noderīga paša pieredzē iegūta informācija.

Ašišs un viņa vecāki, visticamāk, nākotnē labprāt vērsīsies ar dažādiem jautājumiem pie Tornvudas mācībspēkiem, arī pie Slizas kundzes, jo starp atbraukušo ģimeni un skolu ir izveidotas komunikācijas saiknes un skolas vadība no paša sākuma ir bijusi atsaucīga pret viņu vajadzībām. Mācību gada laikā Tornvudas skolas darbinieki turpinās sazināties ar ģimeni, izmantojot informāciju no skolas *Jaunatnācēja rokasgrāmatas sākumskolām*, kas ir pieejama urdu un daudzās citās valodās. Turklāt Tornvudas skolas nodarbībās tiek izmantota daudzvalodu, daudz kultūru un daudzus aspektus ietverošas mācību grāmatas, lai veicinātu cilvēku atšķirīgo pieredzes izjūtu, izpratni, novērtēšanu un paplašinātu skolotāju un skolēnu skatījumu uz pasauli. Sniedzot iespēju lasīt, rakstīt un runāt savā dzimtajā valodā, skolotāji ļauj skolēniem, kuriem angļu valoda nav dzimtā valoda, piemēram, Ašišam, pārejas un dzīvesvietas maiņas laikā justies pietiekami zinošiem, nepieļaujot nepilnvērtības vai neapmierinātības izjūtu, nespējot paust savas vajadzības, domas un emocijas angļu valodā.

Agrāk Tornvudas skolotāji ne vienmēr uzskatīja valodu par būtisku iekļaušanā un vienlīdzības jautājumos, kā viņi to dara tagad. Šajā rakstā ir aplūkoti pasākumi, kas tika īstenoti Tornvudā projekta norises laikā, kad skolā tika radīti apstākļi, lai skolēnu daudzvalodu un daudz kultūru spējas un talanti tiktu novērtēti un uztverti kā viņu turpmākās izglītošanas pamats. Mēs aprakstām šos pasākumus, apvienojot divus skatījumus. Pirmais ir 1. klases skolotājas Patrīcijas Čovas skatījums. Viņa kopā ar kolēģiem uzsāka un īstenoja vairākus projektus, kuru mērķis bija skolēnu rakstītprasmes un lasītprasmes mācīšanās veidu dažādošana, kā arī stiprāku saikņu veidošana starp mājām un skolu. Otrs ir divu universitāšu pētnieku Džima Kaminsa un Sandras R. Šehteres skatījums. Abi pētnieki atbalstīja un kritiski analizēja šos pasākumus plašākas ietekmes kontekstā, attiecinot tos uz bērnu rakstītprasmes un lasītprasmes veidošanās izpratni un uz skolā īstenotas valodas mācīšanās pamatnostādņu veidošanu.

Sākumā mēs izklāstīsim savu pieeju skolā īstenotajām valodas lietojuma pamatnostādņem saistībā ar valodas kā resursa pieeju valodas apguves plānošanai. Pēc tam mēs aplūkosim svarīgākos bilingvisma pētījumu rezultātus. Vēl mēs pievērsīsimies dažām novatoriskām pieejām, kuras izstrādājuši mācībspēki konkrētā skolas vidē, un detalizētāk izvērtēsim imigrantu un pilsētas kontekstu, kas ietekmēja šos jauninājumus. Visbeidzot, mēs aprakstīsim shēmu, pēc kuras nosakāma izglītības nodrošināšanas atbilstība valodas un kultūras ziņā atšķirīgiem skolēniem.

Pieejas valodas apguves plānošanai

Ričards Ruizs (*Richard Ruiz*, 1988) nošķir trīs pieejas valodas apguves plānošanā: a) *valoda kā problēma*; b) *valoda kā tiesības*; c) *valoda kā resurs*. Pieejā *valoda kā problēma* īpaša uzmanība tiek pievērsta tādu sabiedrības problēmu risināšanai, kas saistītas ar valodas mācīšanos vai lingvistisko dažādību. Šādas pieejas piemērs ir angļu valodas kā otrās valodas apguves programmu piedāvājums skolēniem, kuriem vajadzīgs atbalsts angļu valodas apgūvē.

Pieēja *valoda kā tiesības* ilustrē minoritātes valodas tiesības, ko Kanādas oficiālajām valodas minoritātēm garantē Kanādas Tiesību un brīvību harta. Tomēr šīs likumīgās tiesības ir nostiprinātas tikai specifiskām grupām īpašā kontekstā. Gadījumos, kad saistībā ar valodu nekādas likumīgas tiesības nav noteiktas, mums rodas sarežģīts jautājums – par bērnu ētiskajām tiesībām saglabāt un pilnveidot viņu ģimenē lietoto valodu. Pagātnē daudzi izglītotāji aktīvi atrunāja bērnus un vecākus saziņā lietot ģimenes dzimto valodu (visnežēlīgāk tas izpaudās pie Kanādas pamatiedzīvotājiem). Lai mainītu šo modeli, jāmaina asimilējošā attieksme un rīcība, ko ilgi klusējot atbalstījušas sabiedrības varas struktūras. Fakts, ka vēl nesen jautājumi, kas saistīti ar indivīdu un sabiedrības bilingvismu un valodas saglabāšanu, reti tika iekļauti skolotāju izglītības programmās, ilustrē šo klušejošo atbalstu.

R. Ruizs uzskatīja, ka, lai gan problēmu un tiesību pieejas ir pamatotas un būtiskas, tās nav pietiekams pamats valodas

apguves plānošanai lingvistiski daudzveidīgā sabiedrībā, jo tām bieži raksturīgs naidīgums un šķelšanas tendence. Viņš ieteica vairāk uzsvērt *valodas kā resursa* pieeju, kurā lingvistiskā dažādība tiek uztverta kā sabiedrības resurss, kas jāsargā visu grupu labā. Valodas kā resursa pieeja mums ir pieņemama, jo tā ir iekļaujošāka nekā abas iepriekš minētās pieejas, un tā daudzējādā ziņā ietver tās abas. Tā ir iekļaujoša, ciktāl tajā tiek uzsvērtas visas sabiedrības, nevis tikai atsevišķu minoritāšu grupu intereses. Tādējādi tiek pārvarēts domāšanas veids „mēs pret viņiem”, kas ir raksturīgs daudzām diskusijām šajā jomā. Tā satur daudzus citu pieeju aspektus, jo valodas problēmu risināšanu un diskriminācijas uz valodas pamata novēršanu var skatīt kā stratēģijas, kuras realizējot, tiks labāk izmantoti sabiedrības cilvēkresursi.

R. Ruiza trīs pieejas ir svarīgas to skolā un universitātē strādājošo izglītotāju darbā, kuri sadarbojās mūsu rīcībpētījuma projektā, lai noskaidrotu, kādā veidā valodas kā resursa pieeja varētu darboties realitātē lingvistiski un kultūras ziņā atšķirīgās skolās. Lai gan šajā rakstā mēs esam pievērsušies šīs pieejas ietekmei uz mācību programmu, laika gaitā pētnieki paplašināja savu skatījumu un iekļāva arī *kopienas* kā resursa pieeju izglītības procesam.

Pētījumi kopienas kā resursa pieejas pamatā

Pēdējo 20 gadu laikā ir apkopoti dati, kas liecina, ka skolēniem, pilnveidojot lasītprasmi un rakstītprasmi divās vai vairāk valodās un turpinot divvalodu attīstību vismaz sākumskolā, ir lingvistiskas, kognitīvas un emocionālas priekšrocības (*D. Corson*, 1993; *J. Cummins & M. Danesi*, 1990). Apkopojot iepriekš teikto, lasītprasmes un rakstītprasmes pilnveidošana divās vai vairāk valodās (bagātinošais bilingvisms) ir pozitīvs aspekts bērnu izglītības un personības attīstībā. Rodas acīm redzams secinājums, ka skolotājiem jānudina skolēni pilnveidot lasītprasmi un rakstītprasmi viņu ģimenes valodās, kā arī palīdzēt vecākiem šajā procesā. Tomēr gan pamatnostādnēs, gan praksē attieksme pret mantotās valodas pilnveidi svārstās no

vienaldzības līdz pretrunīgām izjūtām, tāpēc daudzās skolās ir vēl ļoti daudz darāmā, attīstot bērnu dzimto valodu kā pilnveidojamu resursu, nevis uztverot to kā risināmu problēmu.

Viena no biežāk sastopamajām atziņām literatūrā par bilingvismu ir šāda: lasītprasme un rakstītprasme skolēna pirmajā valodā (V1) un otrajā valodā (V2) ir cieši saistītas. Citiem vārdiem, prasme rakstīt un lasīt V1 un V2 ir savstarpēji saistīta jeb vienas kopīgas pamatā esošas prasmes izpausme. Tādējādi franču valodas imersijas (jeb „iegremdēšanās”) programmās tiek novērota cieša saikne starp lasītprasmi un rakstītprasmi franču un angļu valodā. Skolēniem, kuri labi prot rakstīt un lasīt franču valodā, parasti labi veicas angļu valodas lasītprasmes un rakstītprasmes apgūšana (*J. Cummins*, 1984; *R. Hébert*, 1976). Bilingvālās programmās minoritāšu studentiem visā pasaulē tiek novērota tā pati savstarpējā atkarība starp šīm prasmēm. Tā saucamais savstarpējās atkarības princips ir pamatā izpratnei par to, kāpēc īsāks izglītošanas laiks vairākuma valodā nerada sliktākus akadēmiskus rezultātus šajā valodā. Izglītošana minoritātes valodā ne tikai veicina šīs valodas prasmes pilnveidošanu, bet arī vispārējās jēdzieniskās domāšanas un akadēmisko zināšanu citu formu pilnveidi, kas ir pārnesamas no vienas valodas citā.

Vairums pētījumu liecina, ka dzimtās valodas pilnveides veicināšana nekādā ziņā nekavē angļu valodas akadēmisko prasmju attīstību (*E. R. Schechter & R. Bayley*, 2002). Tādējādi skolotājiem ir iespēja informēt par šīm pētījumu atziņām lingvistisko minoritāšu bērnus un vecākus, kā arī atbalstīt ģimenē runātās valodas pilnveidošanu klasē, izmantojot to kā mācību resursu gan katram bērnam, gan grupai kopumā.

Iekļaujošas mācību vides veidošana Tornvudas Valsts skolā

Tornvudas Valsts skolā, kas atrodas blīvi apdzīvotā Misisaugas pilsētā Ontario provincē, mācās etniski, rases un valodas ziņā dažādi skolēni; daudzi no tiem ir pirmās paaudzes Kanādas imigranti. Tornvuda ir sākumskola, kurā audzēkņu vecums ir no 4 līdz 10 gadiem. Skolu apmeklē 725 skolēni; no tiem vairums mācās pirmajās klasēs.

Jaunākā skolas statistika liecina, ka pēdējos divos gados tajā iestājušies 143 bērni no visas pasaules. Vairums skolēnu emigrējuši no Dienvidāzijas, Austrumāzijas un Tuvajiem Austrumiem. Nesen ir bijis skolēnu pieplūdums arī no Austrumeiropas valstīm. Pila rajona skolas padomes nesēn piedāvātajā imigrācijas statistikas ziņojumā bija minētas vairāk nekā 40 atšķirīgas valodas, kurās runāja Tornvudas skolas kopienas locekļi. Urdu, tamilu, arābu, ķīniešu, vjetnamiešu, mandarīnu un korejiešu valoda ir tās valodas šajā skolā, kurās runā visvairāk skolēnu.

Skolēnu lielajai mobilitātei un skolas kopienas dažādībai ir svarīga ietekme uz skolas mācībspēku lēmumiem par to, kā labāk izglītēt skolotājus, lai garantētu efektīvu plānošanu un nodrošinātu nepieciešamo jaunajiem skolēniem, kas ierodas visa mācību gada laikā. Mācībspēki ir izmēģinājuši dažādus mācību modeļus, lai nodrošinātu angļu valodas kā otrās valodas apguvēju vajadzības. Pašlaik pieņemtajā izglītības modeli skolēns, kurš apgūst angļu valodu kā otro valodu, ik rītu 40 līdz 80 minūtes pavada ar angļu valodas kā otrās valodas skolotāju mazās mācību grupās atsevišķi no pamatgrupas. Pēcpusdienā angļu valodas kā otrās valodas skolotājs strādā parastajā klasē divus vai trīs 40 minūšu ilgus periodus 10 dienu ciklā. (Tiek darīts viss, lai angļu valodas kā otrās valodas skolotāji strādātu ar bērniem katru dienu vienā un tajā pašā laikā.) Lai gan, īstenojot projektu, secināja, ka šajā modeli bija ierobežots laiks, lai angļu valodas kā otrās valodas skolotājs integrētos klasē, taču atzina, ka tas nodrošināja angļu valodas kā otrās valodas skolotājam pietiekami lielas iespējas būt skolēnu mācību vidē. Šādi angļu valodas kā otrās valodas skolotājs varēja palīdzēt skolēniem lietot angļu valodas prasmi tādā mācību priekšmetā kā sociālās zinības, kā arī atbalstīt klases audzinātāju angļu valodas kā otrās valodas apguves nodrošināšanā parastajā programmā.

Kopienas resursu novērtēšana, izglītošanā izmantojot daudzvalodu un daudz kultūru pieeju

Tornvudas skolotāji sadarbībā ar universitātē strādājošiem kolēģiem īstenoja vairākus rīcībpetījumus. Vispirms mēs formulējām dažus pamatuzskatus un mērķus.

- Mēs esam apņēmušies stiprināt saikni starp mājām un skolu.
- Mēs uzskatām, ka lasīšana jebkurā valodā pilnveido lasīšanas prasmi.
- Mēs vēlamies iesaistīt vecākus lasīšanā kopā ar bērniem, veicināt diskusiju un pieredzes apmaiņu starp vecākiem un bērniem.

Lai sasniegtu šos mērķus, mēs nolēmām izveidot divvalodu grāmatu somas, kuras bērni varētu nēsāt uz skolu un mājām. Mēs arī vēlējamies piedāvāt audiokasetes ar stāstiem, kas ierakstīti gan angļiski, gan V1, lai bērni un vecāki varētu tās klausīties un lasīt. Projekta apspriešanas gaitā radās papildu mērķi un iespējas.

- Angļiski nerunājoši vecāki labprāt lasītu stāstus bērniem savā valodā un runātu par grāmatās paustajām idejām, vērtībām, prasmēm un jēdzieniem.
- Izmantojot audiokasetes, angļu valodas kā otrās valodas skolēni un viņu vecāki dzirdētu pamata angļu valodas vārdu krājumu, bieži izmantotas gramatiskās struktūras un iepazītos ar angļu teksta normām.
- Grāmatas divās valodās ļautu skolēniem novērtēt viņu iepriekšējās zināšanas ar V1 palīdzību, tādējādi radot iespēju šīs zināšanas izmantot arī angļu valodā.
- Ar projekta palīdzību skolas vēstītu vecākiem un skolēniem, ka mēs cienām viņu valodu, iepriekšējo pieredzi un kultūru kā svarīgus mācību programmas un kopienas resursus.
- Atzīstot skolēniem, ka viņu V1 ir būtisks sasniegums, mēs mudinātu viņus pilnīgāk izpausties ar V1 palīdzību gan mutiskā, gan rakstiskā saziņā.

Apkopojot iepriekš teikto, mūsu mērķis ir uzlabot daudzvalodīgu bērnu statusu, veidojot skolā tādu vidi, kurā viņiem būtu plašas iespējas atklāt savas spējas, stāstīt klasesbiedriem un skolotājiem par savas kultūras, izcelsmes valsts un personiskās pieredzes aspektiem. Mēs arī gribējam atbalstīt vecāku mēģinājumus pilnveidot viņu bērnu V1 prasmi un saglabāt komunikācijas saiknes starp paaudzēm. Mēs paredzējam sabiedriskās līdzdalības iespēju vecākiem, iesaistot viņus, piemēram, grāmatu tulkošanā un ierakstīšanā, izmantojot daudzvalodu tekstapstrādes programmas, tā

palīdzot skolā un klūstot aktīvākiem kopienā. Turklāt mēs cerējām, ka paplašināsies mūsu pašu izpratne par valodām un kultūrām, kas bija gan pārstāvētas kopienā, gan saistītas ar mūsu pašu pieredzi un izcelsmi.

Tomēr, turpinot apspriest bilingvālās izglītības iniciatīvu, mēs sapratām, ka ļoti maz zinām par lasītprasmi un rakstītprasmi mūsu kopienas ģimenēs un par vecāku uzskatiem. Tādēļ mēs izveidojām anketu, lai noskaidrotu vecāku lasīšanas un rakstīšanas paradumus un novērtētu, cik lielā mērā viņi atbalstītu tos mājās un skolā īstenojamās lasītprasmes un rakstītprasmes pilnveides paņēmienus, ko bijām paredzējuši. Mēs arī jautājām vecākiem, vai viņi gribētu pastāstīt dažus savus iemīļotākos stāstus nelielām bērnu grupām skolas vidē vai nu angļu, vai savas ģimenes valodā.

Aptauja par daudzvalodu lasīšanu

Aptauja tika izveidota, lai iegūtu informāciju par bērnu lasīšanas pieredzi un ieradumiem, kā arī vecākiem pieejamās literatūras avotiem, par vecāku vēlmi iepazīstināt ar savu kultūras pieredzi un daudzvalodu kompetenci, kā arī par audiotehnikas pieejamību. Aptauja radīja arī iespēju sazināties ar vecākiem par mūsu (izglītotāju) attieksmi pret viņu bērnu skolā izmantotajām valodām un pārstāvētajām kultūrām. Mēs saņēmām 291 aizpildītu anketu. Atbildes bija uzmundrinošas. Vecāki pauda interesi par programmu, kas gan atbalstītu viņu bērnus angļu valodas apgūvē, gan saglabātu viņu pirmo valodu un kultūru.

Aptaujā atklājās, ka vairumam skolēnu, kuru ģimenes atbildēja uz jautājumiem, tika lasīti stāsti vismaz trīsreiz nedēļā. Gandrīz puse no respondentiem atbildēja, ka lasa saviem bērniem grāmatas angļu valodā, un gandrīz tikpat daudzi lasīja gan angļu, gan V1 grāmatas. Samērā neliela daļa vecāku (13%) lasīja tikai V1 grāmatas. Daudzas mātes un tēvi apgalvoja, ka ar saviem bērniem sarunājas par grāmatām un lasīto. Vairums vecāku minēja, ka stāsta stāstus bērniem, un aptuveni vienāds skaits izmantoja angļu valodu un V1. Daudzi izteica vēlmi stāstīt stāstus mazām bērnu grupām skolā.

Sākumā mēs domājām, ka bērnu mājās lieto apmēram 15 atšķirīgas valodas. Aptaujā atklājās, ka tika runāts vairāk nekā 40 valodās. Pēc angļu valodas, kurā sazinājās 93 respondenti, izplatītākās bija arābu (33 respondenti), urdu (30), tamilu (28) un hindu (21) valoda. Mēs uzzinājām arī, ka vairums ģimeņu priecātos par iespēju lasīt un klausīties divvalodu grāmatas, un ieguvām informāciju par to, cik lielas iespējas ģimenēm būtu klausīties audioierakstus, kas papildinātu drukātos tekstus. Uzzinājām arī par nelielu skaitu grāmatnīcu un mantoto valodu skolu, kas varētu būt noderīgi informācijas avoti. Aptaujā tika noskaidrots, ka daudzām ģimenēm ir V1 grāmatas, ko viņi varētu lasīt kopā ar nelielām bērnu grupiņām.

Tomēr vērtīgāks nekā konkrētā informācija par ģimenes lasīšanas un rakstīšanas paradumiem bija vēstījums, kas tika nodots kopienai ar šīs iniciatīvas palīdzību, par veidu, kādā mācībspēki Tornvudā domāja par lasītprasmes un rakstītprasmes mācīšanu. Daudzi vecāki priecājās, ka viņu bērnu skolotāji vēlas uzzināt vairāk par savu skolēnu izcelsmi un pieredzi, kas ietekmējusi viņu dzīvi. Ģimenes locekļi uzskatīja, ka aptauja par lasīšanu apliecina Tornvudas skolotāju pārliecību, ka iegūtās zināšanas par viņu skolēnu interesēm, kultūras identitāti un valodas resursiem palīdzēs viņiem tos efektīvi izglītot. Aptauja arī apliecināja vecākiem, ka skolotāji ir patiesi ieinteresēti kopienas resursu integrēšanā nodarbību programmā.

Divvalodu grāmatu un stāstu projekts

Kad uzzinājām par dažiem grāmatu piegādātājiem, kas specializējušies daudz kultūru un daudzvalodu grāmatu pārdošanā, mēs sākām domāt, ko pasūtīt. Izvēloties divvalodu grāmatas, ņēmām vērā daudzus faktoros. Lai gan nevarējām novērtēt tulkojuma kvalitāti pirms grāmatu iegādes, ņēmām vērā, cik jutīgas kultūras ziņā ir dažādas tēmas. Piemēram, izvēlēties grāmatu *Šarlotes tīkls* (*Charlotte's Web*) (White, 1952), kurā galvenā varone ir cūka, noteikti nebija ieteicams, jo mūsu skolā mācījās musulmaņu skolēni.

Mēs ņēmām vērā Vivas Edvardsas (*Viv Edwards*) komentāru,

ka atkārtošana, ritms un atskaņas palīdz bērniem iemācīties angļu valodas vārdus un struktūras, kā arī paredzēt, kas seko tālāk. Šis apsvērumš ietekmēja mūs, izvēloties Ērika Keirla (*Eric Carle*) grāmatu *Ļoti izsalkušais tārpiņš* (*The very hungry caterpillar*) (1969) un Roda Kempbela (*Rod Campbell*) grāmatu *Tas ir mans!* (*It's mine!*) (1988). Izraudzīties šīs grāmatas mūs mudināja izmantotie atkārtojumi, pievilcīgais vizuālais noformējums un iekļautie matemātiskie un zinātniskie jēdzieni.

Mēs uzskatījām, ka ir svarīgi sniegt skolēniem pozitīvus paraugus no dažādām kultūrām. Miras Kapuras (*Mira Kapur*) grāmata *Babu diena* (*Babu's Day*) (1997) par tamilu zēna dzīvi Bombejā lieliski noderēja diskusiju veidošanai par dzīvi citā valstī. Sūzenas Vinteres (*Susan Winter*) grāmatā *Tāds pats bērniņš kā es* (*Baby Just Like Me*) (1994) darbojas afrikāņu izcelsmes meitene, kas mēģina samierināties ar to, ka ģimenē piedzimst vēl viens bērniņš. Šī grāmata ir īpaši vērtīga, jo tajā ir runa par tēmu, kas var būt aktuāla daudziem bērniem. Mums šķita, ka skolēniem varētu būt interesanta arī Kati Tīgas (*Kati Teague*) grāmata *Anna iet uz skolu* (*Anna Goes to School*) (1991) – stāsts par meiteni, kas mācās iedzīvoties skolas vidē un pārvar nevēlēšanos doties uz skolu.

Kamēr nepacietīgi gaidījām, kad saņemsim mūsu pasūtītās divvalodu grāmatas, nolēmām paši sacerēt divvalodu stāstus. Patrīcija Čova devās uz Misisaugas centrālo bibliotēku, lai sameklētu mācību stundai divvalodu grāmatas, kas varētu kļūt par paraugu topošajām mūsu pašu grāmatām. Skolēniem tās ļoti patika, un viņi ar lielu entuziasmu sāka veidot savējās.

Patrīcijas 1. klases skolēni stāstus rakstīja angliiski, un viņu vecāki vai citi bilingvāli skolēni tos iztulkoja. Veidojot šīs grāmatas ar skolotāju, draugu un ģimenes locekļu palīdzību, skolēniem bija iespēja izpētīt savu valodu un angļu valodu viņu attīstības posmam atbilstošā veidā. Īpaša uzmanība tika pievērsta tam, lai grāmatas maketā teksts abās valodās būtu vienādi svarīgs. Katrā divu lappušu atvērumā bilingvālās grāmatas kopija ir novietota virs divām teksta slejām – kreisajā pusē angļu valodā, bet labajā pusē pirmajā valodā. Tika izgatavotas

grāmatas kopijas, lai bērniem paliktu sava grāmatiņa, un skola varēja paturēt kopiju tās divvalodu grāmatu somas krājumam.

Viens no vecākiem (tā bija Ismailas kundze) darbojās kā arābu valodas teksta apstrādes programmas speciāliste, palīdzot dažiem skolēniem Patrīcijas klasē. Citi vecāki lūdza ģimenes locekļus iztulkot, uzrakstīt vārdus vai ierakstīt kasetē stāstu. Tas patiešām bija kopīgs darbs – prasmju apvienošana!

Lai paustu atzinību par skolēnu veikumu, visas maija mēnesī publicētās grāmatas – gan divvalodu, gan angļu valodā – tika eksponētas skolas vitrinā pie mācību daļas telpas. Tas skaidri parādīja, cik lielu vērību Tornvudā piešķir skolēnu daudzveidībai. Mēs cerējām, ka jaunajiem skolēniem, kuri reģistrējās mācībām jūnijā un septembrī, to bija patīkami redzēt.

Cits interesants gadījums notika jūnijā. Nesen imigrējis korejiešu skolēns pievienojās Patrīcijas klasei. Čangs Vū (*Chang Woo*) bija draudzīgs un uzreiz visiem iepatikās. Katru dienu stāstu lasīšanas laikā viņš uzmanīgi klausījās un patstāvīgi veica darbu, ko viņam uzdeva angļu valodas kā otrās valodas skolotāja Brenda Vonga (*Brenda Wong*). Pēc nedēļas Patrīcija iedomājās, ka zēns priecātos, noklausoties stāstu korejiešu valodā. Viņa zināja, ka kolēģis Zube Patels (*Zube Patel*), kurš mācīja 5. klasi, bija mudinājis kādu korejiešu skolēnu uzrakstīt stāstu dzimtajā valodā. Cits korejiešu skolēns ar pamatzināšanām angļu valodā darbojās kā tulkotājs.

Sagatavojot skolēnus pārsteigumam, Patrīcija uzsvēra, cik uzmanīgi Čangs Vū, sēdēdams uz paklāja, klausījās angļu valodā sacīto, kaut arī to nesaprata. Tagad bija pienākusi viņu kārta klausīties valodu, ko viņi varētu nesaprast. Patrīcija mudināja skolēnus vērot Čanga Vū reakciju uz stāsta valodu. Pēc signāla zēni ienāca, un autors sāka lasīt. Pēc dažām sekundēm Čangs Vū aptvēra, ka dzird stāstu dzimtajā valodā, un smaidis, kas parādījās viņa sejā, saviļņoja klasesbiedrus. Tad tulkotājs izlasīja stāstu angļu valodā. Ziņkārības dēļ Patrīcija pajautāja, vai Čangs varētu izlasīt korejiešu stāstu. Viņš to paņēma un par pārsteigumu klasesbiedriem sāka tekoši un pārlicinoši lasīt. Klasesbiedriem apbrīnā aizrāvās elpa. Vēlāk viņš labprāt uzrakstīja

stāstu korejiešu valodā. Mēs sarunājām, lai cits 5. klases bilingvālais skolēns iztulko viņa tekstu angļiski. Uzzinājām, ka Čangss Vū prot ļoti labi rakstīt un lasīt savā pirmajā valodā.

Lai mūsu skolēnu sacerētajiem divvalodu stāstiem paplašinātu lasītāju loku, Patrīcija un viņas kolēģis Džeimss Vilsons (*James Wilson*) izveidoja tīmekļa vietni (<http://thornwood.peelschools.org>), kurā darbi varētu atrasties ilgāku laiku. Tādējādi skolotāji varētu izmantot šos tekstus mācību procesā un iedvesmot savus angļu valodas kā otrās valodas skolēnus vai publicēt skolēnu uzrakstītos daudzvalodu stāstus.

Pasūtītās divvalodu grāmatas galu galā tika piegādātas, un par to aizrautīgi priecājās gan vecāki, gan skolēni. Tomēr līdz tam brīdim mūsu projekta dalībniekiem jau bija radusies izpratne par tekstu kā mainīgu vienību, kuru var uzlabot, papildināt un pielāgot pēc lasītāju vajadzībām un interešu ievirzes. Iesaistītie skolotāji uzreiz sāka darbu ar vecākiem, lai ierakstītu grāmatas audioformātā. Kopienas locekļi izdomāja, kā varētu padarīt ierakstus izteiksmīgākus. Piemēram, Dingas (*Ding*) kundze – māte, kas runāja mandarīnu valodā – fonā atskaņoja *Mēnesnīcas sonātes* ierakstu, lai radītu noskaņu viņas lasītajai Džillas Mērfijas (*Jill Murphy*) grāmatai *Beidzot miers* (*Peace at Last*). (1995).

Divvalodu stāstu stāstīšana

Mācību gada beigās bijām iecerējuši stāstu stāstīšanas pasākumu, kas ilgtu pusi dienas, lai varētu kopīgi priecāties par daudz kultūru grāmatām un valodu daudzveidību skolā. Skolotāja Brenda Vonga pieteicās stāstīt stāstus kantoniešu un angļu valodā; mēs uzaicinājām Ismailas kundzi izstāstīt stāstu arābu un angļu valodā. Apspriedām ar Ismailas kundzi, kuru divvalodu grāmatu izvēlēties kā stāsta pamatu, un tā bija Roda Kempbela *Tas ir mans!* – grāmata ar brīnišķīgām ilustrācijām un mazajiem lasītājiem interesantu stāstu saturu. Ismailas kundze piedāvāja izveidot lielus kartona dzīvniekus, kas atainotu stāstu varoņus. Sarīkojām mēģinājumu bērnudārza grupā. Mazos bērnus apbūra viņas veidotie vizuālie tēli un stāsts arābu valodā.

Daudzi no bērnu audzētājiem ģimenē runāja arābiski, tādēļ saprata viņas stāstu.

Stāstīšanas dienā skolā izveidojām četras stāstīšanas „pieturvietas”. Sākumskolas un pamatskolas klases tika apvienotas un veidoja četras grupas, kas visu rītu pārvietojās no vienas „pieturvietas” uz citu. Izveidojām arī videoierakstu, lai iegūtu atsauksmes turpmākās darbības plānošanai. Vairums skolēnu uzņēma pasākumus ar aizrautību. Brenda Vonga stāstīja, ka kantoniešu valodā runājošie skolēni vēlāk izteikušies: esot pārsteigti un savīļoti, „angļu” skolā dzirdot stāstu kantoniešu valodā. Viņi ļoti priecājās, ka viņu ģimenes valodu dzirdēja skolotāji un klasesbiedri. Dažos pasākumos bērni izrādīja ziņkārību par citām valodām, interesējoties par pazīstamu angļu vārdu – piemēram, „labrīt”, „ģimene”, „skola” un „draugi” – ekvivalentiem.

Šajā projektā mēs uzzinājām, ka vecāki un skolotāji var strādāt kopā un sadarboties, rīkojot šādus stāstu pasākumus. Ņemot vērā mūsu pieredzi, ierosinām sadalīt skolēnus klašu grupās, lai stāsti atbilstu skolēnu vecumam un interesēm. Arī veidojot divvalodu grāmatu audioierakstus vai stāstot stāstus uz šo grāmatu pamata, ieteicams lasīt katru lappusi vispirms vienā valodā un pēc tam otrā, lai divvalodīgi un vienvalodīgi bērni varētu klausīties kopā, nezaudējot interesi.

Akadēmiskas valodas apguves darbības shēma

Tagad pievērsīsimies konceptuālajai shēmai, kas radusies mūsu rīcībepētījuma rezultātā. Laikā, kad pētījums tika uzsākts, šī shēma šādā formā vēl nebija izstrādāta, bet skolā un universitātē strādājošie projekta dalībnieki puda dažus kopīgus pieņēmumus, kas kļuva par šīs shēmas galvenajām idejām. Mēs visi uzskatījām skolēnu ģimeņu valodas un kultūras par potenciāliem mācību resursiem. Bijām pārliecināti, ka vecāku iesaistīšanās bērnu izglītošanā ir svarīga. Visi bijām apņēmušies izveidot saikni ar bērniem gan personiskā, gan mācību darba līmenī. Visbeidzot, mēs visi uzskatījām, ka lasītprasme un rakstītprasme ir kas vairāk nekā tikai angļu valodas prasmes apgušana.

Neraugoties uz šiem kopīgajiem pieņēmumiem, mums bija smagi jāstrādā, lai pārvarētu būtiskās uzskatu atšķirības starp mācībspēku grupām, kas balstījās atšķirīgās diskursa kopienās un kuriem bija atšķirīga izpratne par viņu kā izglītotāju uzdevumiem. Turpinot sadarbību un uzsākot intensīvu praktiskā darba posmu, ļaujot paust uzskatus dažādos veidos – projekta organizēšanas sanāksmes, fokusa grupu diskusijas, dalībnieku dienasgrāmatas un intervijas, kļuva skaidrs, ka skolotājiem, pētniekiem un vadības pārstāvjiem bija atšķirīgi viedokļi par savu un citu iesaistīto personu lomu un pienākumiem bērnu mācību procesā. Sadarbībā iesaistītie skolotāji centās pielāgot visaptverošās Izglītības ministrijas pamatnostādnes par programmas prasībām un standartiem. Vadītāji, kas pārstāvēja sadarbības iestādes, savu apņemšanos saistīja ar pasākumu kopu, kas tika uzsākta 20. gadsimta 80. gados ar mērķi reformēt Ziemeļamerikas sākumskolas un vidusskolas izglītību. Universitātes pētnieki bieži uztraucās par „procesa” demokrātiskumu, it kā citi universitātē strādājošie kolēģi, kas publicējās ietekmīgos žurnālos, skatītos viņiem pār plecu un būtu gatavi uzbrukt, ja skolas, universitātes un kopienas sadarbība projektā neatbilstu viņu atšķirīgajām idealizētajām šo attiecību versijām. Tomēr galu galā visas šīs bažas palika otrajā plānā, dodot vietu mūsu galvenajam uzdevumam – skolas vidē sakņota skatījuma veidošanai par to, kā ģimene un mācībspēki var sadarboties, lai veicinātu bilingvālu bērnu valodas, lasītprasmes un rakstītprasmes pilnveidošanu.

Shēmas galvenais teorētiskais pamatpieņēmums ir *identitātes veidošanās mijiedarbībā*. Mūsu mijiedarbība ar skolēniem nepārtraukti ieskicē trejādu priekšstatu kopu. Tas ir

- priekšstats par mūsu pašu kā izglītotāju identitātēm;
- priekšstats par identitātes variantiem, kuriem mēs pievēršam skolēnu uzmanību;
- priekšstats par sabiedrību, kuru, cerams, skolēni palīdzēs veidot.

Šis attiecību kopums liecina, ka skolotāju priekšstats par sabiedrību, kurā skolēni pabeigs skolu, un par iespējamo viņu

ieguldījumu šajā sabiedrībā ir cieši saistīts ar mijiedarbību starp izglītotājiem un skolēniem. Tādējādi, ja skolotāji nepievērš uzmanību vai izrāda vienaldzību pret skolēnu ģimeņu valodām un kultūrām, viņu attieksme vēsta skolēniem par viņu identitāti un to, kādiem viņiem jābūt un jākļūst klasē. Turpretī, ja skolēnu valodām un kultūrām tiek pievērsta uzmanība un ja arī citu valodu (ne tikai angļu valodas) prasme tiek uzskatīta par būtisku sasniegumu, ir skaidrs, ka skolēniem tiek nodots pilnīgi cits vēstījums par viņu identitāti.

Starppersonu telpā, ko Ļ. Vigotskis (1978) nosauca par *tuvākās attīstības zonu*, tiek radītas zināšanas (notiek mācīšanās) un tiek veidota identitāte. Kultūras, lingvistiskās vai ekonomiskās dažādības kontekstos mijiedarbība nekad nav neitrāla, jo šeit neizbēgami pastāv sociālā nevienlīdzība. Šī mijiedarbība vai nu izjauc varas piespiedu attiecību darbību plašākā sabiedrībā, vai arī nostiprina varas attiecības.

Klasē vērojams sabiedrības varas attiecību diskurss, kas ir vērojams klasē un kas tieši ietekmē to, kā skolotāju un skolēnu mijiedarbībā tiek veidota identitāte. Piemēram, diskurss, kurā pausts, ka bilingvālajiem bērniem ir jāasimilējas un jāatsakās no savas V1, ja viņi vēlas gūt panākumus sabiedrībā, nav neitrāls zinātniska fakta konstatējums; gluži pretēji – tas ir pretrunā zinātniskajiem datiem par šo jautājumu (*J. Cummins, 2000*) un tieši izriet no piespiedu varas attiecību modeļiem sabiedrībā. Šāda priekšstata veidošana, ka bērnu bilingvisms ir risināma problēma (nevis priekšrocība, kas ir pilnveidojama), bieži noved pie tādas skolotāja un skolēna mijiedarbības, kurā skolēni saņem informāciju, ka viņiem sava valoda un kultūra jāatstāj aiz skolas durvīm.

No aplūkotās shēmas var secināt: lai skolēni gūtu akadēmiskas sekmes, skolotāja un skolēna mijiedarbībā jāpalielina skolēnu *kognitīvā iesaistīšanās*. Līdzīgā veidā skolotāja un skolēna mijiedarbībai jāaplicina skolēnu kultūra, lingvistiskā un personiskā identitāte, lai klasē radītu apstākļus maksimālai *identitātes iesaistīšanai* mācību procesā.

Tādējādi starp kognitīvo iesaistīšanos un identitātes iesaistīšanu pastāv divpusējas attiecības. Jo vairāk skolēni mācās,

jo vairāk pilnveidojas viņu akadēmiskais sevis redzējums un jo spējīgāki mācīties viņi kļūst. Lai bērni iegulditu pašizpratni un identitāti, apgūstot jaunu valodu un aktīvi iekļaujoties jaunajā kultūrā, viņiem jābūt iesaistītiem pozitīvā mijiedarbībā ar šīs kultūras pārstāvjiem, arī skolotājiem. No šīs perspektīvas izriet divi secinājumi par to, kā skolotājiem jāuztver sava loma. Pirmkārt, viņiem jārada tādi izglītošanas apstākļi, kuros otrās valodas apguvējiem mācību procesā iespējams kļūt par aktīviem partneriem; otrkārt, skolotājiem ir jāsaprot, ka jāmacās arī pašiem. Tas nozīmē – lai efektīvi mācītu, viņiem jāmacās no saviem skolēniem viņu kultūra, pagātne un pieredze.

Maksimāla kognitīva iesaistīšanās un maksimāla identitātes iesaistīšana tiek īstenota izglītības procesā, kurš skolēniem paver iespējas koncentrēties uz nozīmi, uz pašu valodu, kā arī uz runātās un rakstītās valodas lietojumu. Īpaši svarīgi akadēmiskās pašapziņas un akadēmiskās valodas prasmes veidošanā ir daudz rakstīt un lasīt. Ja lasāmajos tekstos (ideālā gadījumā gan V1, gan V2) skolēni var atrast saikni ar savu personisko vēsturi, ar savu pasaules izpratni, tiek radīta motivācija turpināt lasīt. Stāstu un analītisko eseju jeb sacerējumu rakstīšana (pirmajā un otrajā valodā), kurā tiek pausta arvien lielāka sevis apzināšanās, ļauj skolēniem saprast, no kurienes viņi nāk un kurp dodas. Tomēr bērni būs ieguvēji arī tad, ja tiks pievērsta uzmanība izpratnei par valodu un tās dziļajai ietekmei uz visiem sabiedrības aspektiem. Koncentrēšanās tieši uz valodu un tās saikni ar dažādiem varas attiecību veidiem sabiedrībā mudina skolēnus „ievākt valodas ražu” (*Y. M. Goodman, 2003*). Šādā veidā viņi lasot apgūst lielu daļu akadēmiskās valodas un spēj lietot šo valodu patstāvīgi un efektīvi gan runājot, gan rakstot.

Pārdomas par projektā īstenotajiem un turpmākajiem darbības virzieniem

Projekta *Mācīšanās mājās, skolā un kopienā* Tornvudas skolas sadarbības partneri atzina, ka mēģinājumi nodrošināt atbalstu dzimtajai valodai ir tikai pirmie soļi šajā procesā. Patlaban, kad mūsu darba mērķis ir nodrošināt apstākļus, lai bilingvālie

skolēni justos piederīgāki, izjustu lielāku emocionālo atbalstu un veidotu augstu pašapziņu, mēs turpinām veicināt dzimtās valodas apguvi. Šī iniciatīva ir devusi mums iespēju atklāt un iepazīt skolēnu un kopienas zināšanas, kompetenci un enerģiju, par ko mēs iepriekšējos gados zinājām diezgan maz (*E. R. Schechter & J. Cummins, 2003*). Mūs iedvesmoja tas, ka, mainoties mūsu kopējai ievirzei, jaunas idejas radās spontāni. Piemēram, skolotāja Linda Sliza (*Lynda Sliz*) piedāvāja saviem jaunajiem skolēniem izveidot ilustrētu bilingvālu vārdnīcu. Skolotāja iedeva viņiem ilustrētu vārdnīcu, kas kalpoja kā paraugs un informācijas avots. Skolēni parādīja lielisku spēju strādāt patstāvīgi, sastādot un ilustrējot paši savas bilingvālās vārdnīcas, un bija lepnī par to.

Mēs labi apzināmies, ka daudzas no norādēm, ko aprakstām un aizstāvam šajā rakstā, visticamāk, neatradīsim kā skaidri formulētus ieteikumus vairumā valsts vai provinču mācību programmu vadlīniju. Mūsu projektā un pašlaik notiekošajos valodas apguves plānošanas pasākumos esam mēģinājuši atklāt mūsu pedagoģiskās misijas dziļāko struktūru, akceptējot mūsu skolēnu identitāti, iesaistot vecākus un citus ģimenes locekļus kā ietekmīgus palīgus bērnu mācību procesā, kā arī nodrošinot to, ka visi audzēkņi ir kognitīvi iesaistīti mācīšanās procesā.

Turklāt mēs uzskatām, ka Tornvudas skolas pieredze ilustrē to, kā koleģiāls dialogs un ideju radīšana skolas līmenī izraisa rīcību, kas spirāles veidā mijiedarbojas ar teorētiskajām atziņām un kopienā ierasto darbību, rosinot dziļāku izpratni par iespējamiem pedagoģiskiem sasniegumiem daudzvalodu skolā. Ceram arī, ka laika gaitā kultūras un lingvistiskais kapitāls, ko bilingvālie skolēni ienes skolās, tiks pilnībā novērtēts.

Autoru piezīmes

Mēs vēlamies pateikties Tornvudas Valsts skolas skolotājiem, īpaši Nikolai Baironei (*Nicole Byron*), Valērijai Deilai (*Valerie Dale*), Anitai Kellijai (*Anita Kelly*), Lindsijai Seilai (*Lindsay Sale*), Lindai Slizai (*Lynda Sliz*), Brendai Solomonai (*Brenda Solomon*) un Brendi Vongai (*Brenda Wong*) par vēlmi iesaistīties

sadarbības projektā, kuru esam izanalizējuši šajā rakstā. Esam pateicīgi arī Kanādas Sociālo un humanitāro zinātņu pētījumu padomei par piešķirto grantu šī darba atbalstam.

Atsauces

1. Campbell, R. (1988) *It's mine!* Hauppauge, NY: Barrons.
2. Carle, E. (1969) *The very hungry caterpillar*. New York: Philomet.
3. Corson, D. (1993) *Language, minority education, and gender: Linking social justice and power*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
4. Cummins, J. (1984) *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
5. Cummins, J. (2000) *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
6. Cummins, J. & Danesi, M. (1990) *Heritage Languages: The development and denial of Canada's linguistic resources*. Toronto: Our Schools Our Selves/Garamond.
7. Edwards, V. (1998) *The power of Babel: Teaching and learning in multilingual classrooms*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham.
8. Goodman, Y. M. (2003) *Valuing language study: Inquiry into language for elementary and middle schools*. Urbana, IL: NCTE.
9. Hérbert, R. (1976) *Academic achievement, language of instruction, and the Franco-Manitoban student*. Winnipeg, MB: Collège Universitaire de Saint-Boniface, Centre de Recherches.
10. Kapur, M. (1997) *Babu's day*. London: Mantra.
11. Murphy, J. (1995) *Peace at last*. London: Macmillan.
12. *Newcomer's Guide to Elementary Schools*. (n.d.) Apskatīts 2005. gada 6. aprīlī no <http://www.settlement.org/site/ED/GUIDE/public/elem/contents.asp>
13. Ruiz, R. (1988) Orientations in language planning. In S. McKay and S. L Wong (Eds.), *Language diversity: problem or resource?* (pp. 3-25). New York: Newbury House.
14. Schechter, E. R. & Bayley, R. (2002) *Language as cultural practice: Mexicanos en el Norte*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
15. Schechter, E.R & Cummins, J. (Eds.) (2003) *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.
16. Teague, K. (1991) *Anna goes to school*. London: Magi.

17. Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
18. White, E. B. (1952) *Charlotte's web*. New York: Harper & Brothers.
19. Winter, S. (1994) *A baby just like me*. New York: Dorling Kindersley.

Papildu informācija:

Sadalītās kompetences slāņi. Universitātes pētnieku un skolotāju veiksmīgas sadarbības veidošana

Sadarbība starp universitātē un skolā strādājošiem pētniekiem var veicināt ieskatu veidošanos par daudzu problemātisku jautājumu sarežģīto iedabu mūsdienās. Skolotāji un universitātes pētnieki piedāvā atšķirīgus viedokļus par pētītajiem fenomeniem, veicinot jaunu izpratnes aspektu rašanos un sniedzot iespēju triangulēt datus. Veiksmīga sadarbība ir sarežģīta, daudzslāņaina un balstās uz *sadalītu* kompetenci. Kas uzskatāms par kompetenci un kura kompetence kādā noteiktā laikā nodrošina sadarbības vajadzības un mērķus? Tas ir atkarīgs no dalībnieka, laika un notikuma. Atzīstot, ka pastāv dažādi kompetences veidi un ka mūsu zināšanas un rīcība laika gaitā var mainīties, paplašinās jautājumu loks, ko spējam individuāli un kolektīvi izprast, vērtējot no mūsu dažādajiem skatpunktiem.

Veidojot pētniecības sadarbības grupu, ir svarīgi

- radīt ētiskas sadarbības un savstarpējas cieņas attiecības;
- radīt apstākļus atvērtai komunikācijai un regulāram dialogam starp pētniekiem, lai nodrošinātu visu iesaistīto personu vajadzības;
- pārrunāt veidus, kā ienākt un izturēties klasē (piemēram, lomas un attiecības, videokameras novietojums, līdzdalība klases ikdienas dzīvē), kā apspriest notiekošo un informēt citam citu par datiem, novērojumiem un ar pētījumu saistītajiem lēmumiem;
- pārrunāt, kuram ir pieejami dati, kā dati tiek vākti, kas tiek vākts, kad tiek vākts (atzīstot skolotāja un skolēna tiesības jebkurā laikā pateikt „nē”), kādam mērķim un kas tos vāc;
- pārrunāt pētnieku iesaistīšanos pētījumā;
- radīt jaunus veidus, kā informēt dažādas auditorijas un sabiedrības grupas par individuālo un kopīgo darbu;

- izstrādāt veidus, kā citēt zināšanu avotus, ja tiek izmantoti skolēnu un skolotāju materiāli, lai informētu par šo resursu autorību;
- pārrunāt, kurš pārstāvēs kopīgo darbu, kādā veidā, kurās grupās un ar kādu mērķi, lai varētu informēt citus par jaunajām lomām un attiecībām.

Santabarbaras klases apspriežu grupa: Beta Jīgere (*Beth Yeager*), Džūdita Grīna (*Judith Green*) un Kerola Diksone (*Carol Dixon*)

Daudzvalodu pirmsskolas Zviedrijā: ko patiesībā vēlas vecāki¹

Monika Akselsone (*Monica Axelsson*),
Stokholmas Universitāte

Zviedrijas pirmsskolas iestādes kopš 20. gadsimta 80. gadiem ir attīstītas labklājības sistēmas daļa. Pirmsskolas iestāžu skaits Zviedrijā ir ļoti pieaudzis, jo vairums vecāku strādā ārpus mājām un darbavietā sievietēm ir vienlīdzīgas tiesības ar vīriešiem. Lai gan pirmsskolas iestādes nav jāapmeklē obligāti, pašlaik tajās ir ap 94% bērnu. Bērni, kuri paši vai kuru abi vecāki dzimuši ārpus Zviedrijas, tiek apzīmēti kā „ārzemju izcelsmes”, un šī grupa veido 15% no visiem bērniem vecumā no 1 līdz 5 gadiem. Tomēr dažos apdzīvotajos rajonos daudzvalodīgi ir līdz pat 100% pirmsskolas iestāžu bērnu, īpaši Stokholmas, Gēteborgas un Malmes piepilsētās.

Bilingvisms Zviedrijas izglītībā

1977. gadā Zviedrijā izdeva likumu, kurā skaidri tika pausts atbalsts bilingvālajai izglītībai. Bērniem ir tiesības septiņus gadus izglītoties dzimtajā valodā, ja pašvaldības teritorijā ir pieci bērni, kas runā vienā valodā. Pamata minoritāšu valodās – sāmu, somu, Tornedālenes somu, romu valodā un jidišā – runājošajiem nepieciešamā skolēnu skaita ierobežojuma nav. Dažas bilingvālās grupas – piemēram, zviedru un somu, zviedru un arābu – ir izveidojušas savas skolas. Tikmēr paralēli zviedru valodas programmai kopš 1995. gada zviedru valodas kā otrās valodas mācīšanai ir izveidota mācību programma, kura ļauj skolēniem mācīties tālāk vidusskolā un universitātē. Ir sastopami dažādi šādas izglītošanas modeļi, bet pašlaik valsts līmenī vērojama tendence integrēt zviedru valodu kā otro valodu vispārējās mācībās, sadarbojoties priekšmetu skolotājiem un zviedru valodas kā otrās valodas skolotājiem, tādējādi mēģinot atbalstīt

¹ Publicēts: Charmian Kenner and Tina Hickey (ed.). *Multilingual Europe*. Trentham Books. 2008.

otrās valodas apguvējus sarežģītajā akadēmiskās valodas pilnveides procesā.

Kopš 1998. gada valsts mācību programmā pirmsskolas iestādēm ir izskaidrotas bilingvisma priekšrocības mācībās un identitātes veidošanā.

„Valoda un mācīšanās ir cieši saistītas, tāpat kā valoda un identitātes veidošanās. Pirmsskolas iestādēm būtu jāvelta liela uzmanība katra bērna valodas pilnveidei, atbalstot un sekmējot bērna ziņkārību un interesi par lasītprasmi un rakstītprasmi. Pirmsskolas iestādēm vajadzētu radīt vairāk iespēju tiem bērniem, kuru dzimtā valoda nav zviedru, pilnveidot gan zviedru valodu, gan dzimto valodu.” (*Läroplan för förskolan Lpfö*, 1998:10)

Tomēr skolotāju izglītības kursu par bilingvismu ir ļoti maz, tādēļ ir arī ļoti maz skolotāju, kuru izglītība saistīta ar zviedru valodu kā otro valodu vai bilingvismu. Stokholmā pašvaldība ir izglītojusi ap 300 pirmsskolas un skolas skolotājus ar Universitātes kursa *Bilingvālu bērnu valodas, izziņas spējas un akadēmisko prasmju pilnveide* palīdzību, tādējādi palielinot skolotāju izpratni par bilingvālo valodas apguvi un akadēmiskiem sasniegumiem. [..]

Akadēmiskie sasniegumi ir svarīgs jautājums, jo vairāku gadu statistika liecina, ka pēc pamatskolas 9. klases (15 gadu vecuma) aptuveni 9% vienvalodīgo zviedru skolēnu nav spējīgi turpināt mācības vidusskolu valsts programmās, turpretī bilingvālajiem skolēniem šis skaitlis ir apmēram 20%. Tādēļ tika ierosināti bilingvāli eksperimenti, un Stokholmas bilingvālajās matemātikas stundās vairākus gadus tie ir veiksmīgi īstenoti arābu un somāliešu valodā. Izskatās, ka izglītošana dzimtajā valodā kā izglītības resurss tiek politiski atbalstīta, un parlaments nesēn ir pagarinājis eksperimentālas bilingvālās izglītošanas atļauju.

Daudzvalodu pirmsskola

Tika veikts pētījums pirmsskolā, kurā bija galvenokārt daudzvalodu bērni (*Axelsson*, 2005). Visiem fokusa grupā sešpadsmit iesaistītajiem bērniem bija 5 gadi un bilingvāla izcelsme. Viņu

dzimtā valoda bija: arābu (4), somāliešu (2), dienvidkurdu (3), tigrinjas (2), bengāļu (1), angļu (1), franču (1), lingalas (1) un indonēziešu (1). Visas šīs valodas tika regulāri izmantotas bērnu dzīvē, izņemot indonēziešu valodu. Turklāt divi bērni runāja mājās zviedru valodā, jo tā bija viena no viņu pirmajām valodām. Visi bērni, izņemot vienu, bija uzsākuši pirmsskolas gaitas no viena gada vecuma. Zviedrijā tas ir ierasts, jo vairums vecāku strādā ārpus mājām vai, ja viņi ir bezdarbnieki un saņem pabalstus, bērns ir jāatstāj pirmsskolas iestādē, lai jebkurā brīdī vecāki varētu atsākt strādāt. Pētījuma mērķis bija noskaidrot, kā tiek socializēti daudzvalodīgi bērni, kuri mācās lasīt un rakstīt pirmsskolas iestādē un mājās. Dati pirmsskolas iestādē tika vākti vienu gadu, izmantojot iknedēļas novērojumus, videoierakstus un audioierakstus, intervijas ar vecākiem un regulāras neformālas sarunas ar pirmsskolas skolotājiem.

Rezultāti liecināja, ka, apgūstot lasītprasmi un rakstītprasmi, bērni ļoti daudz sadarbojas. Bērni „lasīja” attēlus grāmatās, apsprieda saturu un vārdus stāstos, ievēroja, kuri burti tika izmantoti, runāja par savu pieredzi, attēloja, pārstāstīja un zīmēja stāstus. Taču ļoti maz tika darīts dzimtajā valodā. Pētījuma gada laikā bērnu dzimtā valoda tika izmantota vai par to tika runāts tikai trīspadsmit gadījumos. Piemēram, vienā gadījumā bērns „lasīja” *Pepiju Garzeķi* (pazīstama zviedru bērnu grāmata) savā dzimtajā valodā (sorani) un uzdeva jautājumu: „Kā tā var būt sorani valodā, ja Astrīda Lindgrēne (grāmatas autore) ir zviedriete?” Skolotājs izskaidroja tulkošanas nozīmi. Citā gadījumā skolotājs apsprieda ar bērniem to, ka arābu valodā raksta no labās uz kreiso pusi, bet zviedru – no kreisās uz labo pusi. Abi piemēri liecina, ka, pat ja bilingvālas darbības pirmsskolas iestādē notika ļoti maz, bērni domāja par savu bilingvismu. Mazais norišu skaits dzimtajā valodā tika apspriests ar pirmsskolas skolotājiem pētījuma laikā, pēc tam tika uzaicināti bērnu vecāki, atnāca divi un darbojās bērnu grupās, runājot viņu dzimtajā valodā.

Cits ierobežojums, kas ietekmēja lasītprasmi un rakstītprasmi, bija nelielais žanru skaits, kas tika piedāvāts bērniem.

Tās bija grāmatas, kurās stāsti bija saistīti ar Zviedrijas kultūru. Šīs stāstu un attēlu grāmatas tika novietotas ar grāmatplaukiem un ērtiem dīvāniem iekārtotos lasīšanas stūrīšos. Tomēr pirmsskolas iestādē bija ļoti maz rakstīšanas vietu, un zīmuļi tika izmantoti galvenokārt izkrāsošanai. Zviedrijas pirmsskolās jau vēsturiski nav tradīciju līdzināties skolām. Pamatojoties uz skatījumu, ka pirmsskolas bērni vēl nav nobrieduši rakstītprasmei, pirmsskolas pedagogiem nav bijis atļauts pievērsties rakstīšanas mācībām.

Vecāku viedokļi

Intervētie vecāki ļoti vēlējas iemācīt saviem bērniem dzimto valodu un gribēja arī, lai viņi iemācās zviedru valodu. Mājās vecāki ar bērniem runāja dzimtajā valodā un vēlējas, lai bērni tajā atbild. Kāds tēvs paskaidroja, ka pirmsskolas skolotāji viņu informējuši, cik svarīgi, lai vecāki sarunātos ar bērniem dzimtajā valodā. Mātes un tēvi regulāri sazinājās dzimtajā valodā arī ar pārējiem ģimenes locekļiem un kopienā internetā, telefoniski vai ar vēstuļu palīdzību. Viņi skatījās televīziju abās valodās un lasīja bezmaksas avīzi *Metro* zviedru valodā.

Vecāki bija priecīgi, ka pirmsskola bija zviedru valodā, jo bērni šādi varēja iemācīties šo valodu. Tomēr viņi neapmeklēja stāstu stāstīšanas pasākumus, kas notika dzimtajā valodā vietējā bibliotēkā. Visi vecāki bija iecerējuši lūgt ieviest izglītošanu dzimtajā valodā, kad bērnam būs seši gadi. Tā kā vecāki ļoti vēlējas, lai bērni iemācās dažādas valodas, viņi uzskatīja par nepieciešamu, piemēram, mudināt bērnus rakstīt, lasīt grāmatas, izmantot datoru un skatīties televīziju.

Kaut arī visi vecāki izteicās pozitīvi par dzimtās valodas saglabāšanu, interviju un novērojumu rezultāti liecināja, ka bērnu bilingvisma pakāpes ir atšķirīgas. Bērna Ari māte teica (skatīt 4.1. tabulu), ka mājās galvenokārt tiek runāts dienvidkurdu valodā. Vecāki un vecāka gadagājuma radi runāja ar Ari dienvidkurdu valodā, un viņš arī atbildēja tajā. Šis aktīvais un dominējošais dzimtās valodas lietojums Ari mājās visticamāk ir iemesls, kādēļ viņš bija viens no trim bērniem pētījuma grupā

(no kopsummā sešpadsmit), kurš pirmsskolas iestādē dzimto valodu izmantoja spontāni.

4.1. tabula

**Valodas lietojums Ari mājās
(pēc vecāku sniegtajām ziņām)**

<i>Radinieks</i>	<i>runāja valodā X ar</i>	<i>bērnu / Bērns</i>	<i>runāja valodā X ar</i>	<i>radinieku</i>
māte	dienvīdkurdu	Ari	dienvīdkurdu	māte
tēvs	dienvīdkurdu	Ari	dienvīdkurdu	tēvs
jaunākā māsa (1 gads)	dienvīdkurdu	Ari	dienvīdkurdu	jaunākā māsa (1 gads)
brālēns (7 gadi)	zviedru	Ari	zviedru/ dienvīdkurdu	brālēns (7 gadi)
vecākie radi	dienvīdkurdu	Ari	dienvīdkurdu	vecākie radi

4.2. tabula

**Valodas lietojums Aihana mājās
(pēc vecāku sniegtajām ziņām)**

<i>Radinieks</i>	<i>runāja valodā X ar</i>	<i>bērnu / Bērns</i>	<i>runāja valodā X ar</i>	<i>radinieku</i>
māte	arābu, reizēm zviedru	Aihans	zviedru	māte
tēvs	arābu	Aihans	zviedru	tēvs
vecākais brālis	zviedru	Aihans	zviedru	vecākais brālis
radi	arābu	Aihans	zviedru	radi

4.3. tabula

**Valodas lietojums Nuri mājās
(pēc vecāku sniegtajām ziņām)**

<i>Radinieks</i>	<i>runāja valodā X ar</i>	<i>bērnu / Bērns</i>	<i>runāja valodā X ar</i>	<i>radinieku</i>
māte	tigrinjas/ zviedru	Nuri	zviedru	māte
tēvs	tigrinjas	Nuri	zviedru	tēvs
jaunākā māsa	zviedru	Nuri	zviedru	jaunākā māsa
pieaugušie radi	zviedru	Nuri	zviedru	Pieaugušie radi

Kā redzams 4.2. un 4.3. tabulās, Aihana un Nuri mājās zviedru valodas ietekme bija spēcīgāka, īpaši bērniem, un ne Aihans, ne Nuri nekad nerunāja dzimtajā valodā pirmskolas iestādē. Neraugoties uz zviedru valodas dominēšanu, Aihans vairākkārt apsprieda lasīšanas atšķirību zviedru un arābu valodā, kas liecina, ka viņš saprot abas valodas. Nuri vecāki atbrauca uz Zviedriju caur Itāliju no Eritrejas. Itālijā viņi skolā runāja itāliski, un tikai, kad ieradās Zviedrijā, atklāja spēcīgu tigranjas valodas kopienu rajonā, kurā dzīvoja, un sāka atkal runāt tigranjas valodā. Tagad viņi ļoti vēlas, lai Nuri pilnveido dzimtās valodas prasmi, un sestdienās viņš apmeklē vietējo tigranjas valodas skolu.

Galvenie faktori, kas ietekmē bērnu bilingvismu

Pētījumā atklājās, ka galvenie faktori, kas ietekmē bērnu bilingvismu, ir šādi:

Bērnu vecums, sākot apmeklēt pirmskolu

Gandrīz visi pētījumā iesaistītie bērni sāka apmeklēt pirmskolu apmēram 12 mēnešu vecumā, tā ka viņi vēl nebija sākuši tekoši runāt dzimtajā valodā, pirms sāka pavadīt piecas līdz astoņas stundas dienā un piecas dienas nedēļā vidē, kurā dominē zviedru valoda. Tika konstatēts, ka ģimenēs lietotās dzimtās valodas bija dažādas. Vienlaikus ir acīmredzams, ka agrīna pirmskolas gaitu uzsākšana apdraudēja bērnu pirmās valodas attīstību.

Komunikācijas nepieciešamība starp vecākiem un skolu

Kaut arī intervēto vecāku ieguldījums, veicinot dzimtās valodas lietošanu mājās, atšķīrās, viņi visi izteica vēlmi, lai viņu bērni būtu bilingvāli. Tomēr nav skaidrs, vai šī vēlme tika atklāti pausta pirmskolas iestādē, jo tās direktors uzskatīja, ka vecāki ir apmierināti, un to interpretēja kā vecāku vēlēšanos, lai viņu bērni mācās tikai zviedru valodu. Tādēļ pirmskolas skolotāji atbildību par dzimto valodu uzticēja vecākiem.

Žanru un rakstītā teksta ierobežotais spektrs

Blakus ierobežotajam dzimtās valodas lietojumam pirmskolas iestādē tika novērots arī ierobežots žanru daudzums, jo vairums tekstu bija stāsti, kas saistīti ar Zviedrijas kultūru un drukāti, izmantojot latīņu alfabētu. Rakstīts tika reti un parasti tikai vienā rakstībā. Rezultātā, lai gan bērni līdz piecu gadu vecumam ieguva zviedru valodas prasmi, kas bija tuva dzimtajai, un demonstrēja labu spēju lasīt un rakstīt zviedru valodā, viņi nespēja sasniegt līdzīgu prasmi dzimtajā valodā.

Pirmsskolas darbības maiņa

Pētījuma rezultāti tika izplatīti un apspriesti, īpaši Stokholmā, un pirmsskolas skolotāji visā pilsētā sāka rīkot pasākumus bērnu dzimtās valodas atbalstam. Ievērojot likumu par aktīvo bilingvismu, tika noskaidrota mācībspēku bilingvālā kompetence, un rezultātā tika izveidotas dzimtās valodas grupas, kas darbojās ēdienreizēs un skolas izbraukumos. Arī citas daudzvalodu pirmsskolas iestādes iepirka bērnu grāmatas dažādās pārstāvētajās valodās. Biežāk sastopamajās valodās tika izveidoti stāstu audioieraksti, lai audzēkņi varētu tos klausīties paši. Dažas pirmsskolas iestādes uzaicināja vecākus no citām pirmsskolām lasīt stāstus bērniem viņu dzimtajā valodā. Šādos pasākumos izveidojās saites starp dažādu vecumu bērniem, uzlabojot viņu lasīšanas prasmi un visu dalībnieku dzimto valodu. Redzot, ka bērni pilnveido abas valodas, vecāki sākuši izrādīt aktīvāku interesi par pirmsskolu. Bilingvāli bērni tika mudināti izstāstīt stāstus abās savās valodās, un viņu stāsti tika pierakstīti, lai skolotāji un vecāki varētu tos salīdzināt.

Pirmsskolas skolotāji sākuši saprast, ka nepieciešams iekļaut visu bērnu valodu spektru, lai pilnveidotu viņu lasītprasmi un rakstītprasmi, kā arī zināšanas par pasauli. Kopsummā šie pūliņi padara redzamas un pieļaujamas daudzvalodu pirmsskolas iestādē līdzās zviedru valodai arī citas valodas.

Efektīva bilingvālā izglītība – kādiem mērķiem?

Bilingvālās izglītības efektivitāte kā politikas rezultāts

Marija Golubeva

Diskusijas par to, vai bilingvālā izglītība ir labs veids, kā izglītot bērnus, kuru dzimtā valoda nav valsts iedzīvotāju vairākuma valoda, nerimst jau desmitiem gadu. Šajā laikā ir veikts simtiem pētījumu, formulētas neskaitāmas politiskas pozīcijas, vairākās valstīs pieņemti likumi, kas pieprasa vai, tieši otrādi, aizliedz minoritāšu dzimtās valodas lietošanu valsts skolās. Tomēr tikai retos gadījumos diskusija par bilingvālās izglītības labvēlīgo vai kaitīgo ietekmi pamatojas vairāku politikas prioritāšu salīdzināšanā, lai saprastu, kura no prioritātēm ir svarīgāka, un vēl retāk šāda diskusija par prioritātēm balstās rūpīgā bilingvālās izglītības efektivitātes analizē. Šis raksts nepretendē uz zinātnisku pētījumu salīdzinājumu un analīzi, tajā tikai apkopotas plašāk izmantotu pētījumu atziņas, kas pamato vai noraida bilingvālās izglītības efektivitāti vairākos aspektos, un analizēts, kurus politikas mērķus var sasniegt ar bilingvālo izglītību un kuru mērķu sasniegšanai tā nav tik būtiska.

Bilingvālā izglītība visbiežāk tiek īstenota gan skolās, kur mācās imigrantu bērni, gan arī nacionālo minoritāšu skolās. Nacionālo minoritāšu skolas ir vairāk izplatītas Austrumu un Centrālajā Eiropā un bijušajās sociālistiskā bloka valstīs, savukārt skolas imigrantu bērniem, kuras realizē īpašas bilingvālās izglītības programmas, ir izplatītas Ziemeļamerikā. Rietumeiropas valstīs pastāv dažādas pieejas imigrantu bērnu lingvistisko vajadzību nodrošināšanai: piemēram, Zviedrijā skolās cenšas nodrošināt diezgan plašu atbalstu imigrantu bērnu dzimtajai valodai, savukārt Nīderlandē, pakļaujoties pretimigrācijas noskaņai, kas valda medijos un daļēji arī sabiedrībā, skolās netiek izmantota imigrantu dzimtā valoda.

Ir arī valstis, kur skolā kādas lielas minoritātes bērni apgūst izglītību gandrīz vienīgi savā dzimtajā valodā, bet valsts valoda tiek

apgūta tikai atsevišķās stundās (piemēram, ungāru skolas Slovākijā). Šādu skolu absolventi nereti turpina izglītību kaimiņvalstī, kur viņu dzimtā valoda ir valsts valoda (daudzi ungāru izcelsmes studenti no Slovākijas dodas studēt uz Ungāriju).

Efektīva bilingvālā izglītība

Vairāku statistisku pētījumu salīdzinošā analīze, ko veica pētnieki ASV un Kanādā, liecina, ka atbildi uz jautājumu „Vai bilingvālā izglītība ir efektīvs veids, kā mācīt minoritāšu/īmigrantu bērnus?”, ietekmē vairāki faktori. Bilingvālās izglītības efektivitāti var vērtēt vismaz no četrām pozīcijām: ietekme uz akadēmiskajām sekmēm kopumā, ietekme uz otrās valodas apguvi, ietekme uz asimilāciju un ietekme uz dzimtās valodas prasmi (pēdējās divas ir cieši saistītas). Atkarībā no tā, kuru no šīm pozīcijām mēs uzskatām par leģitīmu un svarīgu, mainās atbilde uz jautājumu par bilingvālās izglītības efektivitāti. Metaanalīzes (vairāku pētījumu rezultātu kvantitatīvās salīdzinošās analīzes) rezultāti liecina, ka, iespējams, ja par svarīgāku mērķi mēs uzskatām otrās valodas apguvi, tad bilingvālās izglītības programmas, kas saglabā stipru dzimtās valodas klātbūtni, nav efektīvāks veids, kā apgūt otro valodu. Strukturētā imersija (izglītības programma, kuras mērķis nav stiprā bilingvisma nostiprināšana, lai gan noteiktos šīs programmas posmos diezgan daudz tiek izmantota dzimtā valoda šķiet efektīvāka (Rossel and Baker, 1996). Tomēr ir būtiski noskaidrot, ko īsti mēs saprotam ar „efektīvu valodas apguvi” – spēju tekoši runāt un lasīt otrajā valodā vai arī spēju saprast un rakstīt akadēmiskus tekstus, par galveno mērķi izvirzot akadēmiskās sekmes, kas ir nepieciešamas, lai sasniegtu nākamo izglītības un karjeras līmeni. Kā norāda Džims Kamīnss: „Attīstības līknēs redzama nepārprotama atšķirība laika ziņā, kas nepieciešams skolēniem imigrantiem, lai sasniegtu tādu pašu prasmju līmeni kā vietējiem klasesbiedriem otrās valodas (V2) akadēmiskajā lasītprasmē un rakstītprasmē salīdzinājumā ar V2 sarunvalodas prasmi” (Cummins, 2008). Tātad, ja mērķis ir tāda otrās valodas prasme, kas ļauj vēlāk apgūt augstāko izglītību, minoritāšu

un imigrantu bērniem, kas mācās otrajā valodā, ir jārēķinās ar ilgāku izglītības apguves laiku, salīdzinot ar viņu klasesbiedriem, kuri mācās dzimtajā valodā. Bilingvālā izglītība šajā gadījumā piedāvā kompensējošo mehānismu, ļaujot apgūt daļu no akadēmiskajām prasmēm un zināšanām dzimtajā valodā.

Turklāt ir arī citi faktori, kas var slikti ietekmēt minoritāšu skolēnu akadēmiskās sekmes un kuru negatīvo ietekmi bilingvālā izglītība spēj mazināt. Piemēram, tiek uzskatīts, ka skolēnu valodas un kultūras vērtības ignorēšana plašākā sabiedrībā un skolā nelabvēlīgi ietekmē minoritāšu skolēnu sekmes mācībās. Par to liecina arī pētījumu rezultāti (piemēram, *Ogbu* 1978, 1992). Atrāžojot sabiedrības varas attiecības (kur vairākumam ir „saimnieka” loma un minoritātēm ir atvēlēta pakļauto loma), skolās, kurās tiek ignorēta minoritāšu skolēnu valoda un kultūras vērtības, mācību darba organizēšanā vai skolotāju un skolēnu mijiedarbībā var prognozēt sliktus rezultātus (*Cummins* 2001; *Ladson-Billings* 1995; *Ogbu* 1978, 1992). Tieši tāpēc vairāki pētnieki, to skaitā Kaminss, norāda, ka „skolēnu pirmās valodas kā izglītošanas līdzekļa izmantošana (bilingvāla izglītība) un skolēnu pirmās valodas iekļaušana mācību programmās, kurās izglītošanas līdzeklis ir otrā valoda, var būtiski veicināt imigrantu un minoritāšu skolēnu (...) aktīvāku lasītprasmi un ātrāku rakstītprasmes apguvi, nekā tas būtu noticis citādi” (*Cummins*, 2008). Savukārt, ja par svarīgāko politikas mērķi tiek izvirzīta asimilācija, šāda pieeja diez vai ir lietderīga.

Ja par svarīgāko izglītības modeļa efektivitātes kritēriju izvirza ietekmi uz akadēmiskajām sekmēm kopumā, tad bilingvālās izglītības efektivitāti ietekmē „savstarpējas atkarības” princips (zināšanas un prasmes, kas iegūtas vienā valodā, tiek veiksmīgi pārnestas uz citu valodu). Kā norāda Kaminss: „*Pastāv būtiska pozitīva saikne starp akadēmisko prasmju pilnveidi pirmajā un otrajā valodā. Tas attiecas arī uz valodām, kas nav līdzīgas (piemēram, spāņu un basku, angļu un ķīniešu, holandiešu un turku). Šīs saiknes starp valodām pierāda, ka pastāv kopīga pamatprasmē, kas ļauj pārnest akadēmiskās un konceptuālās zināšanas no vienas valodas citā*” (*Cummins*, 2008). Arī citu

pētnieku secinājumi atbalsta šo tēzi. Nacionālās lasītprasmes un rakstītprasmes speciālistu grupas (ASV) ziņojumā par lingvistisko minoritāšu bērniem un jauniešiem ir atzīts: „Kopsummā visi šie pētījumi sniedz pierādījumus bilingvālu bērnu lasīšanas prasmes pārnesei no vienas valodas citā. Šāda saikne pastāv:

- a) tipoloģiski atšķirīgās valodās;
- b) skolēniem sākumskolā, pamatskolā un vidusskolā;
- c) angļu valodas kā svešvalodas un angļu valodas kā otrās valodas apguvējiem;
- d) ilgākā laikā;
- e) pārejot no pirmās uz otro valodu, gan no otrās uz pirmo valodu.”

(D. August/T. Shanahan 2006, 222)

Izglītības politikas veidotāji ir ņēmuši vērā šo atziņu. Šajā ziņojumā starp bilingvālās izglītības politikas dokumentu pieņēmējiem ir iekļautas Oregonas Izglītības nodaļas vadlīnijas skolotājiem (2007), kas atsaucas arī uz Veina Tomasa un Virdžīnijas Koljeras 2002. gadā veikto pētījumu. Tajā norādīts, ka tikai zināma veida bilingvālās izglītības programmas, kurās ir zināmu valodu proporcijas, palīdz ASV skolēniem, kuru dzimtajā valodā nav angļu, veiksmīgi sasniegt labu akadēmisko sekmju līmeni. Piemēram, „90/10 „bagātinošanās” (*enrichment*) programmas, kā arī 50/50 vienvirziena vai divvirzienu „attīstības bilingvālās izglītības” (vai divvalodu, bilingvālās imersijas) programmas ir vienīgās līdz šim īstenotās programmas, kas palīdz skolēniem pilnībā sasniegt rezultātus virs statistiski vidējā līmeņa gan dzimtajā, gan angļu valodā visās priekšmetu grupās un saglabāt augstu sasniegumu līmeni vai pat sasniegt augstāku līmeni mācību beigās.” (*Thomas and Collier, 2002*).

Latvijas kontekstā ir vērts pievērst uzmanību tam, ka abi modeļi, ko ASV pētnieki atzīst par veiksmīgiem (modelis, kas sākas ar 90/10 L1/L2 proporciju sākumskolā, pakāpeniski palielinot otrās valodas īpatsvaru, un modelis, kas paredz 50/50 proporcijas saglabāšanu pamatskolā), tika piedāvāti mazākumtautību skolās, kad Latvijā tika ieviesta bilingvālā izglītība (Golubeva, 2004).

Tātad bilingvālā izglītība, precīzāk, noteikti bilingvālās

izglītības modeļi, ir efektīvs veids, kā apvienot otrās valodas apguvi ar akadēmisko prasmju un cita izglītības satura apguvi, ļaujot minoritāšu un imigrantu skolēniem baudīt vienlīdzīgu pieeju kvalitatīvai izglītībai. Protams, lai bilingvālā izglītība būtu patiešām rezultatīva, ir jāievēro arī citi efektivitātes nosacījumi:

- 1) skolotājs kā paraugs valodas lietojumā un valodas aktīvas izmantošanas veicinātājs;
- 2) pieeja valodai kā veselumam pretstatā prasmju sadalīšanai atsevišķos komponentos (*Thomas and Collier, 1997*).

Abiem nosacījumiem ir savs loģisks pamatojums: skolotājs, kura L2 prasmes ir ierobežotas, ir mazāk efektīvs, savukārt stingri sistematizēti mācību programmas materiāli, kuros akcentēta katras atsevišķās tēmas apgūšana pirms pāriešanas pie nākamās, neder otrās valodas apguvei, jo izvēlēto tēmu secība (piemēram, gramatikā) bieži atspoguļo autora skatījumu uz kārtību, kurā ir jāapgūst katrs atsevišķais valodas elements, nevis norāda dabisko kārtību (*ibid*).

Efektīvas bilingvālās izglītības trūkums un tā iemesli

Bilingvālās izglītības efektivitātes kritēriji un nosacījumi ir atrodamī zinātniskajā literatūrā un dažu valstu izglītības politikas dokumentos. Tomēr nav tik daudz valstu, kur tiek veiksmīgi īstenotas bilingvālās izglītības programmas. Viens iemesls šim fenomenam ir sabiedriskais viedoklis un politiķu nostāja, kas nav labvēlīga jebkuru īpašu apstākļu radišanai imigrācijas kopienām un to bērniem. Otrs (un izplatītākais) iemesls ir resursu trūkums un uz pētījumu rezultātiem balstītas izglītības politikas trūkums. Kamēr pirmā problēma vairāk raksturīga dažām attīstītajām valstīm, piemēram, Nīderlandei un Vācijai (kur imigrantu izcelsmes skolēnu akadēmiskās sekmes kopumā ir zemākas nekā vēsturiskā vairākuma skolēnu sekmes), otrā problēma ir tipiska jaunattīstības valstīm.

Lai ilustrētu, kā neskaidri definēto politikas mērķu un pētījumos pamatotas metodoloģijas un resursu trūkuma dēļ var nonākt pie ļoti neefektīva minoritāšu izglītības modeļa, šajā

rakstā tiek īsi apskatīts Mongolijas piemērs. 2011. gadā raksta autore veica novērojumus vairākās Mongolijas skolās, kur mācās kazahu minoritātes bērni. Izglītības modelis, kurš tiek īstenots šajās skolās, tika izveidots 20. gs. 90. gadu vidū. Šī modeļa mērķis ir uzlabot mongoļu valodas prasmes. Līdz deviņdesmitajiem gadiem kazahu skolās apmācība tika veikta kazahu valodā. Formāli ieviestais minoritātes izglītības modelis tiek saukts par bilingvālo izglītību, tomēr neviens skolotājs, kurš strādāja minoritāšu skolās, nebija apguvis L2 skolotāja kvalifikāciju. Mongoļu valodas skolotāji bija apguvuši mongoļu valodas kā dzimtās valodas mācīšanas metodoloģiju, tomēr viņu skolēniem kazahu skolās mongoļu valoda nebija dzimtā. Pieeja valodas apguvei balstās stingrā gramatiskū tēmu secībā, neļauj aplūkot valodu kā veselumu. Pamatskolā nodarbības notiek mongoļu valodā, tomēr priekšmetu skolotāju un skolēnu mongoļu valodas (L2) prasmes līmenis joprojām ir zems, un puse no nodarbības laika pāriet, tulkojot mācību grāmatu, kuras paredzētas mongoļu skolām, saturu. Kā varēja prognozēt, ņemot vērā izglītības modeļa nepilnības, daudzos priekšmetos kazahu apdzīvotās provinces bērnu sekmes ir viszemākās valstī (Nacionālā testa rezultāti). Šis piemērs skaidri ilustrē, ka, izvirzot mehāniski definētu politikas mērķi (ievieš kazahu skolās mongoļu mācību valodu, atstājot sākumskolā 90% dzimtās valodas proporciju), netika sasniegts neviens nozīmīgs politikas rezultāts: kazahu skolu absolventi nav ieguvuši labas mongoļu valodas prasmes, absolventiem ir sliktas akadēmiskās sekmes valodas barjeras dēļ, tāpēc absolventu prasmes kopumā ir zemas.

Jebkurai izglītības politikai ir savas izmaksas. Lai valsts skolās ieviestu kādu no efektīvas bilingvālās izglītības modeļiem, valdībai, jāreķinās ar ievērojamu resursu ieguldījumu, ko ne katra valsts var atļauties. Tomēr jāatzīst, ka arī izvēle neieguldīt resursus un mēģinājums iztikt ar *ad hoc* risinājumu nozīmē būtiskas izmaksas. Piemēram, ļaujot minoritāšu un imigrantu skolēniem palikt zemākā prasmju līmenī, tiek pieļauts, ka viņi darba tirgū kļūst par mazāk kvalificētiem dalībniekiem. Starptautiskie salīdzinošie pētījumi norāda, ka nevienlīdzīgai

izglītības sistēmai ilgtermiņā ir cieša saistība ar pieaugušo iedzīvotāju prasmju izkliedi. Savukārt tur, kur pastāv liela prasmju izkliede (un līdz ar to – lielas iespēju atšķirības), krītas uzticēšanās līmenis sabiedrībā kopumā (*Green, 2011*).

Vai Latvija noder kā labas prakses piemērs?

Uz to valstu fona, kuras nav varējušas vai gribējušas ieviest efektīvus bilingvālās izglītības modeļus mazākumtautību vai imigrantu bērniem, Latvijas mazākumtautību skolās ieviestā bilingvālā izglītība izskatās kā veiksmīga un pārdomāta politika, kuras efektivitāte, iespējams, bija lielā mērā atkarīga no ievērojamu resursu ieguldījuma. ANO Attīstības programmas (UNDP) un vairāku valstu atbalsts ļāva izveidot Latvijā tādus bilingvālās izglītības modeļus, kas kopumā atbilst labai praksei un joprojām turpina attīstīties. Tajā pašā laikā izvērstu, stingri zinātniskā metodoloģijā balstītu pētījumu trūkums pagaidām neļauj izvērtēt Latvijas skolās praktizēto bilingvālās izglītības modeļu efektivitāti. Mazākumtautību un latviešu skolu vidusskolas absolventu centralizēto eksāmenu rezultātu salīdzinājums (VISC, 2009, 2010) nevar kalpot kā pamats bilingvālās izglītības efektivitātes vērtēšanai, jo, lai izvērtētu efektivitāti, ir vajadzīga *kontroles grupa* jeb skolēni, kuri mācās tikai otrajā valodā (piemēram, krievu izcelsmes skolēni no latviešu skolām), un ir nepieciešams veikt eksperimentālu pētījumu. Tomēr, ja par politikas rezultātu uzskatām to, ka kopumā ir uzlabojusies mazākumtautību skolēnu latviešu valodas prasme, kā arī to, ka mazākumtautību skolu absolventu eksāmenu rezultāti kopumā neliecina par zemāku akadēmisko sekmju līmeni, salīdzinot ar latviešu skolu skolēnu rezultātiem, tad var apgalvot, ka līdz šim bilingvālās izglītības politika Latvijā ir bijusi samērā veiksmīga. Tomēr, neturpinot resursu ieguldīšanu skolotāju profesionālajā pilnveidē (ar mērķi veicināt motivāciju un pilnveidot prasmi strādāt bilingvāli), bilingvālās izglītības efektivitāte dažos aspektos var pasliktināties, piemēram, latviešu valodas eksāmeni 9. klasē jau pašlaik liecina par zemāku līmeni, nekā tas bija 2010. gadā (VISC, 2010).

Kā jebkura izglītības politika, arī bilingvālās izglītības politika prasa nemītīgu monitoringu un regulāras revīzijas ar mērķi labot kļūdas un pielāgoties vides un mērķa grupas izmaiņām. Bilingvālajā izglītībā šīs izmaiņas nereti ir saistītas ar politiskās vides mainīgo dabu. Ir nepieciešams izpētīt un apkopot Latvijas bilingvālās izglītības labo praksi, lai nodrošinātu tās noturību.

Atsauces

1. August, D., Timothy, S. (Eds.). *Developing literacy in second-language learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.
2. Cummins, J. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. 2nd Edition. Los Angeles : California Association for Bilingual Education, 2001.
3. Cummins, J. *Total Immersion or Bilingual Education?* Ramseger, J., Wagener, M. (red.) *Chancengleichheit in der Grundschule*, Springer, 2008.
4. Golubeva, M. *Valodu lietojuma proporcija mazākumtautību vidusskolās pēc 2004. gada 1. septembra: skolu sagatavotības kritēriji*. Rīga : PROVIDUS, 2004.
5. Green, A. *Education, Opportunity and Social Cohesion*. Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, University of London, 2011.
6. Ladson-Billings, G. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. In: *American Educational Research Journal*, Vol. 32, No. 3, 465–491., 1995.
7. Ogbu, J. U. *Minority education and caste. The American System in Cross-Cultural Perspective*. New York : Academic Press, 1978.
8. Ogbu, J. U. Understanding cultural diversity and learning. In: *Educational Researcher*, Vol. 21, No. 8, 5-14/24., 1992.
9. Rossel, C., Baker, K. *The Educational Effectiveness of Bilingual Education. Research in the Teaching of English*, 30 (1), 1996, 1–74., 1996.
10. Thomas, Wain, P., @ Collier, Virginia, P. School Effectiveness for Language Minority Students. *NCBE Resource Collection Series*. No. 9., 1997.
11. Thomas, Wain, P., @Collier, Virginia, P. *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA : Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California-Santa Cruz, 2002.

Eiropas daudzvalodības lokā¹

Ina Druviete

“Saprātīga un ar izdomu pārvaldīta daudzvalodība tiešām var veicināt Eiropas integrāciju, sekmēt pilsonības apziņu un piederības sajūtu Eiropas Savienībai. Tā var arī ievērojami sekmēt kultūru dialogu un kultūru harmonisku līdzāspastāvēšanu gan pasaulē, gan mūsu pašu sabiedrībā. Tā varētu arī dot jaunu stimulu un jaunu enerģiju Eiropas veidošanā”, uzsvērts priekšlikumos, ko 2008. gadā iesniegusi Eiropas Komisijas izveidotā *Radošās inteliģences grupa starpkultūru dialoga veicināšanai (Vērtīgs izaicinājums 2008)*.

Daudzvalodība jeb multilingvisms nedaudzu gadu laikā ir kļuvis par nozīmīgāko Eiropas humanitārās domas raksturvārdu. Jau *Romas līgumā* 1958. gadā noteikta dalībvalstu oficiālo valodu vienlīdzība un to oficiālās un darba valodas statuss Eiropas institūcijās. *Māstrihtas līgums* 1992. gadā veicināja izglītības sistēmas atvērtību valodu apguvei. Tomēr tikai kopš 2001. gada – vēsturiskā Eiropas Valodu gada – Eiropas Savienība un tās institūcijas ir nopietni pievērsušās valodas politikai. Eiropas Valodu gads pirmo reizi ļāva apzināt Eiropas valodas ne tikai kā problēmas, bet arī kā resursus. Šai laikā tika izvirzīti saukļi „Vienoti daudzveidībā”, „Valodas atver durvis”, „Valodas – mūsu kopīgā bagātība” un skaidri iezīmētas Eiropas valodas politikas filozofiskās vadlīnijas.

Svarīgi ir ne tikai vārdos atzīt valodu lielo vērtību, bet arī veikt praktiskus pasākumus valodu saglabāšanā un valodu līdzāspastāvēšanas modeļu izstrādē. Viens no pirmajiem ievērojamiem dokumentiem ir Eiropas Komisijas *Darbības plāns valodu dažādības un apguves veicināšanai*, kas tika pieņemts 2003. gadā un tika paredzēts laika posmam līdz 2006. gadam (Darbības plāns, 2003). Tajā skaidri noteikts, ka dalībvalstis ir atbildīgas par valodu dažādības saglabāšanu savā teritorijā, par valodu apguves iespēju nodrošināšanu un par savu valodu popularizēšanu citās valstīs. Šajā dokumentā pirmo reizi minēta nepieciešamība

¹ Publicēts: *Tagad. Zinātniski metodisks izdevums*. R: LVAVA, 2008, Nr.2, 2.-6. lpp.

apgūt kaimiņvalstu valodas un paplašināt valodu spektru. Izglītības sistēmā būtu jāmācās ne tikai valodas ar plašākajām apguves tradīcijām Eiropā, piemēram, angļu, vācu un franču valoda, bet īpaši jāpievērš uzmanība atziņai, cik liela kultūras bagātība ir tā sauktās mazās valodas.

Šī nostāja precizēta dokumentā ar nosaukumu *Jauna daudzvalodības stratēģija (Stratēģija, 2005)* un tajā nosaukts Eiropas Komisijas ilgtermiņa mērķis – ikvienam Eiropas Savienības pilsonim papildus dzimtajai valodai būtu jāattīsta praktiskās iemaņas – t. s. funkcionālā valodas prasme – vēl vismaz divās valodās. Protams, iemācīties svešvalodu pilnībā ir ļoti grūti, bet apgūt leksisko un stilistisko minimumu noteiktā darbības vai interešu jomā spēj ikviens. Ja kādam cilvēkam noteiktā svešvalodā ir nepieciešams tikai lasīt tekstus, sarunāties ikdienas situācijās vai saprast ziņu pārraides televīzijā, arī šāda it kā ierobežota prasme viņa konkrētajām vajadzībām tiek uzskatīta par funkcionāli pietiekamu. Tāpēc arī pašlaik plaši tiek popularizēta formula 1 + 2: dzimtās valodas un divu svešvalodu prasme.

Bet vairāku valstu, arī Latvijas, sociolingvisti norāda, ka šī formula mūsu apstākļiem būtu modificējama vai vismaz skaidrojama. Šāda formula lieliski darbotos izteikti vienvalodīgās valstīs, kā Polijā vai Portugālē, bet daudzvalodīgās valstīs minoritāšu valodu runātājiem, ja tie vēlas būt sociāli un ekonomiski aktīvi, ir nepieciešama oficiālās valodas prasme. Tāpēc šajā formulā būtu skaidri jānorāda, ka tiem valsts iedzīvotājiem, kuriem valsts oficiālā valoda nav dzimtā, valsts valodas prasme tiek uzskatīta par obligātu, un valsts valoda noteikti mācāma skolās. Tātad formula varētu būt – dzimtā valoda plus valsts valoda plus divas svešvalodas. Ja tiek uzskatīts, ka divu svešvalodu apguve ir apgrūtināta, tad vienai no šīm valodām formulā jābūt valsts valodai. Un uz to ļoti stingri pastāv *Eiropas Nacionālo valodu institūciju federācija (EFNIL)*, kas apvieno Eiropas valstu institūcijas, kuras atbild par oficiālās valodas aizsardzību un attīstību savās valstīs. Šāda tēze ir ietverta arī *EFNIL Brisoles rezolūcijā par valodu apguvi*: “Formālajā un neformālajā izglītībā jādod plaša iespēja izvēlēties valodas, iekļaujot visas

oficiālās Eiropas valodas, kur vien tas iespējams. Valodu prasme pēc shēmas (1+2 jeb dzimtā valoda + divas citas valodas) kā minimālais mērķis būtu jāiekļauj katras valsts pamatskolas un vidējās izglītības sistēmā. Ja dzimtā valoda nav šīs valsts oficiālā valoda, tad vienai no divām pārējām valodām būtu jābūt šīs valsts oficiālajai valodai. Vienlaikus ar vismaz divu citu valodu prasmi ir jāveicina vēl citu valodu uztveršanas spēja, lai sekmētu savstarpēju sazināšanos (kur katrs runātājs lieto savu dzimto valodu un saprot otra runātāja valodu).” (*Briseles rezolūcija*, 2006).

Kopš 2007. gada 1. janvāra Eiropas Komisijā ir īpašs portfelis – Rumāniju pārstāvošā komisāra Leonarda Orbana pārziņā ir tikai daudzvalodības jautājumi. Īpašs komisāra portfelis ir apliecinājums daudz lielākam valodas politikas problēmu īpatsvaram Eiropas Savienības institūciju darbībā. Komisāra darbības laikā īpaši intensīvs kļuvis darbs pie dokumentu izstrādes. Publiskots *Augsta līmeņa darba grupas ziņojums par daudzvalodību (Darba grupa, 2007)*, kurā precizēta daudzvalodības izpratne. Daudzvalodība tiek traktēta kā kopienu, institūciju un indivīdu spēja īstenot ikdienas aktivitātes vairāk nekā vienā valodā. Ar terminu “valoda” tiek saprasti arī valodas reģionālie varianti un zīmju valodas; tas apzīmē arī vairāku valodas kolektīvu pastāvēšanu vienā ģeogrāfiskā vai politiskā vienībā. Šajā dokumentā izvirzīti uzdevumi valodu apguvei, plašsaziņas līdzekļu darbībai, tulkošanas dienestiem; jauna sadaļa skar valodu lietojumu uzņēmējdarbībā. 2008. gadā plašas diskusijas par daudzvalodīgās Eiropas nākotni risinājušās Eiropas Komisijā; Francijas prezidentūras svarīgākais pasākums arī saistījās ar valodas politiku. Aktīvi ir darbojušās starptautiskās nevalstiskās organizācijas, kā *Eiropas Nacionālo valodu institūciju federācija (EFNIL)*, *Eiropas Mazāk lietoto valodu birojs (EBLUL)*, *Eiropas tīkls lingvistiskās dažādības veicināšanai (NPLD)* un citas. Daudzo diskusiju un darba grupu rezultāti drīzumā tiks apkopoti programmatiskā valodas politikas dokumentā, kas kļūs par pamatu arī plašai finansiālo un intelektuālo resursu piesaistei valodas politikai.

Pašreiz Eiropas Savienības valodu kartē varam izšķirt šādas grupas: 1) 23 oficiālās un darba valodas, 2) valoda ar speciālu statusu programmās, galvenokārt izglītības programmās (luksemburģiešu valodā), 3) reģionālās vai minoritāšu valodas (45 oficiāli noteiktas valodas t. s. “vecajās” dalībvalstīs, vēl nenoteikts skaits valodu jaunajās dalībvalstīs), 4) neteritoriālās valodas (jidišs, čigānu valoda), 5) diasporu un imigrantu valodas. Valodu kolektīvu skaits tuvojas simtam, bet atsevišķu indivīdu vai ģimeņu valodu skaits – pat tūkstotim. Saskaņā ar pašreizējo nostādni nodrošināma visu valodu aizsardzība, iespēju robežās – šo valodu apguve izglītības sistēmā. Tomēr valodu statuss, runātāju skaits un apguves tradīcijas dalībvalstīs ir ļoti atšķirīgas. Kā nodrošināt un sabalansēt atsevišķu valodu runātāju individuālās lingvistiskās cilvēktiesības saglabāt un izglītības sistēmā apgūt savu valodu, sabiedrības integrācijai tik nepieciešamo valsts jeb oficiālās valodas apguvi un svešvalodu apguvi valsts iedzīvotāju starptautiskajai konkurētspējai?

Valsts oficiālās (valsts) valodas attīstīšana un apguve

Dalībvalstu oficiālo valodu loma Eiropas Savienībā arvien pieaug gan tāpēc, ka šīs valodas ir noteiktas par Eiropas oficiālajām un darba valodām, tādējādi šajās valodās tiek nodrošināts gan mutvārdu, gan rakstiskais tulkojums, un arī tāpēc, ka tās ir attiecīgo valstu sabiedrības integrācijas valodas. Tātad latviešu valoda ir ne tikai latviešu etnosa dzimtā valoda, bet tā ir arī Latvijas sabiedrības kopīgā valoda un viena no valodām, kura nosaka Eiropas kopīgo identitāti.

Tādēļ mūsu atbildība latviešu valodas uzturēšanas un attīstīšanas jomā ir ļoti liela – neviens cits, izņemot Latvijas iedzīvotājus, to nedarīs. Latvijas sociolingvisti, sadarbojoties ar citu valstu valodas pētniekiem, rūpējas par to, lai visām, arī tā sauktajām nelielajām Eiropas valstu valodām, būtu pilntiesīgas iespējas tikt pārstāvētām Eiropas Savienības institūcijās un lai visiem pilsoņiem būtu pieeja informācijai savu valstu oficiālajās valodās. Svarīgi ir konceptuāli apzināties oficiālo valodu vērtību un arī

atšķirīgu pasākumu kopumu to aizsardzībai. Formāli, juridiski ņemot, visas ES valodas atrodas vienā līmenī. Taču sociolingvisti pēdējā laikā pievērš uzmanību faktam, ka, kaut arī valodas ir juridiski līdztiesīgas, sociolingvistiski tās ir pat ļoti atšķirīgas. Atšķirīgs ir valodu runātāju skaits un sociolingvistiskā situācija valstī, piemēram, minoritāšu īpatsvars. Atšķirīgas ir arī valodu apguves situācijas citās valstīs. Piemēram, poļu valodas runātāju skaits īpaši neatšķiras no spāņu un itāļu valodu runātāju skaita, taču mēs redzam milzīgu plaisu šo valodu kā svešvalodu apguves ziņā visā ES teritorijā. Spāņu un itāļu valodas pozīcijas kādu laiku būs spēcīgākas nekā tikpat daudzu cilvēku runātās poļu valodas pozīcijas. Tikpat ilgi pastāvēs zināmā nelīdztiesība, ka tikai “lielā piecnieka” (angļu, vācu, franču, spāņu, itāļu) valodām ir lemts būt gan par vairāku Eiropas Komisijas institūciju vienīgajām darba valodām, gan arī valodām, kurās tiek nodrošināts tulkojums, piemēram, neformālajās ministru sanāksmēs.

Pašlaik, kad sarunā par Eiropas valodas politiku ir iesaistījušies juristi, sociolingvisti un ES institūciju darbinieki, tiek meklēts veids, kā atrast optimālos aizsardzības līdzekļus un attīstīšanas veidus katrai valodai atkarībā tieši no sociolingvistiskās situācijas, kurā tā atrodas. Grūti runāt par identisku situāciju, kura būtu piemērojama vācu, franču vai, no otras puses, slovēņu vai maltiešu valodai. Katrai valodai jāizvērtē tās reālās pozīcijas valodu konkurences tirgū, tās ekonomiskā vērtība un tad jādomā, ar kādiem mehānismiem to līdzsvarot.

Būtiski ir vispirms sakārtot juridiskos jautājumus. Eiropas Reformu līgumā ir vēlreiz apstiprināta visu valodu līdztiesība, taču mums ir jādomā, kā aizsargāt šīs valsts valodas tieši pašu mājās. Ir svarīgi saskaņot valodas politiku un aizsardzības mehānismus dalībvalstu starpā. Katrā valstī nepieciešams iedibināt skaidru hierarhiju starp valsts valodu un minoritāšu valodām, nodrošinot valsts valodas integratīvo un instrumentālo funkciju. Viens no svarīgākajiem uzdevumiem ir saglabāt nacionālās valodas svarīgās sociolingvistiskās jomās, piemēram, zinātnē un augstākajā izglītībā. Citas Eiropas valstis, nepārdomāti atsakoties no savas valodas augstākajā izglītībā, ir

izdarījušas lielu kļūdu. Latvijā svarīgi ir arī nodrošināt latviešu valodas vietu Eiropas telpā, atbalstot tulku un tulkotāju sagatavošanu un darbību, kā arī popularizējot latviešu valodu un tās apguvi citās Eiropas Savienības valstīs.

Latvijas sabiedrības integrācija

Līdzās tādiem starptautiskiem līgumiem kā Eiropas Padomes *Eiropas Reģionālo un minoritāšu valodu harta* un Eiropas Padomes *Vispārējā konvencija par nacionālo minoritāšu aizsardzību* Eiropas Savienības programmatiskie dokumenti nodrošina minoritāšu tiesības gan individuāli, gan kolektīvi identificēties ar savu valodu, tiesības apgūt šo valodu izglītības sistēmā un tiesības uz aizsardzību pret asimilāciju. Piemēram, visi Latvijas iedzīvotāji būtu atbildīgi, lai mēs joprojām uzturētu dzīvu lībiešu valodu, kas ir Latvijas īpašā bagātība.

Latvija īpaši iezīmējas ar valsts finansētu pamatizglītību astoņās valodās un vidējo izglītību – vismaz sešās valodās. Latvija atrodas avangardā arī valodas apguves metodikas ziņā, jo sistēma, ko mēs pazīstam ar nosaukumu “bilingvālā izglītība” kā valodas un satura integrētā apguve (*context and language integrated learning*) pašlaik izvirzīta kā vispiemērotākā metode visās ES valstīs. Sistēmu mācīt valodu nevis kā priekšmetu, bet ar šīs valodas palīdzību apgūt zināšanas par pasauli pašlaik akceptē kā vispiemērotāko un visefektīvāko. Tādējādi jāsecina, ka Latvijas valsts politika ir bijusi tālredzīga, ka esam nodrošinājuši latviešu valodas lomu integrēšanā un radījuši labāko sistēmu valodas apguvē skolās. Tagad mūsu uzdevums ir panākt, lai latviešu valoda, kuru nu jau prot 85% Latvijas minoritāšu pārstāvju, tomēr būtu arī reāla sabiedrības saziņas valoda. Jādomā par grozījumiem likumdošanā, kas nodrošinātu latviešu lingvistiskās tiesības un skaidrāk iezīmētu hierarhiju starp valsts valodu un minoritāšu valodām, jo Latvija kā ES dalībvalsts ir izpildījusi savas saistības minoritāšu valodu aizsardzības jomā.

Svešvalodu apguve

Vienlaikus ar integrēšanos Eiropā un nacionālo administratīvo barjeru eventuālu izzušanu palielinās komunikācijas iespējas starp dažādu valodu runātājiem. Lai sekmētu arvien pieaugošo valodu saskarsmi, ir vitāli svarīgi attīstīt jaunas formas un metodes un radīt labvēlīgu vidi daudzvalodīgiem tulkojumiem, to interpretācijai un savstarpējai saskarsmei, kā arī nodrošināt svešvalodu mācīšanu un apguvi ar mērķi veicināt apmaiņu ekonomikā un kultūrā un veicināt Eiropas Savienības pilsoņu mobilitāti darba meklējumos un izglītībā. *Jaunajā daudzvalodības stratēģijā* uzsvērts, ka ir jāveic atbilstīgi pasākumi, lai patiešām īstenotu svešvalodu apguves politiku; turklāt vēlreiz apliecināts, ka valodu apguve jaunībā ir ļoti svarīga un tā jābalsta uz visefektīvākajām pieejamajām metodēm.

Tradicionāli izglītības sistēmā tiek mācītas lielo tautu valodas – angļu, vācu, franču un dažas citas valodas. Beidzamajos gados programmatiskos dokumentos ir iezīmējies aicinājums apgūstamo valodu loku paplašināt. Īpaši tiek rekomendēta kaimiņvalstu valodu apguve: divpusējās attiecības Eiropas Savienības tautu starpā būtu jāveido, izmantojot attiecīgo tautu valodas, nevis trešo valodu.

Tas nozīmē, ka katrai no Eiropas valodām katrā ES dalībvalstī būtu jābūt ievērojamam prasmīgu un ļoti motivētu valodas lietotāju skaitam. Tomēr radikāls pagrieziena apgūstamo valodu loka paplašināšanā vēl nav noticis. Gluži otrādi, pastiprinās atsevišķu valodu: franču, vācu, spāņu un itāļu, bet it īpaši angļu valodas loma. To veicina arī 2005. gadā izstrādātais *Eiropas Valodu kompetences indikators (COM (2005), 356)*. Tajā apzināti dati par svešvalodu prasmi (klausīšanās, lasīšana, rakstīšana). 2007. gadā sākās pirmais datu vākšanas posms, kurā tiks apzināti dati tikai par piecām visvairāk mācītajām valodām (angļu, vācu, franču, spāņu, itāļu). Līdz ar to plaisa starp biežāk apgūstamajām un citām valodām kļūs aizvien lielāka, jo datu apkopojums ļaus izstrādāt labākus metodiskos līdzekļus tieši izplatītāko valodu apguvei un tās kļūs aizvien populārākas. Šāds

princips ir krasā pretrunā ar valodu daudzveidību kā Eiropas pamatvērtību. Līdz ar jauno valstu iesaistīšanos ES angļu valodas loma ir pat pieaugusi, jo tā šajās valstīs ir pirmā svešvaloda. Tādēļ notiek pastiprināta cīņa pret angļu valodas “lingvistisko imperiālismu”. Savdabīgs piedāvājums ir angļu valodas prasmi atzīt par pamatkompetenci. Tas reāli rāda angļu valodas vietu un lomu mūsdienu pasaulē.

Tomēr dalībvalstīm jāreformē tradicionālā svešvalodu mācīšana, lai izglītības sistēmā varētu piedāvāt daudz plašāku apgūstamo valodu izvēli. Tāpēc ES Ministru Padomes rekomendācijās ietvertajai izglītības sistēmas reformai jāķļūst par neatņemamu Eiropas valodas politikas daļu (*Principles*, 2006).

Šīs reformas svarīgākie aspekti ir šādi:

- 1) agra svešvalodu apguves sākšana, īpašu uzmanību pievēršot kaimiņvalstu valodām, minoritāšu valodām un kontaktvalodām,
- 2) lielāka elastība apgūstamo valodu secībā,
- 3) svešvalodu izmantošana par mācību līdzekli citu priekšmetu apgūvē,
- 4) svešvalodu izmantošana darba valodu funkcijā, samazinot tradicionālo valodu apguves ilgumu izglītības sistēmā,
- 5) daudzveidīgas valodu mācīšanas formas, arī intensīvi valodu kursi,
- 6) multimediju un elektronisku valodas apguves līdzekļu izmantošana.

2005. gadā pieņemtajā *EFNIL Briseles deklarācijā* izvirzīts visai grūti sasniedzams mērķis: visās ES dalībvalstīs jārada iespēja augstākās izglītības sistēmā apgūt visas citu dalībvalstu oficiālās valodas. Šāds mērķis nav sasniedzams bez aktīvas attiecīgās dalībvalsts līdzdalības. Latvijai *Valsts valodas politikas programmas (2006-2010) (Programma, 2006)* ietvaros jāattīsta īpašas apakšprogrammas augsti kvalificētu latviešu valodas kā otrās valodas pedagogu sagatavošanai, latviešu valodas pedagogu nodrošināšanai citu dalībvalstu augstskolās, kā arī būt gataviem nodrošināt citu valodu mācīšanu. Eiropas Savienības institūcijām būtu jāparedz centralizēts papildu finansējums šim ilgstošajam un darbietilpīgajam procesam.

Savdabīgu ideju multilingvisma veicināšanai piedāvā Radošās inteliģences grupa starpkultūru dialoga veicināšanai – ikvienam eiropietim jāapgūst personīgās izvēles valoda (*adopted language*) (Grupa, 2008). Ikviens eiropietis brīvi izvēlētos no savas dzimtās valodas atšķirīgu valodu, kura atšķirtos arī no starptautiskās saziņas valodām. Tā nebūtu kā otra svešvaloda, bet gan drīzāk kā otra dzimtā valoda, intensīvi apgūta, tekoši runāta un rakstīta valoda, kas būtu integrēta katra Eiropas pilsoņa skolas un universitātes programmā, kā arī iekļauta viņa dzīves un darba gājumā. Šīs valodas apgūvē būtu ietverta arī tās valsts vai to valstu iepazīšana, kurā runā šo valodu, un ar attiecīgo valodu un tās lietotājiem saistītās literatūras, kultūras, sabiedrības un vēstures iepazīšana. Izmantojot šo pieeju, idejas autori vēlas izvairīties no pašreizējās sacensības starp angļu valodu un citām valodām, jo šāda sacensība novājina citas valodas, turklāt tā nodara ļaunumu pašai angļu valodai un angļu valodas runātājiem. Darba grupa norāda: “Personīgās izvēles valoda būtu jāizvēlas tāpat, kā mēs izvēlamies profesiju. Relatīvi retas valodas prasmei vajadzētu sniegt cilvēkam papildu priekšrocības tāpat, kā tas ir gadījumos ar retu profesiju vadošā nozarē. Rezultātā cilvēki iedalītos pa visām valodām; protams, šis dalījums būtu ļoti nevienmērīgs, tomēr ievērojams.” Kaut arī šādai idejai atbalstu paudis gan Multilingvisma komisārs, gan EK Izglītības un kultūras ģenerāldirektorāts, pagaidām tā nav radusi atspoguļojumu saistošos dokumentos. Vairums sociolingvistu un izglītības darbinieku arī ir visai skeptiski: kaut no lingvistiskā un filozofiskā viedokļa visas valodas ir vienlīdz vērtīgas, apgūstamās valodas izvēlē parasti dominē racionāli apsvērumi. Daudz lielākas iespējas nokļūt apgūstamas valodas statusā būs valodām ar augstāku ekonomisko vērtību, t. i., valodām, ar kuru starpniecību iegūstams lielāks preču, pakalpojumu vai informācijas daudzums. Bažas izteiktas arī par personīgās izvēles valodas pretstatīšanu valsts oficiālajai valodai. Kaut arī Gala ziņojumā noteikts, ka “...imigrantiem kā *personīgās izvēles valoda* patiesībā būtu jāizvēlas tās valsts valoda, kurā tie ir izvēlējušies apmesties. Padziļinātas zināšanas valsts valodā un kultūrā, ko

tā sevī ietver, ir neaizstājams elements, lai integrētos attiecīgās valsts sabiedrībā, piedalītos tās ekonomiskajā, sociālajā, intelektuālajā, mākslas un politiskajā dzīvē”, bet nav paredzēts nekāds mehānisms oficiālo valodu apguves veicināšanai.

Eiropas politikas veidotāji beidzot atzinuši, ka Eiropas Savienības valodu daudzveidība ir priekšrocība, tā ir mūsu bagātība, mūsu kopīgā identitāte, un iespēju robežās Eiropai jācenšas daudzvalodību saglabāt un veicināt. Valodu daudzveidības saglabāšana turklāt tiek saistīta ar *Lisabonas stratēģijā* izvirzītajiem mērķiem – Eiropas Savienības ekonomiskās un politiskās konkurētspējas stiprināšanai ir būtiski uzlabot izglītības sistēmu kvalitāti, efektivitāti un pieejamību, veicinot svešvalodu apguvi. Svarīgi ir arī veidot daudzvalodībai labvēlīgu sabiedrisko domu. Tāpēc daudzvalodības stratēģijā īpaša sadaļa ir veltīta tieši sabiedrības informēšanai par valodām, par valodas politiku Eiropas Savienībā. Sniegt zināšanas un rosināt interesi par Latvijas un Eiropas valodas politiku ir katra skolotāja uzdevums. Lai mūs motivē *Jaunajā daudzvalodības pamatstratēģijā* (2005) teiktie vārdi: “Daudzveidība ir tā, kas Eiropas Savienību veido tādu, kāda tā ir: tā nav sajaukums, kurā pazūd atšķirības, bet gan – kopēja mājvieta, kurā cildina daudzveidību un kurā katram no mums dzimtā valoda ir bagātības avots un tilts uz lielāku solidaritāti un savstarpēju sapratni”.

Atsauces

1. Briseles rezolūcija (2006). *European Federation of National Institutions for Language (EFNIL). Brussels Declaration on Language learning in Europe*. Amsterdam: EFNIL, 2006. <http://www.efnil.org>.
2. Darba grupa (2007). *Commission of the European Communities. Final report. High Level Group of Multilingualism*. Brussels, 2007.
3. Darbības plāns (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Com (2003) 449 final. http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc112_en.htm.
4. Grupa (2008). *Radošās inteliģences grupa starpkultūru dialoga veicināšanai*. Gala ziņojums. Brisele, 2008. http://www.eurolang.net/index.php?option=com_content&task=view&id=2635&Itemid=52&lang=en.

5. Principles (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe*. Published Research, Good Practice & Main Principles. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study. October 2006.
6. Programma (2006). *Valsts valodas politikas programma (2006–2010)*. Rīga, 2008.
7. *Stratēģija* (2005). *A New Framework Strategy for Multilingualism. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Brussels: Commission of the European Communities, 2005. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_en.pdf
8. *Vērtīgs izaicinājums* (2008). *Vērtīgs izaicinājums. Kā daudzvalodība varētu apvienot Eiropu. Priekšlikumi no Radošās inteliģences grupas starpkultūru dialoga veicināšanai, kura izveidota saskaņā ar Eiropas Komisijas iniciatīvu*. Brisele, 2008.

Barselona un Katalonija: starp vecu paradoksu un jaunu iespēju¹

Silvija Karasko (*Sylvia Carrasco*),
Barselonas Neatkarīgā Universitāte

Barselona ir liela, kosmopolitiska pilsēta Vidusjūras baseina rietumu daļā, svarīgs mākslas un ekonomikas centrs, kā arī ceļojumu mērķis tūristiem no visas pasaules. Tā ir arī Katalonijas autonomās kopienas galvaspilsēta. Viduslaikos Barselona bija neatkarīga karaliste un pieredzēja katalāņu valodas (vienas no senākajām Eiropas valodām, kas izveidojās no latīņu valodas vairāk nekā pirms tūkstoš gadiem) dzimšanu un draudu pilno cīņu par izdzīvošanu.

Kopš Spānijas valsts izveidošanās Katalonijas iedzīvotāji ir cīnījušies par savas valodas saglabāšanu pret vienvalodas un monokultūras ideoloģiju, kas radīja priekšrocības spāņu valodai, salīdzinot ar katalāņu valodu. Paradoksālā kārtā šī cīņa ir radījusi jaunu vienvalodas ideoloģiju, kurā citas valodas tiek uztvertas kā draudi katalāņu valodai. Tādēļ lielā imigrācija uz Barselonu un Kataloniju tagad bieži rada pretestību pret daudzvalodu un daudz kultūru identitāšu veidošanos. Rakstā mēs analizēsim šo uzskatu vēsturisko fonu un aplūkosim, kā izglītības sistēma var izmantot iespēju konstruēt iekļaujošu daudzvalodu vidi, kas arī saglabā katalāņu valodu.

Vēsturiskais konteksts

Līdz 18. gadsimta beigām atšķirībā no pārējās Spānijas industriālā revolūcija Katalonijā jau bija sākusies. Imigrantiem no blakus esošajiem reģioniem – gan katalāņu (no Vidusjūras reģiona), gan spāņu valodā runājošajiem – drīz pievienojās imigranti no visas Spānijas. Gadu desmitiem vairums no viņiem tika lingvistiski asimilēti katalāņu valodā un kļuva bilingvāli,

¹ Publicēts: Charmian Kenner and Tina Hickey (ed.). *Multilingual Europe*. Trentham Books. 2008.

jo viņu bija maz un viņi strādāja tajās pašās fabrikās, dzīvoja tajos pašos rajonos un piedalījās tajās pašās kultūras norisēs kā vietējie iedzīvotāji.

19. gadsimta gaitā konflikti starp Kataloniju un Spānijas valsts varu turpinājās, taču sākās literatūras renesanse katalāņu valodā. Romantiskā nacionālisma kustību un vēlāk modernisma politisko un kultūras kustību atbalstīja gan katalāņu buržuāzija, gan strādnieku šķira. Tomēr pēc Spānijas pilsoņu kara katalāņu valodas lietošana tika aizliegta visās jomās. Skolu sistēma, kura izveidojās republikāņu valdības astoņu gadu laikā un kurā priekšroka tika dota katalāņu valodai, tika pilnībā iznīcināta.

Neilgi pēc tam industriālā pārveide un darbaspēka pieprasījums izraisīja jaunus migrācijas viļņus no Spānijas rajoniem, kuros runāja spāniski, uz Kataloniju. Katalāņu valoda kļuva par iekšējas saliedētības simbolu pretstatā Franko režīmam un Spānijas valsts tradicionālajai centralizācijai, radot pozitīvu attieksmi pret šo valodu strādnieku šķiras spāniski runājošo imigrantu vidū.

Kad tika atjaunota demokrātija, Spānijas reģioni atguva autonomu varu politikas svarīgās jomās, īpaši tajās, kas bija saistītas ar izglītību un valodu. Pēc *Ll ei de Normalització Lingüística* (*Valodas standartizācijas likuma*) pieņemšanas skolas mācību programma tika mācīta apdraudētajā valodā (katalāņu), bet dominējošā valoda (spāņu) kļuva par mācību programmas priekšmetu. Imersijas (jeb „iegremdēšanās”) programma katalāņu valodā, kuras izveidošanu iedvesmoja Kvebekas modelis, tika izveidota spāniski runājošo ģimeņu bērniem. Tomēr reakcija uz izglītošanu, kurā dominēja katalāņu valoda, nebija gluži pozitīva. Kaut arī katalāņu runātās un rakstītās valodas zināšanas uzlabojās, cilvēku attieksme pret šo valodu un tās lietojumu sabiedrībā sāka mainīties. Tās iepriekš neapšaubītais prestižs sāka vājināties.

Jaunā migrācija

Sākot no 20. gadsimta 90. gadu vidus, katalāņu valodas stāvokli ietekmēja arī imigrācijas pieaugums no visas pasaules. To izraisīja globalizācija un starptautiskās migrācijas tendences, kā arī Spānijas kā Eiropas Savienības dalībvalsts un dienvidu robežas jaunā politiskā un ekonomiskā situācija. Barselonā 1995. gadā 0,5% skolēnu bija no citām valstīm, bet tikai desmit gadus vēlāk – 2005. gadā – viņu daudzums bija jau 10,5%. Daudzi no atbraucējiem bija no Latīņamerikas, īpaši Ekvadoras, un bija pārsteigti, uzzinot, ka viņu bērniem skolā obligāti būs jāmācās katalāņu valoda. Tas radīja citas neparedzētas problēmas, kas bija jārisina migrācijas grūtajā laikā, un reizēm izraisīja pretestību, īpaši vidusskolās. Arī citiem imigrantiem katalāņu valodas mācīšanās prasība šķita nepamatota, jo uz ielas tika lietota galvenokārt spāņu valoda un bērnu draugi cits ar citu skolā arī parasti runāja spāniski.

Šie apstākļi radīja papildu spiedienu uz katalāņu valodu kā apdraudētu valodu. Jaunajos apstākļos bija nepieciešama radoša rīcība, kas veicinātu pozitīvu attieksmi pret katalāņu valodu arvien daudzveidīgākajā jaunākajā paaudzē. Tomēr pieaugošās imigrācijas sākuma periodā (1995.–2003. gadā) pie varas bija labējas valdības, un attiecībā uz valodu un kultūru dažādību tika izmantota neslēpta asimilācijas pieeja. Skolēni, kas nezināja katalāņu valodu, tika vērtēti no prasmes trūkuma skatpunkta. Tā vietā, lai izmantotu jauno situāciju kā iespēju pārskatīt mācību programmu etnocentrisko saturu vai novecojušas mācību metodes, izglītības sistēmā tika likts uzsvars uz īpašām klasēm, kurās mācījās skolēni, līdz bija pietiekami labi apguvuši katalāņu valodu, lai iekļautos vairākumā. Tādēļ šajā periodā veiktā pētījumā (*Carrasco and Soto, 2003*) atklājās: kaut arī Barselonā skolēni runāja 42 valodās un 14% bērnu dzīvoja daudzvalodu mājsaimniecībās, skolas to nenovērtēja un neizmantoja šo daudzvalodu kapitālu.

Otrā un nesenākā imigrācijas perioda laikā, kas sākās 2004. gadā un turpinājās trīs nākamajos mācību gados, ik gadu imigrējušo

skolēnu skaits pieauga vidēji par 40%. 2004. gadā kreisi orientētā koalīcija pārņēma autonomo valdību un izstrādāja jaunu valodas un izglītības pamatnostādņu kopu ar nosaukumu *Pla de Lengua, Interculturalitat i Cohesió Social (Valodas, starpkultūru izglītības un sabiedrības vienotības plāns)*. Šajā plānā tika iekļautas iepazīšanās un uzņemšanas nodarbības visiem atbraukušajiem skolēniem imigrantiem visās skolās neatkarīgi no tā, kāda ir viņu ģimenes valoda, īpaša konsultatīva dienesta izveide skolotāju atbalstam, skolotāju apmācības programma skolās, plāns skolas vadības kā kopienas attīstības līdzekļa atbalstam (*Pla d'Entorn*), kā arī jaunu materiālu izstrāde par pētījumu rezultātiem un veiksmīgiem piemēriem. Šīs pamatnostādnes pavēra arī iespēju rīkot kursus ārpus mācību programmas bērniem un ģimenēm imigrantu kopienu valodās, sākot ar arābu, tamazigtu, ķīniešu, urdu un rumāņu valodām. Kamēr šīs valodas nav kļuvušas par pastāvīgās mācību programmas daļu, skolēniem ir tiesības uz oficiālu apliecību no Izglītības departamenta, kurā tiek novērtētas viņu ģimenē lietotās valodas zināšanas.

Iniciatīvas daudzvalodu skolās

Neraugoties uz šīm būtiskajām pārmaiņām perspektīvās un pamatnostādnēs pēdējos gados, kultūras un valodas hierarhijas joprojām turpina pastāvēt daudzās izglītības nozarēs, un skolēniem trūkst pietiekama atbalsta daudzpusīgas identitātes veidošanai skolās. Tomēr iepriekš minētā Barselonas pētījumu projekta nākamajā kārtā, kas tika īstenota no 2002. gada līdz 2005. gadam Barselonas vecpilsētā (*Ciutat Vella*), kur vairāk nekā 40% skolēnu vecāku bija imigranti, skolās tika konstatēti daži veiksmīgi pasākumi. Piemēram, kāda vidusskola, kas sekmīgi veicina akadēmiskos sasniegumus, ir izveidojusi tīmekļa vietni, kurā skolēni stāsta par savu multikulturālo izcelsmi un kur tiešsaistē var mācīties arī viņu valodas www.ravalnet.org/iestarradell/lm/.

Kāda sākumskola ir uzsākusi projektu, kurā tiek skatīta pagātnē un pašlaik notiekošā imigrācija šajā rajonā caur bērnu dzīves prizmu dažādos vēstures periodos tajā pašā apkaimē, saistot bērnu pieredzi ar pasaules notikumiem.

Šīs skolas ir pārlicinājušās, ka vide, kurā tiek vērtētas bērnu daudzvalodu identitātes, veicina pozitīvu attieksmi pret katalāņu valodu un izpratni par to, ko šī valoda nozīmē vietējiem iedzīvotājiem. Tā veicina katalāņu valodas mācīšanos. Skola tādējādi kļūst par telpu, kur bērni un jaunieši apmainās ar pieredzi, un katalāņu valoda kļūst par kopēju valodu. Tādēļ jauniešu un apkaimes organizācijas, kas ar katalāņu valodas palīdzību sadarbojas, veidojot dažādu etnisko grupu pozitīvo tēlu, apstrīdēja idejas pārvietot daudzveidīgas etniskās izcelsmes iedzīvotājus uz citu vietu un uzlabot apstākļus šajā rajonā Barselonas vecpilsētā.

Barselonas uzdevums tādējādi ir apvienot cīņu pret katalāņu valodas izzušanu ar daudzvalodu prasmes un daudz kultūru identitāšu veidošanu, lai radītu vidi, kurā cilvēki var justies kā pasaules pilsētas daļa pārnacionālās komunikācijas laikmetā.

Jaunā migrācija sniedz iespēju to īstenot, tomēr ir svarīgi atcerēties Karmes Hunjenta (*Carme Junyent*), katalāņu izcelsmes apdraudēto valodu speciālista, vārdus: „Cerība pastāvēs tikai tad, ja mēs spēsim saskatīt daudzveidīgo pasaules redzējumu pozitīvo devumu. Ja notiks savstarpēja atzišana, tad būs arī pretimnākšana.”

Informācija par rakstu autoriem un bilingvālās izglītības ekspertiem

Džila Ketlova (*Jill Catlow*) ir Angļu valodas kā otrās valodas (English as Additional Language, EAL) eksperte, skolotāju profesionālās attīstības materiālu *EAL Toolkit* autore.

Džims Kamins (*Jim Cummins*) ir Toronto Universitātes Ontario izglītības pētījumu institūta Mācību programmas, izglītošanas un mācīšanās fakultātes profesors.

Patricija Čova (*Patricia Chow*) pašlaik ir skolotāja-bibliotekāre un speciālās izglītības skolotāja Tornvudas Valsts skolā (Misisauga, Ontario).

Sandra R. Šehtere (*Sandra R. Shechter*) ir Jorkas Universitātes (Toronto, Ontario) izglītības un teorētiskās un lietišķās lingvistikas profesore.

Monika Akselšone (*Monica Axelsson*) ir vecāka lektore Stokholmas Universitāte, eksperte valodu pedagogijas, īpaši zviedru valodas kā otrās valodas pedagogijas jomā.

Marko Valenta (*Marko Valenta*) ir sociologs (filozofijas zinātņu doktors). Viņš ir Norvēģijas Tehniskās Universitātes Migrācijas un bēgļu pētījumu centra vecākais pētnieks. Viņa pētnieciskās intereses ir imigrantu un bēgļu integrācija sabiedrībā, bilingvālā izglītība, etniskās attiecības un migrācija.

Džefs Bezemers ir Londonas Universitātes Izglītības institūta Kultūras, valodas un komunikācijas skolas zinātniskais līdzstrādnieks. Viņa pētījumu galvenais temats pašlaik ir daudzveidīga komunikācija daudz kultūru klasēs.

Astri Hēna Volda (*Astri Heen Wold*) ir Oslo Universitātes Psiholoģijas fakultātes profesore. Viņas pētījumu galvenie temati ir valoda un komunikācija, pašlaik koncentrējoties uz bilingvismu un lingvistisko minoritāšu bērniem bērnudārzā un skolā.

Lutine de Vala Pastore (*Lutine de Wal Pastoor*) ir Oslo Universitātes Psiholoģijas fakultātes stipendiāte. Viņas pētījumu temats pašlaik ir klases diskursa mediācijas loma kopīgas izpratnes veidošanā multietniskā klasē.

Šāks Krons (*Sjaak Kroon*) ir Tilburgas Universitātes Daudzkultūru sabiedrības pētījumu centra *Babilona* docents un holandiešu valodas didaktikas vidējā izglītībā profesors Nejmeģenas Radboudas Universitātes Holandiešu valodas fakultātē. Viņš veic pētījumus daudzvalodības, valodas politikas un izglītības jomā.

Else Rjena (*Else Ryen*) ir Oslo Universitātes Lingvistikas un skandināvu pētījumu fakultātes docente. Viņas galvenās intereses ir gramatika un otrās valodas mācīšana un mācīšanās. Viņai ir vairākas publikācijas par norvēģu valodu kā otro valodu.

Māras Dirbas profesionālā darbība ir saistīta ar vēstures, filoloģijas un izglītības zinātnes savstarpēju bagātināšanos. Tas ir rosinājis viņu izstrādāt un izmēģināt kursus, kā arī publicēt vairākas grāmatas (2003, 2006) par starpkultūru komunikāciju un starpkultūru izglītību.

Džūdita K. Bernharda (*Judith K. Bernhard*), Raiersona Universitātes (Toronto, Kanāda) profesore, bijusi Fulbraita programmas pētniece Floridas Atlantijas Universitātē. Viņa pēta bērnu un ģimeņu vajadzības sākumskolas izglītībā. Dr. Bernhardas darba lielākā daļa ir bijusi saistīta ar bilingvālo cilvēku attīstību un izglītību.

Karloss F. Diazs (*Carlos F. Diaz*) ir daudz kultūru izglītības profesors Floridas Atlantijas Universitātē, kur viņš sāka strādāt par pasniedzēju kopš 1988. gada. Viņš ir grāmatas *Daudzkultūru izglītība 21. gadsimtam* redaktors un viens no autoriem, kā arī grāmatu *Globālās perspektīvas izglītotājiem* un *Pieskarties nākotnei: mācīt* līdzautors.

Ailina Olguda (*Ilene Algood*) ir Floridas Atlantijas Universitātes Bokaratonā Skolotāju izglītības fakultātes Izglītības koledžas nepilna laika profesore. Kā ASV valsts pilsonisko tiesību organizācijas *Savienība pret apmelojumiem* asociētā direktore izglītības jautājumos viņa ir īstenojusi plašus pasākumus pret aizspriedumiem.

Ina Druviete ir Latvijas Universitātes profesore, sociolingviste, 9. un 10. Saeimas deputāte, Eiropas Nacionālo valodu institūciju federācijas (EFNIL) viceprezidente. Zinātniskās intereses saistās ar valodas politiku Eiropas Savienībā un Latvijā.

Silvija Karasko (*Sylvia Carrasco*) ir Barselonas autonomas universitātes lektore, sociālās antropoloģijas profesore.

