

Tihana Iveković
Ivana Rončević¹
Prince Sultan University, Rijad, Saudijska Arabija

KAPITALIZIRANJE VIŠEJEZIČNOSTI TIJEKOM STUDIJA: JEZIČNOBIOGRAFSKO ISTRAŽIVANJE MEĐU STUDENTIMA U EUROPI

Sažetak: Pred sve jačim pritiscima globalizacije i migracija višejezičnost se pojavljuje kao uobičajen, ali nedovoljno istražen fenomen u akademskom kontekstu. Ova studija ispituje utjecaj višejezičnosti na sveučilišna iskustva učenja, istražujući njegov utjecaj na akademski uspjeh, društvenu interakciju, osobni razvoj i izglede za budućnost. Koristeći pristup mješovitih metoda, koji se sastoji od upitnika i jezične biografije, studija je uključila pet višejezičnih ispitanica u različitim situacijama učenja: (1) situacije učenja vođene profesorom, (2) situacije učenja temeljene na medijima, (3) situacije praktičnog učenja, (4) situacije učenja kroz interakciju, (5) situacije učenja usmjerene na osobnost i kontekst i (6) situacije učenja usmjerene na budućnost. Sve ispitanice svoje višejezične vještine percipirale su kao važne i vrijedne u globaliziranom iskustvu studiranja i na međunarodnom tržištu rada. Rezultati ukazuju na potrebu sagledavanja višejezičnosti ne samo kao društvene norme, već i u vidu njenih obrazovnih prednosti, sugerirajući da bi visokoškolske ustanove trebale strateški kapitalizirati od jezične raznolikosti u svrhu pozitivnih učinaka na akademske i društvene rezultate. U zaključku se ističe da višejezičnost značajno doprinosi različitim situacijama učenja u visokom obrazovanju i nudi prednosti za budući profesionalni razvoj.

Ključne riječi: jezične biografije, jezični identitet, jezični kapital, situacije učenja, višejezičnost, visoko obrazovanje.

¹ ivana.roncevic@gmail.com, ironcevic@psu.edu.sa

1. Uvod

U svijetu koji se brzo globalizira, višejezičnost sve više postaje norma, a a sve manje iznimka. Craik i dr. (2010) pokazuju da višejezične osobe mogu imati kognitivne prednosti u odnosu na jednojezične vršnjake no još uvijek nije dovoljno istraženo u kojoj se mjeri te prednosti pretvaraju u obrazovne i profesionalne prednosti. Ovdje je predstavljeno empirijsko istraživanje sa studentima² koji potječu iz višejezičnih obitelji, čime se pružaju dragocjeni uvidi u nedovoljno istraženo područje o tome kako višejezičnost utječe na rezultate visokog obrazovanja. Naglašava se da višejezičnost nije samo kognitivna prednost, već i prednost koja se može učinkovito iskoristiti u obrazovnom okruženju i kasnijem profesionalnom životu. Istraživanje prvenstveno ima za cilj analizirati percepcije studenata o utjecaju višejezičnosti na njihov akademski uspjeh, korelaciju između višejezičnosti i spremnosti na sudjelovanje u međunarodnim programima studentske razmjene te stavove višejezičnih studenata prema kapitaliziranju višejezičnih znanja i vještina u njihovoj budućoj karijeri. Dva glavna istraživačka pitanja formilirana su na sljedeći način:

1. Je li višejezičnost pozitivno utjecala na studij ispitanika?
2. Što ispitanici misle o prednostima višejezičnosti u profesionalnom životu?

U radu se višejezičnost razumijeva kao normativni aspekt suvremenog društva koji pruža i obrazovne prednosti. Dobiveni rezultati pokazuju da bi obrazovne institucije mogle imati koristi od poticanja i iskorištavanja višejezičnih sposobnosti i usklađivanja akademske prakse s prednostima koje nudi jezična raznolikost. Kako višejezičnost nastavlja dobivati na važnosti u globalno međusobno povezanom društvu, razumijevanje njezina višestrukog utjecaja na akademsko iskustvo postaje ključno za pripremu učenika za višejezičnu i multikulturalnu budućnost. Stoga ovaj rad služi kao empirijski doprinos rastućoj literaturi o utjecaju višejezičnosti u visokom obrazovanju i nudi temelj za buduća istraživanja ove važne teme.

2. Teorijski okvir

Činjenica da se globalno govori više od 7000 jezika u manje od 200 priznatih zemalja pokazuje da je višejezičnost globalni fenomen (Ethnologue, 2020; Worldometer, 2020). Međutim, definicija višejezičnosti nije ograničena na jednu interpretaciju, već se razlikuje ovisno o analitičkim pristupima (Schmenk, 2005). Riehl (2014) ju karakterizira kao raznovrstan oblik društvene ili institucionalne uporabe više

² Izrazi "studenti" i "ispitanici" u ovom tekstu obuhvaćaju oba spola.

od jednog jezika, dok Aronin i Hufeisen (2009) te Biseth (2009) proširuju koncept na sposobnost društava ili pojedinaca da redovito koriste više od jednog jezika.

Važno je istaknuti da višejezični identitet igra ključnu ulogu u oblikovanju višejezičnog pojedinca, njegovog kognitivnog i profesionalnog razvoja. Suprotno ranijim stajalištima o potencijalnom usporavanju jezičnog i kognitivnog razvoja uslijed izloženosti dvama jezičnim sustavima (*doppelte Halbsprachigkeit*, odnosno *dvostruka dvojezičnost*, Fürstenau, 2004), novija istraživanja pokazuju pozitivan učinak dvo- i višejezičnosti na kognitivne funkcije (Lutjeharms, 2006; Bartolotti & Marian, 2012). Studije su pokazale da višejezičnost pruža kognitivnu prednost tako što dovodi do učinkovitijeg razlučivanja informacija i bolje memorije (Yang, 2017) u usporedbi s jednojezičnim individuama te podupire kognitivne procese poput pažnje i pamćenja (House & Rehbein, eds., 2004). Zbog svoje sposobnosti povezivanja novih informacija s više postojećih okvira višejezične osobe imaju prednost u učenju novih vještina i jezika, što također povećava njihovu sposobnost razlučivanja informacija (Wiebels, 2017). Štoviše, neuroznanstvena istraživanja pokazuju da osobe koje govore više od jednog jezika imaju više sive tvari u izvršnim područjima mozga, koja su odgovorna za zadatke kao što su pamćenje, donošenje odluka i rješavanje problema (Olulade i dr., 2015; Pliatsikas i dr., 2015). One također pokazuju veću prilagodljivost u nepoznatim ili interkulturalnim okruženjima, što je preduvjet za raznolikije pristupe rješavanju problema (Keysar i dr., 2012.).

Nadalje, višejezičnost potiče osobine poput empatije i otvorenosti (Miniland Educational, n.d.), što može rezultirati prednošću u akademskim raspravama i grupnim projektima (Mahzoun, 2021). Bankston i Zhou (1995) raspravljaju o prednostima jezične raznolikosti u različitim scenarijima učenja koji se bave kapitalizacijom višejezičnih vještina unutar akademskog okruženja, a Schmenk (2005) ispituje višejezičnost s obzirom na njenu složenu prirodu i dalekosežne implikacije za visoko obrazovanje. Al Aquad (2021) ustvrđuje da višejezičnost promiče kulturnu pismenost, a prema rezultatima istraživanja u Klieme (2006), višejezični studenti općenito su otvoreniji i bolje pripremljeni za sudjelovanje u programima studentske razmjene jer kapitaliziraju svoja znanja u cilju prilagodbe različitim obrazovnim okruženjima. Stoga se može zaključiti da višejezičnost nudi značajne prednosti u kontekstu visokog obrazovanja.

Višejezični identitet odnosi se na utjecaj višejezičnosti na individualni kognitivni razvoj i razvojni put u struci i karijeri (Riehl, 2014; Aronin i Hufeisen, 2009; Biseth, 2009). Jezik igra ključnu ulogu u formiranju ljudskog identiteta te služi kao sredstvo osobnog izražavanja i prozor kroz koji pojedinci percipiraju sebe i druge u društvenoj realnosti (Kremnitz, 1990; Thim-Mabrey, 2003). Jezici kojima se govori značajno

utječu na samopercepciju i interakciju unutar i izvan obiteljskih krugova, a izvan neposrednog okruženja, kultura povezana s određenim jezikom dodatno oblikuje identitet (Schein, 2012). Nadalje, jezik je simbol nacionalnog jedinstva, što dovodi do formiranja grupa koje se temelje na jezičnom zajedništvu (Fürstenau i Gomolla, 2011).

U profesionalnom životu višezjezičnost omogućuje prednost naspram konkurencije u mnogim segmentima poslovanja, kao što su turizam, zdravstvo, vojska te naravno, prevoditeljska i jezična industrija (Kurtz, 2013). Višezjezični pojedinci imaju fleksibilnije mogućnosti kretanja na lokalnom i inozemnom tržištu rada, što potvrđuje i primjer stručnjaka iz Hrvatske u globalnim kompanijama diljem svijeta (Središnji ured za Hrvate izvan Republike Hrvatske, n.d.). Nadalje, sposobnost komuniciranja sa širim rasponom ljudi na njihovim materinim jezicima proširuje mogućnosti umrežavanja, potencijalno pomažući u pronalaženju posla i međunarodnoj mobilnosti.

Razina jezičnih vještina može odrediti koliko će se osoba angažirati u interakciji s okolinom te integrirati u društvo (Busch, 2013), kao i koliku će društvenu moć ostvariti kroz svoje djelovanje i kontakte. Kapitaliziranje višezjezičnosti uključuje iskorištavanje jezične raznolikosti u različitim životnim domenama te pretakanje danih prednosti u društvenu moć i prestiž (Bourdieu, 2012). Stoga višezjezičnost služi kao oblik kapitala, što u Bourdieuovom (2012) smislu uključuje kognitivne, društvene i kulturne prednosti primjenjive u brojnim kontekstima.

U ovom radu istražuje se višezjezičnost i njezina primjena u kontekstu odabranih situacija učenja te je potrebno pojasniti što taj pojam znači. Mathé (2009) objašnjava da one predstavljaju sadržajno, vremenski i prostorno ograničen okvir s didaktičkim principima i interakcijom između izvoditelja nastave kao voditelja procesa te studenata kao vođenih u procesu. Učenje je moguće i izvan takvih situacija, no u ovom istraživanju ograničili smo se na sveučilišne procese učenja ograničene u vremenskom, prostornom i sadržajnom smislu te istraživanje ne obuhvaća samostalno učenje niti učenje u tandemu.

Situacije učenja karakteriziraju se dijelovima kao što su predmet učenja, poticaj na učenje, spremnost na učenje, sredstva učenja, društveni oblik učenja, aktivnost učenja, mjesto i trajanje učenja (usp. Rieck i Ritter, 1983:p.369). Predmet učenja mogu biti teorije, metode, tehnike, znanstveni podaci, društvene datosti i razvoj te osobni identitet. Poticaj na učenje je uobičajeno zadani problem, zadatak, cilj sa zadanim kriterijima ocjene postignuća, želja za usvajanjem znanja ili iskustva, životni planovi ili krize društvene ili osobne prirode. Spremnost na učenje može se očitovati u obliku implicitno zadanih pravila, oblika ponašanja i ciljeva, a sredstva učenja mogu biti izlaganja i predavanja, knjige, video i audio zapisi, pokusne naprave i predmeti, modeli, hospitacije, demonstracija procesa te sve ono što se može

iskusiti osjetilima. Društveni oblik učenja odnosi se na različite načine interakcije s predmetom učenja i sudionicima u procesu, pa to može biti samostalno učenje, učenje u tandemu ili skupini, učenje pohađanjem predavanja i učenje uz konzultacije s mentorom ili tutorom. Aktivnosti učenja razlikuju se prema tome uči li se nešto čitanjem, slušanjem, ponavljanjem, kroz praktičnu primjenu, istraživanjem, praćenjem uputa ili uz povremeno nadgledanje mentora. Mjesto učenja može biti u učionici, laboratoriju, knjižnici, kod kuće, u poslovnoj organizaciji te virtualno na bilo kojoj fizičkoj lokaciji. Trajanje učenja razlikuje se prema zadanom formatu, koji može biti iskazan u satima, danima, semestrima i sl.

Situacija učenja također se definira kao srednja od tri jedinice učenja: najmanja jedinica didaktičkog djelovanja je didaktički modul, srednja jedinica je situacija učenja, a nekoliko situacija učenja povezanih u cjelinu čine povezani proces učenja (Rieck i Ritter, 1983:p.369). Tako primjerice situacija u kojoj sveučilišni profesor pokaže ili nacрта dijagram predstavlja didaktički modul. Daljnji primjeri didaktičkih modula mogu biti sljedeći: studentsko izlaganje nekoliko teza, predstavljanje didaktičkog videa ili predstavljanje jedne definicije. Kada profesor pojasni značenje predstavljenog materijala, dobivamo situaciju učenja, a nekoliko povezanih situacija učenja čine povezani proces učenja.

Situacije učenja predstavljaju temeljnu jedinicu analize u ovom radu te je potrebno klasificirati ih. Mathé (2009:pp.40–49, prema Rieck i Ritter, 1983:p.372) navodi sedam situacija učenja klasificiranih prema iskustvenim područjima i poticajima za učenje: situacije učenja vođene nastavnikom, situacije učenja temeljene na medijima, situacije praktičnog učenja, situacije učenja kroz interakciju, situacije učenja usmjerenog na osobnost, situacije učenja za budućnost i kontekstualne situacije učenja.

Situacije učenja vođene nastavnikom pripadaju području iskustva u okviru zadane znanstvene discipline u kojoj sveučilišni profesor izlaže gradivo te doprinosi vlastiti kut gledišta. U tom kontekstu sadržaj se iznosi u vidu predavanja, tvrdnji, aktivnosti ovisno o načinu na koji profesor odnosno predavač didaktički oblikuje nastavu. Poticaj za učenje u tom je smislu određen individualnošću sveučilišnog profesora, koji također utječe na termin, trajanje, mjesto učenja, odabir sadržaja i nastavnog materijala te način prezentiranja gradiva i provjere rezultata učenja. Ove se situacije učenja najčešće realiziraju u vidu predavanja odnosno niza predavanja u kojem se daje strukturirani pregled neke teme te su studenti tada najčešće u receptivnoj ulozi učenja, iako može doći i do interaktivnih aktivnosti s postavljanjem pitanja i odgovaranjem na njih. Osim predavanja, situacije učenja vođene nastavnikom mogu biti i seminari, kolokviji ili vježbe, koje podrazumijevaju više interakcije između nastavnika i studenata.

Situacije učenja temeljene na medijima odnose se na one u kojima se sadržaj predstavlja putem različitih medija, a ne kroz izlaganje sveučilišnog profesora. Koncentrirane su na korištenje različitih medija koji potiču usvajanje sadržaja, što mogu biti tradicionalni tiskani mediji poput knjiga i filmova, ili noviji mediji poput softverskih programa i sučelja te sadržaj s društvenih mreža. To mogu biti različiti oblici programiranog učenja i rad s audiovizualnim medijima, pri čemu je nastavnik facilitator u učenju koji pomaže u procesu i nadzire ga, ali ne dominira u predstavljanju gradiva. Tako je oblik prezentiranja gradiva depersonaliziran i objektiviziran te u strukturi određen medijima koji se koriste, a moguće je i individualno učenje bez nastavnika. Pritom je važno napomenuti da situacije učenja temeljene na medijima nisu one u kojima se različiti mediji koriste kao pomoć u učenju, već su to one situacije u kojima je učenje organizirano uz korištenje nekog medija koji je ključan u tom procesu. Može se dalje razlikovati medijski obogaćeno učenje i učenje u kojem mediji zamjenjuju druge pristupe učenju (v. Rieck i Ritter, 1983: pp.378–380). Kod medijski obogaćenog učenja nastavnik je i dalje prisutan, a mediji se koriste u prenošenju sadržaja u okviru nastavnog sata. To mogu biti tradicionalni i novi mediji tiskanog i audiovizualnog karaktera, kao i mikroskop i druge naprave u laboratorijima. Kod zamjenskog pristupa u kojem mediji potpuno zamjenjuju neke druge metode nastavnika je u pozadinskoj ulozi, a učenje se događa putem računalnih programa, materijala na studiju na daljinu ili virtualnih platformi za učenje. Cilj takvog učenja je objektivni pristup sadržaju i individualizacija procesa učenja, pri čemu student sam određuje kada će, kako i koliko sadržaja usvojiti.

Situacije praktičnog učenja su one u kojima studenti uče primjenom i razvijanjem praktičnih vještina, što može biti u okviru laboratorijskih vježbi, projekata, nastavne prakse i prakse u poduzeću. Cilj takvih situacija učenja može biti neposredno promatranje i usvajanje praktičnih vještina, aktivno sudjelovanje u praksi i intervencija u praktičnim procesima (Rieck i Ritter, 1983). Takve situacije učenja omogućuju promatranje i sudjelovanje u društvenom i poslovnom životu uz primjenu stručnih vještina, što znači da dolazi do nadilaženja granice između sveučilišnog okvira i onoga poslovnog. U praktičnom radu za rješavanje problema potreban je interdisciplinarni pristup i povezivanje teorije i vještina, a praksa se odvija prema didaktičkim pravilima koja mogu nadilaziti granice akademske discipline. Hospitacije u nastavi predstavljaju tematski unaprijed pripremljeno i strukturirano promatranje nastavnih situacija, a laboratorijske vježbe su često zastupljene u prirodnim znanostima.

Situacije učenja kroz interakciju mogu biti učenje u skupini, priprema prezentacija i aktivnosti, studentsko tutorstvo, partnersko učenje, igranje uloga i sl.

U svim tim primjerima dolazi do diskursne razmjene informacija među studentima u skupinama te je motivacija za učenje ostvarena kroz otvorenu interakciju u skupini. Studenti tako koriste usvojeno znanje i iskustva, a nastavnik ima ulogu facilitatora. U učenju u skupini studenti preuzimaju zadatke te kao skupina dolaze do rješenja primjenom usvojenih znanja i vještina. Rješenje problema ocjenjuje se prema unaprijed zadanim kriterijima, a studenti preuzimaju različite odgovornosti u procesu učenja, što uključuje kritičko mišljenje i društvene vještine. Studentsko tutorstvo podrazumijeva angažman studenta s više godine studija koji pomaže jednom ili više studenata nižih godina studija u njihovoj orijentaciji na studiju i usvajanju gradiva te se interakcija može događati uživo ili virtualnim putem. Još jedna situacija učenja kroz interakciju je igranje uloga, koje se odvija u okviru određenog kolegija te ima strukturirane aktivnosti i ciljeve. Uloge mogu biti preuzete u debati na zadanu temu ili simulaciji društvene situacije, a cilj im je primjena naučenog gradiva i vještina te strategija suradnje i komunikacije u dinamičkim skupinama.

Situacije učenja usmjerenog na osobnost odnose se na učenje koje navodi na razmatranje i preispitivanje vlastitih stavova i osobina ličnosti te suočavanje s vlastitim identitetom te je u tom smislu u središtu socijalizacija osobe u poslovnom i individualnom kontekstu (Mathé, 2009). Za razliku od situacija učenja kroz interakciju, gdje je u središtu učenje u skupini, ovdje je fokus na pojedincu i pojedinačnom razvoju, pa je usvajanje znanja obilježeno osobnom poviješću pojedinca i osobnim vrijednostima i stavovima. Stoga su i ciljevi i rezultati učenja individualizirani te se očekuje da pojedinac nauči i usvoji nešto što je relevantno za njegov osobni razvoj. Primjeri ovakvih situacija učenja su studentske iskustvene skupine i psihodrama. Studentske iskustvene skupine mogu biti u cilju samopomoći u odabranim temama te predstavljaju povezivanje kognitivnog učenja s individualnim iskustvima i opažajima.

Situacije učenja usmjerene na budućnost odnose se na očekivani razvoj i rezultate učenja te daju svim sudionicima u nastavnom procesu mogućnost predviđanja budućih događaja u politici, društvu, tehnološkom i nekom drugom sektoru. Motiv za ovakve situacije učenja je povezivanje poznatih informacija s mogućim posljedicama i pokušaj pronalazjenja poželjnih rješenja za društvo. U ovakvoj vrsti učenja koristi se interdisciplinarni pristup te se od studenata očekuje kritičko mišljenje i preuzimanje odgovornosti za vlastitu budućnost. Situacije učenja usmjerene na budućnost mogu biti u vidu modela, simulacija, scenarija i Delfi metode te se za određenu situaciju predviđa budućnost i uz primjenu zadanih ograničenja nalazi alternativno rješenje. Također se može raditi na osobnom planu studija, karijere i života.

Kontekstualne situacije učenja mogu se realizirati u vidu seminarskog rada, prezentacije, referata, samostalnog učenja i konzultacija, a podrazumijevaju prerađivanje informacija, produbljivanje znanja i vještina te ostvarivanje temelja za učenje i usvajanje gradiva. Ove situacije odvijaju se izvan zadanih termina nastave te mogu biti raznovrsne u svojoj formi i trajanju. Samostalno učenje kontekstualno je učenje u kojem student sam odabire sadržaj koji će učiti i sam organizira način i tijek učenja. Tu također ubrajamo učenje u knjižnici, obradu bilješki s predavanja, pripremu zadataka zadanih za rad kod kuće, pisanje seminarskih radova i završnih radova. U svim tim situacijama studenti ulažu vlastiti trud kako bi razumjeli tekst, riješili zadatke i samostalno istražili neki problem.

3. Metoda istraživanja

Empirijski dio ovog istraživanja je studija slučaja koja ima za cilj kontekstualizirati teorijske nalaze istražujući kako studenti ili diplomanti s višejezičnim podrijetlom koriste svoje jezične vještine u akademskom okruženju i procjenjuju njihov utjecaj na njihova obrazovna i profesionalna putovanja. Istraživačka pitanja imaju za cilj razumjeti je li višejezičnost pozitivno utjecala na njihovo iskustvo tijekom studija i što misle o njezinim prednostima u vlastitom profesionalnom životu. Studija je uključila pet višejezičnih ispitanica s iskustvom studijskih situacija u učenju i nastavi kategoriziranih s obzirom na sudionike, korištene medije, interakciju, osobne karakteristike i buduće perspektive.

Za prikupljanje podataka korištene su kvalitativne i kvantitativne mješovite metode istraživanja. Kvalitativni dio sastoji se od jezičnih biografija odnosno osobnih narativa ispitanika o vlastitim iskustvima u usvajanju i učenju različitih jezika, svojim jezičnim preferencijama i samoprocijenjenim jezičnim vještinama. U istraživanju su sudjelovale samo osobe ženskog spola te su ispitanice odgovarale na nekoliko skupova pitanja otvorenog tipa vezanih za pojedine situacije učenja, sa svrhom pronicanja u njihova jezična iskustva. Pitanja su sastavljena prema uzoru na Mathé (2009) te su dodatno prilagođena potrebama ovog istraživanja (v. Dodatak). Jezična biografija omogućuje nijansirano istraživanje odnosa pojedinca prema jezicima, koji se razvija pod utjecajem važnih životnih događaja (Tophinke, 2002). Ova metoda daje dubinske uvide time što se fokusira na jezično iskustvo izdvojeno od ostalih dijelova ličnosti (Penya, 2017). Jezične biografije mogu se sastaviti na tri glavna načina: ocrtavanje vremenskih okvira usvajanja jezika, prepričavanje značajnih iskustava povezanih s jezikom ili ponovno stvaranje tih iskustava u pisanom ili usmenom obliku. Ovdje je korišten rekonstruktivni pristup, pri čemu

sudionici, a u ovom slučaju to su bile samo osobe ženskog spola, daju detaljne odgovore na deset upitnih pitanja. Ova je metodologija imala za cilj prikupiti podatke o osobnim iskustvima kako bi se pružilo sveobuhvatno razumijevanje utjecaja višejezičnosti na visoko obrazovanje i izglede za buduću karijeru.

Kvantitativni dio sastoji se od upitnika s 56 pitanja koja su pokrivala različite aspekte obrazovanja, jezičnih vještina i obiteljskog jezičnog konteksta. Pitanja su grupirana u sedam kategorija, a svaka je imala za cilj obuhvatiti pojedinosti vezane uz različite situacije učenja na sveučilišnoj razini. Za samoprocjenu svojih jezičnih kompetencija korišten je Zajednički europski referentni okvir za jezike kao mjerilo, ocjenjujući svoje vještine na ljestvici od 1 do 5 u više jezičnih domena: razumijevanje čitanja i slušanja, pisanje i jezična produkcija, ocijenjeno na ljestvici od 1 (*loše*) do 5 (*vrlo dobro*).

Obje su metode bile strateški organizirane kako bi se osigurao sveobuhvatan, višedimenzionalni prikaz sudionika studije kvalitativnom i kvantitativnom analizom njihovih složenih jezičnih profila.

Istraživanje je imalo za cilj procijeniti utjecaj višejezičnih znanja na iskustva tijekom sveučilišnih studija, s fokusom na kapitalizaciju višejezičnih vještina u akademskom kontekstu te dodatno ispitujući perspektive o profesionalnom napretku u karijeri. Situacije učenja uključene u istraživanju podijeljene su u šest kategorija kombinirajući sedam kategorija koje navodi Mathé (2009:pp.40–49): (1) situacije učenja vođene nastavnikom, (2) situacije učenja temeljene na medijima, (3) situacije praktičnog učenja, (4) situacije učenja kroz interakciju, (5) situacije učenja usmjerene na osobnost i kontekst, i (6) situacije učenja usmjerene na budućnost. Ovaj metodički pristup olakšava razumijevanje složenih odnosa između višejezičnosti i akademskih postignuća i iskustava, čineći ga ključnim alatom za ispitivanje obrazovne politike.

4. Rezultati

4.1 Jezične biografije ispitanica

Ispitanica B1 ima 35 godina i završila je učiteljski studij na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska. Rođena je u Hrvatskoj, no dio djetinjstva provela je u Australiji i na Novom Zelandu, gdje je pohađala osnovnu i srednju školu. Materinski jezik joj je hrvatski, a njemački je također usvajala od ranog djetinjstva, no kasnije joj je zbog školovanja na Novom Zelandu dominantan postao engleski jezik. Osim toga, u osnovnoj je školi učila i maorski, a u srednjoj je školi, koju je pohađala i završila u Hrvatskoj, učila francuski, njemački i engleski kao strane jezike. Iako joj je hrvatski materinski jezik, najlakše joj je sporazumijevati se na

engleskome, a zatim na njemačkom jeziku. Tijekom studija boravila je na razmjeni u Njemačkoj te je tako poboljšala svoje vještine njemačkog jezika. Jedno je vrijeme boravila u Španjolskoj te također govori španjolski jezik.

Ispitanica B2 je 28-godišnjakinja češke nacionalnosti s prebivalištem u Brnu, Češka Republika. Studentica je anglistike i germanistike na Sveučilištu u Brnu. S obzirom na to da joj je otac Čeh, a majka Amerikanka, ona je odgojena dvojezično te smatra i češki i engleski svojim materinskim jezicima. Cijeli je život provela u Češkoj te se tamo i obrazovala, zbog čega je češki njen najčešće korišteni jezik, koji najbolje i govori. Svoje znanje engleskog jezika održava kroz video pozive s američkom rodbinom. Osim češkog i engleskog, B2 govori i njemački jezik, koji je učila od osnovne škole te španjolski jezik, koji je učila u srednjoj školi. Kao dio svog akademskog iskustva provela je godinu dana na Sveučilištu u Beču u sklopu programa ERASMUS+ te je tako usavršavala svoje znanje njemačkog jezika.

Ispitanica B3 ima 28 godina i studentica je obrazovnih znanosti na Sveučilištu Samsun u Samsunu, Turska. Rođena je u Njemačkoj, a oboje roditelja su joj turskog porijekla te turski jezik smatra svojim materinskim jezikom. Osnovnu školu pohađala je u Njemačkoj te joj je njemački drugi jezik, a srednju školu pohađala je u Turskoj, gdje i sada živi. Osim turskog i njemačkog, B3 govori i engleski, koji je učila kao strani jezik od osnovne škole. Govoreći o poteškoćama sa svojim drugim i stranim jezikom, B3 navodi da ima poteškoće s pisanjem na njemačkom jeziku te s tečnim izražavanjem na engleskom jeziku. Njemački jezik usavršavala je tijekom studija na jednosemestralnoj studentskoj razmjeni na Visokoj pedagoškoj školi u Koruškoj - Visoka škola Viktor Frankl u Klagenfurtu, Austrija. Međutim, navodi da je tamo boravila kod svoje tete te je stoga većinom govorila turski, što je negativno utjecalo na njeno usavršavanje njemačkog jezika. B3 namjerava dugoročno boraviti u Turskoj, čineći turski svojim primarnim jezikom za buduću upotrebu.

Ispitanica B4 ima 29 godina te je studentica diplomskog studija obrazovanih znanosti na Sveučilištu Kärnten u Austriji. S obzirom na etničko porijeklo materinski jezik joj je hrvatski, a s obzirom na to da je rođena i obrazovala se u Austriji, njemački joj je drugi materinski jezik te ga najčešće govori. Kao treći jezik navodi engleski, koji uči od osnovne škole, a kao četvrti navodi talijanski, koji je učila u srednjoj školi. Završila je preddiplomski studij anglistike te je tijekom studija provela jedan semestar na razmjeni na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, gdje je aktivno koristila hrvatski i njemački jezik.

Ispitanica B5 ima 29 godina te je studentica anglistike i talijanistike na jednom austrijskom sveučilištu u Koruškoj. S obzirom na svoje porijeklo izjašnjava se kao Slovenka koja govori slovenski kao materinski jezik. Drugi jezik joj je njemački, koji

govori od ranog djetinjstva i na kojem se školovala, jer od rođenja živi u Austriji. Treći joj je jezik engleski, koji je učila od osnovne škole, a četvrti joj je talijanski te ga je učila u srednjoj školi i trenutno ga studira zajedno s engleskim jezikom. Tijekom studija provela je jedan semestar na razmjeni u Hrvatskoj te je tada usavršila svoje znanje hrvatskog jezika. U Italiji je boravila tijekom studentske prakse, gdje je kao studentica na praksi predavala talijanski jezik.

4.2 Situacije učenja

4.2.1 Situacije učenja vođene nastavnikom

Prvih šest pitanja u upitniku odnose se na situacije učenja vođene nastavnikom na sveučilištima u Hrvatskoj, Češkoj, Turskoj i Austriji. U tim situacijama odabir jezika na kojem se nastava održava ovisi o jeziku programa studija, što može biti jezik lingvističke grane, poput anglistike, germanistike, talijanistike ili neke druge grane te jedan od službenih jezika zemlje u kojoj je sveučilište utemeljeno. Nadalje, sveučilišni profesor kao izvoditelj nastave može u određenim dijelovima divergirati od zadanog jezika nastave ubacivanjem kontekstualno relevantnih izraza na nekom drugom jeziku ili prevodenjem određenih dijelova predavanja (ili seminara, ili vježbi) ovisno o potrebama studenata koji pohađaju kolegij i o vlastitim jezičnim i višejezičnim kompetencijama.

Službeni jezici pohađanih studija nacionalni su jezici navedenih zemalja, odnosno hrvatski, češki, turski i njemački te jezici studijskih programa u slučajevima anglistike, germanistike i talijanistike. Stoga je očekivano korištenje tih jezika u izvođenju nastave od svih sudionika u procesu, kao i korištenje tih jezika u svim aktivnostima učenja vezanog za studij. Na češkom sveučilištu teorijski kolegiji na studiju anglistike održavaju su na engleskom jeziku, dok se teorijski kolegiji na studiju germanistike održavaju na češkom jeziku, što upućuje na subjektifikaciju koja je uvijek više prisutna u situacijama vođenima nastavnikom. Ovdje je subjektifikacija izražena prilagođenim odabirom jezika nastave, što je uzrokovano osobnim čimbenicima, prije svega nedostatnim polaznim kompetencijama studenata. Četiri od pet ispitanika navodi da su predavanja uključivala korištenje dodatnih jezika koji nisu službeni jezici njihovog studijskog programa: ispitanice u Hrvatskoj i Češkoj navode korištenje engleskog jezika, ispitanica u Turskoj navodi korištenje njemačkog jezika, a ispitanica u Austriji navodi korištenje slovenskog i talijanskog kao dodatnih jezika tijekom predavanja ili u materijalima vezanima uz nastavu. Nadalje, sve su ispitanice bez teškoća koristile dodatne jezike na predavanjima ili seminarima, što ukazuje na koristan učinak višejezičnosti u situacijama učenja vođenima nastavnikom.

4.2.2 Situacije učenja temeljene na medijima

Za razliku od situacija vođenih nastavnikom, u situacijama učenja temeljenog na medijima veći je stupanj objektivnosti jer je sadržaj predstavljen kroz računalni program, putem laboratorijskih instrumenata, ili recipiranjem medijski prezentiranih sadržaja, a ne nastavnim izlaganjem. Kao što je ranije spomenuto, ovdje je u središtu učenje putem medija ili ono potpomognuto medijima, a ne učenje uz medije kao dodatnu opciju. U ovdje predstavljenim slučajevima relevantne situacije uključuju audiovizualne medije i jezične laboratorije. Nastavni materijali u vidu tiskanih i audiovizualnih medija na kojima su se neki kolegiji temeljili bili su na jezicima studija, službenim jezicima zemalja studija, i na engleskom kao najraširenijem jeziku znanstvene literature i medija. Sve ispitanice navode iskustvo nastave temeljene na video materijalima na nekoliko jezika te izradu osobnih bilješki na jezicima nastave. Ispitanica B1 tijekom studija u Hrvatskoj bila je izložena medijskom učenju putem literature i audiovizualnih materijala na hrvatskom, engleskom i njemačkom jeziku; medijski sadržaji tijekom studija ispitanice B2 u Češkoj bili su na češkom, engleskom i njemačkom jeziku, a tijekom razmjene u Austriji pretežno je koristila audiovizualne materijale na njemačkom jeziku; kod ispitanice B3 većina medijskih sadržaja bila je na turskom i njemačkom jeziku; medijski sadržaji tijekom studija ispitanica B4 i B5 imali su najveću zastupljenost višejezičnosti te su bili na njemačkom, engleskom, talijanskom i hrvatskom jeziku, a ispitanica B5 također je koristila materijale na slovenskome.

4.2.3 Situacije praktičnog učenja

U ovoj studiji slučaja praktično učenje događalo se tijekom nastave jezičnih vještina i hospitacija u okviru nastavne prakse. Sve su ispitanice poučavale u nastavi na svom materinskom jeziku, a neke su poučavale i na svome drugom ili stranom jeziku. Ispitanica B1 imala je nastavnu praksu na hrvatskom, engleskom i njemačkom jeziku te je na svim jezicima poučavala. Istaknula je lakoću poučavanja na engleskom kao svome dominantnom jeziku, dok uz zadatak poučavanja na hrvatskome opisuje osjećaj tjeskobe zbog svjesnosti da joj jezična znanja iz hrvatskoga nisu na razini izvornih govornika te radi gramatičke greške. Također navodi da osjeća tjeskobu i stres kada treba poučavati na njemačkom jeziku budući da ga ne govori dovoljno tečno. Ispitanica B2 pohađala je nastavnu praksu na češkom, engleskom i njemačkom jeziku te navodi pozitivnije iskustvo poučavanja na engleskom nego na njemačkom i na materinskom češkom, budući da su joj vještine ovladanosti engleskim jezikom na višoj razini od onih na ostalim jezicima. Ispitanica B3 pohađala je nastavnu praksu na turskom i njemačkom jeziku te je sklonija održavati nastavu na turskome, kojim

samopouzdana vlada. Ispitanica B4 pohađala je praksu na engleskom i njemačkom jeziku te je sklonija korištenju njemačkoga u poučavanju, a ispitanica B5 poučavala je na talijanskom jeziku tijekom svoje studentske prakse u Italiji. Iskustva koja ispitanice opisuju pokazuju da se različita razina usvojenosti jezičnih vještina reflektira na razinu stresa ili ugođe koju osjećaju u primjeni tih jezika u praksi.

4.2.4 Situacije učenja kroz interakciju i osobno uvjetovanje situacije učenja

Iako Mathé (2009) odvojeno promatra situacije učenja kroz interakciju i osobno uvjetovane situacije, u ovom istraživanju one su sagledane skupno s obzirom na to da se refleksija osobnih spoznaja događala kroz interakciju s kolegama i drugim komunikacijskim partnerima tijekom studentske razmjene u inozemstvu. Neki vidovi učenja kroz interakciju su zadaci u skupini, studentsko tutorstvo, partnersko učenje te igrokazne aktivnosti i igre uloga. Svakodnevna neformalna komunikacija tijekom boravka na studentskoj razmjeni također predstavlja učenje kroz interakciju. Kako je ranije objašnjeno, osobno uvjetovane situacije učenja temelje se na suočavanju s vlastitim identitetom i osvješćivanju ili preispitivanju vlastitih stavova o svijetu oko sebe, a mogu biti u obliku studentskih skupina, klubova ili psihodrame, kao i neformalne interakcije.

Situacije učenja kroz interakciju realizirane su kroz individualna iskustva studentske razmjene kada su ispitanice kroz promjenu sredine suočene s različitim izazovima koji su utjecali na njihov jezični identitet. Sve ispitanice provele su po jedan ili više semestara tijekom studija u inozemstvu, a ciljna sveučilišta i zemlje odabirale su s obzirom na znanje jezika koji se tamo govori i koristi. Ispitanica B5 odabrala je Hrvatsku kako bi naučila hrvatski kao novi jezik koji je dovoljno jednostavan za naučiti jer je sličan slovenskom. Ispitanica B1 za studentsku je razmjenu izabrala Njemačku kako bi usavršila svoje znanje njemačkog, koji joj je potreban za ljetni posao. Prema iskazima ispitanica, na sudjelovanje u studentskoj razmjeni bile su spremnije od studenata koji nisu govorili više stranih jezika. U svojim iskustvima razmjene sve su ispitanice koristile jezik ciljne zemlje i još jedan ili dva strana svjetska jezika te ovi rezultati pokazuju da je višejezičnost pozitivno utjecala na njihova iskustva i akademski uspjeh.

Sve su ispitanice navele sudjelovanje u većini oblika interakcijskog učenja i kapitaliziranju višejezičnih vještina u diskursnoj razmjeni informacija s kolegama, što je pozitivno utjecalo na njihovu motivaciju u učenju. Ispitanica B1 više je puta radila aktivnosti i zadatke u studentskim skupinama te je tom prilikom koristila preključivanje kodova i transkomunikaciju između hrvatskog i engleskog te hrvatskog i njemačkog jezika. Ispitanica B2 u skupnim zadacima često si je prevodila termine

s engleskog na češki ili s češkog na engleski, a tijekom boravka na studiju u Austriji preključivala je kodove između engleskog i njemačkog jezika te su joj austrijski kolege povremeno imali ulogu tutora kako bi joj pomogli usavršiti znanje njemačkoga. Ona također navodi negativne stavove okoline prema njezinom stranom identitetu kada se među češkim kolegama izjasni kao Amerikanka. Ispitanica B3 uobičajeno koristi transkomunikaciju s turskim i njemačkim te je tako činila i u skupnim aktivnostima tijekom studija. Budući da kosu pokriva maramom, na studentskoj je razmjeni u Austriji doživjela diskriminaciju i verbalno nasilje kada ju je prolaznica na ulici optužila da je ubojica i poručila joj neka napusti njenu zemlju. B3 izjavljuje da svoj vanjski izgled obilježen maramom povezuje sa svojim jezičnim identitetom i kulturom te osjeća da jezici imaju različit društveni prestiž i različite konotacije. Ispitanica B5 izjavila je da je često bila u grupi s ostalim pripadnicima slovenske nacionalne manjine te su koristili preključivanje kodova s njemačkim i slovenskim jezikom, što je njihove rasprave učinilo raznovrsnima.

4.2.5 Situacije učenja usmjerene na kontekst

Kontekstualne situacije podrazumijevaju učenje u zadanom situacijskom okviru, što može biti pisanje seminarskog ili završnog rada, samostalno učenje ili razgovor s profesorom tijekom konzultacija. Sve ispitanice iz ovog istraživanja navode samostalno učenje kao dominantan dio svoga studija te su u pisanju seminarskih radova koristile izvore na nekoliko jezika kojima vladaju. Vrlo često koristile su i automatsko prevođenje s pomoću Google Translate kako bi si pojasnile terminologiju na stranom jeziku. Tijekom konzultacija s profesorima ispitanice su komunicirale na jeziku koji odredi profesor, što je uvjetovano jezikom zemlje u kojoj se studira, jezikom kolegija ili osobnim jezičnim vještinama. Tako su konzultacije iz anglističkih kolegija održavane na engleskom jeziku, uz preključivanje kodova na nacionalni jezik zemlje u kojoj se sveučilište nalazi. Konzultacije iz germanističkih kolegija održavale su se u Češkoj na češkom jeziku budući da je to i jezik kolegija. Većina ispitanica u nekom je trenutku upisala online tečaj na nekoj od globalnih platformi za učenje te ističu da im je za tu svrhu neophodno znanje engleskoga. Ispitanica B4 smatra da Coursera, na kojoj često upisuje tečajeve, relevantan sadržaj nudi samo na engleskome.

Podaci dobiveni u ovom dijelu upitnika pokazuju da je utjecaj engleskog kao globalnog jezika dominantan u samostalnom učenju, no u svakoj pojedinoj zemlji važan je i nacionalni jezik, na kojem se često održavaju konzultacije i čita literatura za seminarske radove.

4.2.6 Situacije učenja usmjerene na budućnost

Posljednji dio upitnika ispitivao je očekivanja ispitanica o kapitaliziranju višejezičnosti u svojoj budućoj karijeri i životu. Ispitanica B1 zadovoljna je što iza sebe ima bogato višekulturno i višejezično iskustvo te smatra da joj ono otvara mnogo mogućnosti u daljnjem razvoju i zaposlenju i prepoznaje višejezičnost kao svoj kapital u društvenoj interakciji. Ispitanica B2 smatra se kozmopolitkinjom s obzirom na svoj nacionalni, kulturni i jezični identitet te je pozitivnog stava prema svome budućem razvoju. Smatra da će u bliskoj budućnosti dvo- i višejezičnost biti neophodna za sve visokoobrazovane osobe poput nje. Većina ispitanica namjerava se zaposliti u obrazovnom sektoru te u njemu prepoznaju prednost višejezičnih znanja i vještina. Ispitanica B3 pozitivno je orijentirana prema višejezičnosti te ju smatra oznakom multikulturalnosti. Međutim, ističe da su različiti identiteti u multikulturnom društvu različito vrednovani te da turski kao njen materinski jezik ima negativne identitetske konotacije u zemljama poput Austrije ili Njemačke. Ispitanice B4 i B5 Austrijanke su hrvatskog odnosno slovenskog porijekla te svoj obiteljski identitet njeguju kroz jezike koje govore. Stoga višejezičnost smatraju veoma važnom u očuvanju vlastitog identiteta i porijekla. Također ističu da višejezičnost potiče otvorenost prema pripadnicima drugih kultura, a B5 posebno u tom smislu naglašava migrante, koje svakodnevno viđa na ulicama Austrije.

Odgovori ispitanica pokazuju da je višejezičnost prepoznata kao značajan društveni i intelektualni kapital, koji je neophodan u multikulturnom okruženju. Rezultati također pokazuju složenu povezanost višejezičnosti, identitetskih elemenata i obrazovnih iskustava.

5. Rasprava

Ova studija istraživala je ulogu višejezičnosti u različitim kontekstima sveučilišnog učenja i njezin utjecaj na akademski i osobni razvoj postavljanjem pitanja je li višejezičnost pozitivno utjecala na iskustvo studiranja te kakvi su stavovi ispitanica o prednostima višejezičnosti u profesionalnom životu.

Rezultati ukazuju na pozitivna iskustva i stavove u pogledu oba pitanja. Odgovori u istraživanju pokazuju da višejezičnost predstavlja prednost u akademskom okruženju jer poboljšava pristup širem rasponu obrazovnih izvora i olakšava međukulturnu komunikaciju. Iako su ispitanice naišle i na izazovne osobne situacije, njihovo ukupno iskustvo u kapitaliziranju višejezičnosti u učenju i životu je pozitivno. Višejezična znanja i okruženja potaknula su studentsku razmjenu i proširila mogućnosti za obogaćivanje životnih iskustava te personalizirana iskustva

u ovladavanju novim znanjima i vještinama. U praktičnim situacijama učenja olakšano je međukulturalno razumijevanje kroz kapitaliziranje višejezičnosti, preključivanje kodova i transkomunikaciju. Interakcijske i kontekstualne situacije učenja pokazuju da višejezičnost može biti korisna u suradničkom učenju i međunarodnim okruženjima. Korištenje različitih jezika za komunikaciju s kolegama te raznovrsne strategije poput preključivanja kodova i transkomunikacije omogućuju demokratizaciju jezičnih resursa i širi raspon međuljudskih veza. U situacijama učenja usmjerenim na osobnost, višejezičnost pridonosi osobnom razvoju omogućujući pristup većem rasponu obrazovnih materijala i potičući međunarodna prijateljstva. Time ovo istraživanje potvrđuje zaključke postojećeg korpusa radova o društvenoj dobrobiti višejezičnosti u obrazovnom kontekstu. Situacije učenja usmjerene na budućnost istaknule su jednoglasnu percepciju višejezičnosti kao sve važnije u globaliziranom svijetu. Ispitanice percipiraju vlastite višejezične vještine kao kapital u okviru studija te na međunarodnom tržištu rada.

Osvrćući se na izazove višejezičnosti, pokazalo se da ona iziskuje veći kognitivni napor te može biti indikator različitog jezičnog prestiža i izazvati diskriminatorna iskustva u društvu. U skladu s ranijim istraživanjima potvrđeno je da višeslojnost komunikacije iziskuje veće kognitivno opterećenje za sve sudionike u procesu učenja i komunikacije te da je poželjna institucionalna potpora u vidu tečajeva i skupina za učenje. Iako su neke ispitanice suočene s diskriminacijom zbog svoga kulturno-jezičnog identiteta, navode da upravo obrazovanje i višejezičnost potiču na razgrađivanje stereotipnih pogleda i potiču na otvorenost prema osobama drugačijeg porijekla i kulturnog identiteta.

S obzirom na ovdje predstavljene rezultate te imajući u vidu prethodna istraživanja, ovdje se preporučuje veći angažman obrazovnih ustanova oko višejezičnih aktivnosti, koje mogu biti učionične ili virtualne i uključivati raznovrsne studentske projekte. Višejezični nastavni materijali i mediji poželjni su u nastavnim planovima kako bi se poticala i očuvala individualna višejezičnosti. Također se savjetuje osvješćivanje sveučilišnih nastavnika o višejezičnoj pedagogiji kako bi se maksimiziralo učenje u različitim obrazovnim okruženjima. Nadalje, međunarodni programi studentske razmjene poput programa Erasmus+ poželjan su vid međunarodne suradnje koji omogućuje osobno i praktično učenje te razvoj interkulturalne kompetencije.

Na kraju, poželjna su dodatna istraživanja s većim, raznolikijim uzorcima kako bismo u potpunosti shvatili složene učinke višejezičnosti na akademska postignuća. Političari bi također trebali promicati višejezičnost kao vrijednu vještinu koja zaslužuje institucionalnu potporu. Osim toga, istraživanje se može

dotatno obogatiti uključivanjem raznolikije demografske skupine i razmatranjem drugih mogućih čimbenika utjecaja, kao što su socio-ekonomski status i obrazovna pozadina. Longitudinalne studije mogle bi ponuditi dublje uvide u dugoročne učinke višejezičnosti na obrazovne i profesionalne putanje.

Izvori

1. Al Aquad, M.H. (2021) Multilingualism and Personal Health Benefits: Connecting the Dots. In X. Jiang (ed.), *Multilingualism - Interdisciplinary Topics* (n.p.). DOI: 10.5772/intechopen.99855
2. Aronin, L., & Hufeisen, B. (Eds.). (2009) *The Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. AILA Applied Linguistics Series 6. Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.
3. Bankston, C.L. & Zhou, M. (1995) Effects of Minority-Language Literacy on the Academic Achievement of Vietnamese Youths in New Orleans. *Sociology of Education*. 68(1), 1–17. <https://doi.org/10.2307/2112760>
4. Bartolotti, J. & Marian, V. (2012) Language Learning and Control in Monolinguals and Bilinguals. *Cognitive Science*. 36(6), 1129–1147. DOI: 10.1111/j.1551-6709.2012.01243.x)
5. Biseth, H. (2009) Multilingualism and Education in Society. *International Review of Education*. 55(1), 5-20. <https://www.jstor.org/stable/40270106>
6. Bourdieu, P. (2012) Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In U. Bauer, U.H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.). *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* Online, Springer VS, 229-242. https://link.springer.com/cha/pter/10.1007/978-3-531-18944-4_15
7. Busch, B. (2013) *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas Verlag.
8. Craik, F.I., Bialystok, E. & Freedman, M. (2010) Delaying the onset of Alzheimer disease: bilingualism as a form of cognitive reserve. *Neurology*. 75(19), 1726-1729. doi: 10.1212/WNL.0b013e3181fc2a1c.
9. Ethnologue. (2020) *How many languages are there in the world?* Preuzeto s <https://www.ethnologue.com/guides/how-many-languages>
10. Fürstenau, S. (2004) *Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum*. Berlin, Waxman.
11. Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2011) Einführung: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.) *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Online, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 13-23. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_1
12. House, J. & Rehbein, J. (Eds.). (2004) *Multilingual Communication*. Philadelphia/Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.

13. Thim-Mabrey, C. (2003) Sprachidentität – Identität durch Sprache. Ein Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In N. Janich & C. Thim-Mabrey (Hrsg.) *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1-18.
14. Keysar, B. & Hayakawa, S.L. (2012) An SG. The Foreign-Language Effect: Thinking in a Foreign Tongue Reduces Decision Biases. *Psychological Science*. 23(6), 661-668. <https://doi.org/10.1177/0956797611432178>
15. Klieme, E. (2006) *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*. Preuzeto s https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/lilib/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf
16. Kremnitz, G. (1990) *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte. Ein einführender Überblick*. Wien, Braumüller.
17. Kurtz, A. (30.10.2013) *The hottest job skill is...* Preuzeto s <https://money.cnn.com/2013/10/30/news/economy/job-skills-foreign-language>
18. Lutjeharms, M. (2006) Überlegungen zur Mehrsprachigkeit aus psycholinguistischer Sicht. Erkenntnisse zum mentalen Lexikon bei Mehrsprachigen. In H. Martinez & M. Reinfried (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für F.-J. Meissner zum 60. Geburtstag*. Tübingen, G. Narr, 1-11.
19. Mahzoun, P. (2021) The Effect of Bilingualism and Multilingualism on Academic Behavior. In X. Jiang (ed.), *Multilingualism - Interdisciplinary Topics*. DOI: 10.5772/intechopen.100366
20. Mathé, I. (2009) Mehrsprachigkeit als Kapital an der Universität. Eine empirische Untersuchung zur Kapitalisierung studentischer Mehrsprachigkeit im transnationalen universitären Raum. Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften
21. Miniland Educational (n.d.) *5 benefits of the multilingual classroom*. Preuzeto s <https://usa.minilandeducational.com/school/5-benefits-of-the-multilingual-classroom>
22. Olulade, O.A., Jamal, N.I., Koo, D.S., Perfetti, C.A., LaSasso, C. & Eden, G.F. (2016) Neuroanatomical Evidence in Support of the Bilingual Advantage Theory. *Cereb Cortex* 26(7). 3196-3204. Doi: 10.1093/cercor/bhv152.
23. Penya, T. (2017) *Sprachbiografien und sprachliche Identität in erfolgreich migrierten Familien. Vier Familienportraits*. Göttingen, Verlag für Gesprächsforschung.
24. Pliatsikas, C., Moschopoulou, E. & Saddy, J.D. (2015) The effects of bilingualism on the white matter structure of the brain. *PNAS*. 112(5). 1334-1337. <https://doi.org/10.1073/pnas.1414183112>
25. Riehl, C. M. (2014) *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt, WBG.
26. Rieck, W., & Ritter, U.P. (1983) Lernsituationen in der Hochschulausbildung. In: L. Huber (Hg.) (1983) *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Stuttgart: Klett-Cotta, 367-400.
27. Schein, E. H. (2012) What is Culture? In M. Godwyn & J. Gittell Hoffer (Eds.), *Sociology of Organizations: Structures and Relationships*. London, Sage. 311-315.

28. Schmenk, B. (2005) Globalizing Autonomy? *TESOL Quarterly* 39(1), 107-118. <https://doi.org/10.2307/3588454>
29. Središnji ured za Hrvate izvan Republike Hrvatske (n.d.) *Središnji državni ured za Hrvate izvan Republike Hrvatske*. Preuzeto s <https://hrvatiizvanrh.gov.hr/hrvatiizvan-rh/hrvatsko-iseljenistvo/86>
30. Tophinke, D. (2002) Lebensgeschichte und Sprache: Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 76, 1-14.
31. Wiebels, K. (2017, November, n.d.) *Wie beeinflusst das Erlernen neuer Sprachen das Gehirn?* Preuzeto s <https://www.goethe.de/ins/nz/de/kul/sup/lla/wwo/21115924.html>
32. Worldometer. (2023, n.d.) *Countries of the World*. Preuzeto s <https://www.worldometers.info/geography/countries-of-the-world/>
33. Yang, E. (2017) Bilinguals' Working Memory (WM) Advantage and Their Dual Language Practices. *Brain Sci.* 7(7):86. doi: 10.3390/brainsci7070086.

Tihana Iveković

Ivana Rončević

Prince Sultan University, Ryadh, Saudi Arabia

CAPITALISING ON MULTILINGUALISM AT UNIVERSITY: LANGUAGE BIOGRAPHY CASE STUDIES OF EUROPEAN STUDENTS

Summary

Within the university study area, multilingualism has been a long-lasting, but under-researched phenomenon for a long time. In view of that, and the reality of sociocultural complexities of the globalizing society, this study examines how multilingual practices affect and influence the experiences of studying at university, with a focus on academic success, social relations, and personal intellectual and career development. A mixed-methods approach was applied in a case study with five multilingual informants, whose experiences spanned various learning situations. Results show that multilingual skills are perceived as integral and indispensable to an international study and work experience, and that multilingualism is more than a social advantage. Higher education institutions can therefore utilise targeted strategies to capitalize on linguistic diversity with an aim of improving students success.

► **Keywords:** linguistic biographies, linguistic identity, linguistic capital, multilingualism, learning situations, higher education.

Dodatak

Pitanja iz upitnika

1. Ocijenite ocjenom od 1 (slabo) do 5 (izvršno) svoje jezične vještine za svaki jezik koji govorite: slušanje
2. Ocijenite ocjenom od 1 (slabo) do 5 (izvršno) svoje jezične vještine za svaki jezik koji govorite: čitanje
3. Ocijenite ocjenom od 1 (slabo) do 5 (izvršno) svoje jezične vještine za svaki jezik koji govorite: govorenje
4. Ocijenite ocjenom od 1 (slabo) do 5 (izvršno) svoje jezične vještine za svaki jezik koji govorite: pisanje
5. Ocijenite ocjenom od 1 (slabo) do 5 (izvršno) svoje jezične vještine za svaki jezik koji govorite: opća jezična interakcija
6. Koji je vaš materinski jezik?
7. Jeste li tijekom ranog djetinjstva usvajali više od jednog jezika?
8. Gdje ste pohađali osnovnu školu?
9. Na kojem jeziku ste pohađali osnovnu školu?
10. Koji ste jezik učili kao prvi strani jezik u osnovnoj školi?
11. Gdje ste pohađali srednju školu?
12. Na kojem jeziku ste pohađali srednju školu?
13. Koji ste strani jezik učili u srednjoj školi?
14. Jeste li učili više stranih jezika tijekom školovanja? Ako da, koje?
15. Imate li jezične certifikate? Ako da, koje?
16. Što ste studirali?
17. Na kojem govornom području i u kojoj zemlji ste studirali?
18. Koji je bio službeni jezik na vašem sveučilištu?
19. Koje ste jezike učili na fakultetu?
20. Jesu li predavanja uvijek bila na službenom jeziku?
21. Ako nisu, jeste li nailazili na poteškoće zbog jezika? Koje?
22. Jeste li ikada koristili neki drugi jezik na predavanjima na sveučilištu?
23. Je li vam jezik koji nije službeni sveučilišni jezik u nekim situacijama pomogao da bolje razumijete predavanje?
24. Jeste li ikada koristili jezik koji nije službeni jezik sveučilišta za pisanje eseja, seminarskog rada ili akademskog članka?
25. Koje ste jezike koristili tijekom izrade pisanih radova tijekom studija?

26. Što ste obično koristili za učenje (npr. knjige, vlastite bilješke, video zapise, prezentacije...)?
27. Na kojim su jezicima bile knjige iz kojih ste učili?
28. Ako ste koristili vlastite bilješke, na kojim ste ih jezicima pisali?
29. Jeste li ikada gledali kratke filmove ili videe kako biste bolje razumjeli gradivo?
30. Ako jeste, na kojem su jeziku bili?
31. Jeste li tijekom studija pisali istraživačke radove?
32. Ako da, koje jezike ste se koristili u tom procesu?
33. (Za studente obrazovnih studija) Jeste li održavali nastavnu praksu?
34. Na kojim jezicima?
35. Ako ste ikada predavali na različitim jezicima, kako biste opisali to iskustvo?
36. S kojim oblicima nastave ste se susretali tijekom studija? (Npr. frontalna nastava, partnerski rad, grupni rad)
37. Na kojim jezicima ste komunicirali u pojedinim oblicima nastave?
38. Jeste li ikada sudjelovali u programu razmjene studenata (npr. Erasmus+, CEEPUS)?
39. Ako da, u kojoj ste zemlji boravili tijekom studijske razmjene?
40. Koje ste jezike koristili tijekom studijske razmjene?
41. Navedite razloge svog odabira zemlje u koju ste išli na razmjenu.
42. Jeste li na studijskoj razmjeni naučili novi jezik?
43. Jeste li tamo upoznali ljude koji govore vaš materinski jezik?
44. S govornicima kojih jezika ste provodili najviše vremena tijekom studijske razmjene?
45. Koji ste jezik najviše koristili dok ste učili samostalno tijekom studijske razmjene?
46. Jeste li pohađali neka predavanja ili kolegije prvenstveno zbog osobnog interesa, a ne radi studijskih bodova?
47. Na kojim jezicima su bili ti sadržaji?
48. Jeste li ikada imali loša iskustva ili neugodne situacije vezane uz jezik komunikacije u danoj situaciji?
49. Ako da, možete li ih opisati?
50. Koje jezike ste koristili za upoznavanje prijatelja na sveučilištu?
51. Je li vam neki jezik osim službenog jezika sveučilišta pomogao da bolje razumijete situacije ili osobe?
52. Kakvi su Vaši stavovi i mišljenja o višejezičnosti?
53. Mislite li da je višejezičnost danas uobičajena pojava?
54. Koji posao namjeravate raditi u budućnosti?

Tihana Iveković, Ivana Rončević

55. Namjeravate li živjeti i raditi u inozemstvu?

56. Mislite li da će Vam višjezičnost biti korisna u budućnosti? Kako?

Preuzeto: 12. 2. 2024.
Korekcije: 21. 5. 2024.
Prihvaćeno: 29. 5. 2024.