

## 1. Hyrje

Tema «Përkrahja e gjerë gjuhësore» përmban tri dimensione në lidhje me kontekstin e këtij libri.

- Vlerësimi që i jepet në shkollë shumëgjuhësisë dhe përkrahja për formimin e dy ose më shumë gjuhëve të nxënësit. Për këtë postulat shih kapitullin 4.
- Përkrahja e njohurive të gjuhës që flitet në shkollë dhe gjuhës që flitet në vendin e emigrimit. Kompetencat përkatëse janë vendimtare për përzgjedhjen në shkollë, për perspektivat profesionale dhe për integrimin në vendin e emigrimit. Këto duhen mundësisht të përkrahën në të gjitha lëndët në mënyrë të vetëdijshme dhe me një synim të mirëpërcaktuar.
- Për fëmijët dhe të rinjtë me prejardhje emigrimi. Përkrahja e gjerë e kompetencave në gjuhën e parë për një zhvillim të balancuar dygjuhësor në të folur dhe në të shkruar (bilateraliteti). Pa një përkrahje të mirëstrukturuar me një synim të mirëpërcaktuar, kryesisht në variantet standarde dhe variantet e të shkruarit të gjuhës së parë, shumë nga këta fëmijë dhe të rinj do të mbeteshin analfabetë në gjuhën e parë dhe do të humbisni kontaktet me shkrimin dhe leximin e kësaj gjuhe (shih për këtë tregimet autobiografike të fëmijëve të MGJP-së në kapitullin 8 B.1 dhe përvojën e hidhur të Agnesës në kapitullin 8 B.2 ). Nga kjo kuptohet që MGJP-ja luan një rol qendror te fëmijët dhe të rinjtë me familje më pak të arsimuar, sepse prindërit në fjalë do të mbingarkoheshin me detyrat përkatëse.

Shtjellimet e mëposhtme kanë të bëjnë me sfonde dhe modele që lidhen me kompetencat gjuhësore dhe tekstore dhe që janë të një rëndësie të madhe për gjuhën e parë dhe gjuhën e dytë . Atje ku do jetë e mundur do të krijohen natyrisht lidhje direkte me MGJP-në dhe nxënësit e saj.

**Një rol vendimtar për diskutimin mbi përkrahjen e gjerë gjuhësore në një mjedis shumëgjuhësor, luan dallimi midis gjuhës së shkollës dhe gjuhës së përditshme. Gjuha e shkollës dhe gjuha e përditshme ndryshojnë rrënjësisht me njëra-tjetrën, qoftë kjo në MGJP ose në mësimin e rregullt.**

Nga njëra anë në shkollë do të përdoren një fjalor i veçantë (për përmbajtjet mësimore, veprimtaritë gjatë të mësuarit, lëndët e shkollës ) dhe forma të veçanta gramatikore (ndërtimet e pësore, fjalitë e nënrenditura etj.), të cilat rrallë herë hasen në gjuhën e përditshme. Nga ana tjetër mësimnxënien në shkollë kërkon një kompetencë të gjerë e të theksuar në marrëdhënie me një gjuhë tekstuale dhe jo të lidhur me situatat d.m.th. një gjuhë e organizuar dhe e planifikuar me vetëdije.

Në vijim do të jepen fillimisht dimensionet e rëndësishme për mësimnxënien në shkollë të kompetencave gjuhësore. Në këtë kontekst do të diskutohen ndryshimet ndërmjet gjuhës së përditshme dhe gjuhës së shkollës dhe më pas do të bëhet i njohur koncepti i kompetencës tekstore. Kapitulli përmbyllet me shembuj konkretë që tregojnë se cilat rezultate rrjedhin nga një përkrahje e gjerë gjuhësore në MGJP.

## 2. Dimensionet e kompetencës gjuhësore

Me konceptin «kompetenca gjuhësore» do të kuptohen aftësitë dhe zotësitë në rrafshet e ndryshme të përpunimit dhe përdorimit të gjuhës. Portmann-Tselikas (1998) bën dallimin e mëposhtëm:

- Kompetenca gjuhësore në një kuptim më të ngushtë.
- Kompetenca pragmatike.
- Kompetenca logjike gjuhësore.
- Kompetenca strategjike.

Një përpilim i mirë i qëllimeve dhe parimeve udhëzuese gjendet në kapitullin 3 të kurrikulës mësimore sipas modelit të Cyrihut për gjuhën dhe kulturën e prejdardhjes dhe ofrohet në internet në 20 gjuhë të ndryshme (shih bibliografinë).

### a) Kompetenca gjuhësore në një kuptim më të ngushtë

Te kompetenca gjuhësore në një kuptim më të ngushtë bëjnë pjesë këto njohuri të sistemit gjuhësor: Zotërimi i fjalorit në një masë të caktuar, njohuritë gramatiko-re, njohuritë mbi sistemin tingullor dhe mbi prozodinë e një gjuhe (theksi, ritmi). Këto janë të domosdoshme për të mundur të kuptuarit dhe të shprehurit.

**Te kompetenca gjuhësore në një kuptim më të ngushtë bëhet fjalë për zotësi bazë, të cilat i mundësojnë një personi për të përballuar së paku nevojat gjuhësore në një gjuhë të caktuar.**

Për vetë faktin se fjalori, gramatika, sistemi tingullor dhe prozodia ndryshojnë nga njëra gjuhë te tjetra, duhet që të paktën pjesërisht kompetenca gjuhësore në kuptimin më të ngushtë të përvetësohet rishtas te çdo gjuhë.

Kryesisht në MGJP nxënësit zotërojnë nga kjo kompetencë gjuhësore, aq sa të paktën kanë aftësinë për të kryer biseda të thjeshta të përditshme. Shpesh niveli gjuhësor është dukshëm shumë më i ulët se sa bashkëmoshatarët që rriten në vendin e prejdardhjes. Një problem i veçantë që lind në disa gjuhë është se kryesisht fëmijët që vijnë nga familje më pak të arsimuara dhe të paformuara në shkrim dhe lexim, zotërojnë një variacion dialektor të gjuhës së prejdardhjes. Kështu mund të pengohet negativisht të kuptuarit ndërmjet nxënësve, deri sa të arrihet një nivel i caktuar në variacionin e përbashkët gjuhësor (i cili është kryesisht varianti standard i gjuhës ose varianti i shkruar).

Reflektimet mbi variacionet e ndryshme të gjuhës së prejdardhjes (gjuha standarde, dialektet, e folmja, gjuha e njerëzve të rinj dhe të vjetër, zhargonit, Code-Switching (përzjerja e disa gjuhëve) dhe krahasimet me gjuhën e dytë, janë shumë të vlefshme dhe të dobishme për orientimin dhe vetëdijen gjuhësore (language awareness) të fëmijëve, të cilët rriten me disa gjuhë.

Duke nisur që nga klasat fillore mësuesit e MGJP-së mund dhe duhet që të krijojnë aktivitete të përshtatshme të të mësuarit dhe t'i nxisin nxënësit të kryejnë krahasime të thjeshta të dialekteve dhe gjuhëve në rrafshin leksikor dhe gramatikor.

### b) Kompetenca pragmatike

Me kompetencë pragmatike do të kuptohet njohuria e të mbajturit një lloj qëndrimi kulturor në një rajon me një kulturë ose me një gjuhë të caktuar. Një person me kompetencë pragmatike mund të sillet në

mënyrë të duhur në situata të ndryshme shoqërore brenda një komuniteti me një gjuhë të caktuar. Ai e di për shembull se si t'i drejtohet dikujt me respekt, cilat pyetje mund dhe nuk duhet të bëjë ose kë, kur dhe si përhëndet në mënyrën e duhur.

**Normat pragmatike ndryshojnë nga gjuha në gjuhë dhe shpesh herë madje edhe brenda një gjuhe të një rajoni.**

Njerëzit, të cilët jetojnë në një komunitet me një kulturë dhe një gjuhë të ndryshme, duhet për këtë arsye të njohin dhe të dinë të respektojnë normat specifike të komunitetit, nëse nuk duan të ofendojnë dikë ose të duken si të pasjellshëm. Diskutimi mbi normat pragmatike dhe specifike gjuhësore e kulturore është tashmë një pjesë e konfirmuar e mësimdhënies së gjuhës dhe sjell si rezultat edhe në MGJP aktivitete të rëndësishme të reflektuarit dhe të mësuarit. Kjo formë është më tërheqëse dhe më autentike sesa të merret shkas direkt nga përvojat e nxënësve, të cilët rriten brenda dhe ndërmjet dy gjuhëve dhe dy kulturave të ndryshme.

Diskutimi metalinguistik mbi normat pragmatike mund të nxitet nëpërmjet pyetjeve të mëposhtme:

- Çfarë di për formën e të drejtuarit me «ti» dhe me «ju» në kulturën e vendit tonë të prejdardhjes dhe këtu ku jetojmë? Kush mund kujt t'i drejtohet me «ti»? Kush duhet kujt t'i drejtohet me «ju», etj.?
- Kush përhëndet kë dhe si? Cilat rregulla të përhëndetjes njeh ti? Kur do të përdoren cilat mënyra të përhëndetjes dhe të përcjelljes këtu dhe në kulturën e vendit të prejdardhjes?
- Çfarë ju vjen në mendje me fjalët si volumi i zërit, kontakti trupor, distanca ndërmjet folësve, nëse krahasoni dy kulturat me njëra-tjetrën?

### c) Kompetenca logjike-gjuhësore

Kompetenca logjike-gjuhësore i referohet aftësisë për të riprodhuar çështje të ndërlikuara në një mënyrë të kuptueshme dhe koherente ose aftësisë për të kuptuar tekstet përkatëse. Ajo i mundëson një fëmijë të jetë i aftë të ndjekë një tregim, të kuptoj ose të formulojë vetë nga ana gjuhësore një proces prej disa hapash. Kompetenca logjike-gjuhësore është e nevojshme gjithashtu edhe në shumë situata të MGJP-së, p.sh. kur mësimi për nxënësit më të rritur është i përbërë vetëm me tekste dhe detyra me shkrim sepse mësuesja po punon më nxënësit më të vegjël.

**Kompetenca logjike-gjuhësore nuk është e lidhur vetëm me një gjuhë të caktuar dhe për këtë arsye nuk është e domosdoshme të ndërtohet rishtas në çdo gjuhë.**

Bëhet fjalë më shumë për një kompetencë, e cila përvetësohet vetëm njëherë dhe pastaj mund të vihet në përdorim në të gjitha gjuhët e mësuara.

Normalisht nxënësit duhen të sjellin në MGJP njohuritë e duhura paraprake të fituara në mësimin e rregullt. MGJP-ja mund të bazohet te këto njohuri për t'i zhvilluar më tej ato. Me nxënësit më të vegjël kompetenca logjike-gjuhësore mund të mbështetet me ushtrime në formën e lojërave (të vendosen figurat në rendin e duhur, në bazë të figurave të tregojnë një histori me fjalët e tyre, tregimet e prera të bashkohen siç duhet, të lexohen tabelat, të lidhen bashkë ato që përkojnë me njëra-tjetrën). Nxënësit më të rritur punojnë për aftësimin e kompetencës logjike-gjuhësore p.sh. duke mbajtur një referat të shkurtër ose duke shkruar një raport në bazë të disa specifikimeve të qarta që do t'i jepen.

#### **d) Kompetenca strategjike**

**Kompetenca strategjike përfshin aftësinë për të zgjidhur problemet kuptimore-gjuhësore dhe ato gjatë të mësuarit të një gjuhe.**

Nxënësit me kompetenca të mëdha strategjike dinë p.sh. se si të pyesin për vështirësitë komunikuese, si dhe ku sigurohet informacioni nëpër libra dhe në internet, si kërkohet ndihmë dhe si veprohet, kur duhet të kuptojmë ose të shprehim diçka të ndërlikuar nga ana gjuhësore. Ashtu si kompetenca logjike-gjuhësore edhe kompetenca strategjike, nuk është e lidhur vetëm me një gjuhë të caktuar dhe mund të përdoret në gjuhë të ndryshme. Në MGJP kompetenca strategjike mund të përkrahët nëpërmjet detyrave të herëpashershme dhe të mirëstrukturuara. Veprimet gjuhësore, të cilat zhvillohen gjithmonë në të njëjtën mënyrë si p.sh. markimet dhe nënvijëzimet, përsëritja e fjalëve, të mësuarit përmendësh, gjetja e fjalëve në një tekst, planifikimi i një teksti, kërkimi në fjalor ose në internet etj. kthehen me kalimin e kohës në diçka rutinë. Reflektimi mbi këto mënyra të vepruarit (të bëhemi të vetëdijshëm për strategjitë) është tashmë i mundur me nxënësit më të vegjël dhe në bazë të përvojës rezultojnë që ai ndikon suksesshëm në zhvillimin e kompetencës strategjike.

#### **Veçanërisht nxitës i të mësuarit: Veprimi i koordinuar**

Kompetenca strategjike dhe logjike-gjuhësore janë vendimtare për suksesin në shkollë. Këto kompetenca nuk janë të lidhura vetëm me një gjuhë dhe mund të mbështeten si në MGJP gjithashtu edhe në mësimin e rregullt të gjuhës së dytë ose gjuhës kombëtare. Optimale do të ishte një veprim i koordinuar i MGJP-së dhe i mësimin të rregullt. Në qoftë se p.sh. nxënësit do të ushtroheshin njëkohësisht në MGJP dhe në mësimin e rregullt për të gjetur dhe për të nënvijëzuar pjesë të rëndësishme të tekstit, atëherë kjo do të dyfishonte efektin e mësimnxënies. Kjo, sepse ata kanë

më shumë kohë për t'u ushtruar dhe bëhen gjithashtu të vetëdijshëm që kjo mënyrë e të vepruarit është e dobishme në çdo gjuhë.

**Është patjetër me vlerë të madhe lidhja e kontakteve nga ana e MGJP-së me mësuesit kujdestarë të klasave dhe marrja e informacioneve se cilat strategji dhe metoda ushtrohen në mësimin e rregullt dhe mund të vihen në praktikë edhe në MGJP.**

### **3. Gjuha e përditshme. Gjuha e shkollës BICS – CALP**

Rreth viteve 1980, studiuesi i arsimit me orgjinë nga Kanadaja Jim Cummins ka bërë të njohur dallimin ndërmjet dy llojeve ose dy dimensioneve të kompetencës gjuhësore: BICS(Basic Interpersonal Communicative Skills; aftësitë themelore dhe gjuhësore të komunikimit të përditshëm) dhe CALP (Cognitive Academic Language Proficiency; aftësitë gjuhësore konjitive të lidhura me shkollën). Kompetencat e gjuhës së përditshme (BICS) mësohen kryesisht nga të gjithë njerëzit në kontaktin shoqëror. Pjesëmarrja në një bisedë të përditshmërisë, të lexosh ose të shkruash informacione të shkurtra si p.sh. një sms, të pyesësh për rrugën etj. Të gjitha këto janë veprime gjuhësore, për të cilat nuk është e nevojshme ndihmesa e shkollës. Nga ana tjetër nëse duhen të kryhen shërbime më të komplikuar gjuhësore, janë të nevojshme kompetencat gjuhësore konjitive të lidhura me shkollën (CALP). Ato përkojnë gjerësisht me kompetencat logjike-gjuhësore dhe kompetencat strategjike, të cilat u përshkruan në kapitullin e mëparshëm dhe nuk janë aftësi që i referohen vetëm një gjuhe, çka do të thotë që kush i përvetëson këto kompetenca në një gjuhë, i ka ato në dispozicion edhe në gjuhët e tjera. Ato janë të një rëndësie tejet të madhe për suksesin në shkollë dhe po ashtu për perspektivat profesionale dhe integrimin shoqëror. Kjo është arsyeja kryesore pse një veprim i koordinuar në këtë fushë i MGJP-së dhe i mësimin të rregullt, është domosdoshmërisht e dëshirueshme për interesin e nxënësve.

#### **Hipoteza e ndërvarësisë**

Ndërmjet dy gjuhëve të zotëruara nga një njeri qëndron njëfarë varësisë ose ndërvarësie. Me të ashtuquajturën «hipoteza e ndërvarësisë» Jim Cummins-i mundi të sqaronte përse fëmijët që rrjedhin nga familje të arsimuara dhe kanë baza të forta njohurish të fituara në shkollë, mund të mësojnë një gjuhë të dytë në mënyrë më efikase dhe më të shpejtë sesa fëmijët që u përkasin familjeve të paarsimuara dhe të dobëta në aspektin gjuhësor. Falë kompetencave të theksuara të CALP-it, të cilat prindërit e arsimuar mund t'i përcjellin nëpërmjet mënyrës së tyre të diferencuar të përdorimit të gjuhës, tregimit të historive, sqarimit të

proceseve dhe fakteve etj. mundet që një fëmijë, i cili vjen nga një familje e tillë, të përqendrohet në sfidat gjuhësore (fjalori, gramatika, theksi, pragmatika etj.) të gjuhës së vendit të ri, ku ai jeton. Nga ana tjetër fëmijët nga familjet e paarsimuara, të cilët nuk rriten me gjuhën e shkollës ose me gjuhën e vendit ku jetojnë, duhet të përvetësojnë në mësimin e rregullt njëkohësisht gjuhën e dytë dhe kompetencat konjitive të lidhura me shkollën (CALP-in). Kjo paraqet një sfidë të dyfishtë gjuhësore dhe është një nga arsyet e ecurisë së dobët në shkollë.

**Mësuesit e MGJP-së mund të japin një kontribut të çmuar në përmirësimin e shanseve, nëse ata punojnë në një mënyrë sa më aktive në MGJP dhe në një mënyrë të koordinuar në mësimin e rregullt për të ndërtuar te nxënësit kompetencat CALP dhe kompetencat strategjike dhe logjike-gjuhësore.**

#### 4. Kompetenca tekstore

Në didaktikën e gjuhës, zotësitë ose fushat e mëposhtme ndahen tradicionalisht në këtë mënyrë: dëgjimi, leximi, të shkruarit dhe të folurit. Megjithatë edhe brenda përbrenda secilës prej këtyre fushave do të kërkohej kapacitete konjitive të ndryshme, në varësi kjo edhe nga vështirësia dhe ngarkesa e çështjes që shtrohet. P.sh. nuk është njëllorë e thjeshtë të shkruash një SMS dhe të hartosh një raport të detajuar. Po ashtu kërkesat konjitive janë ndjeshëm më të ulëta në rastin kur nxënësit bisedojnë mes njëri-tjetrit për pushimet, se sa kur ata duhet të mbajnë para një publiku një

referat për një epokë nga historia e vendit të prejardhjes. Ato çfarë u përshkruan në kapitujt e mëparshëm si CALP-i (kompetencat gjuhësore konjitive të lidhura me shkollën), si kompetencat logjike-gjuhësore dhe kompetencat strategjike, përkufizohen nga Portmann-Tselikas dhe Schmölder-Eibinger (2008) si kompetencë tekstore. Me këtë koncept ai bën një diferencim nga modeli BICS-CALP i Cummins-it. Në modelin e tij të kompetencës tekstore ai bën një ndarje të kapaciteteve gjuhësore në katër fusha.

Nga njëra anë janë madhësitë sipas të cilave bëhet ndarja kryesore:

- Orientimi tematik në jetën e përditshme dhe
- orientimi tematik në njohuritë sistematike

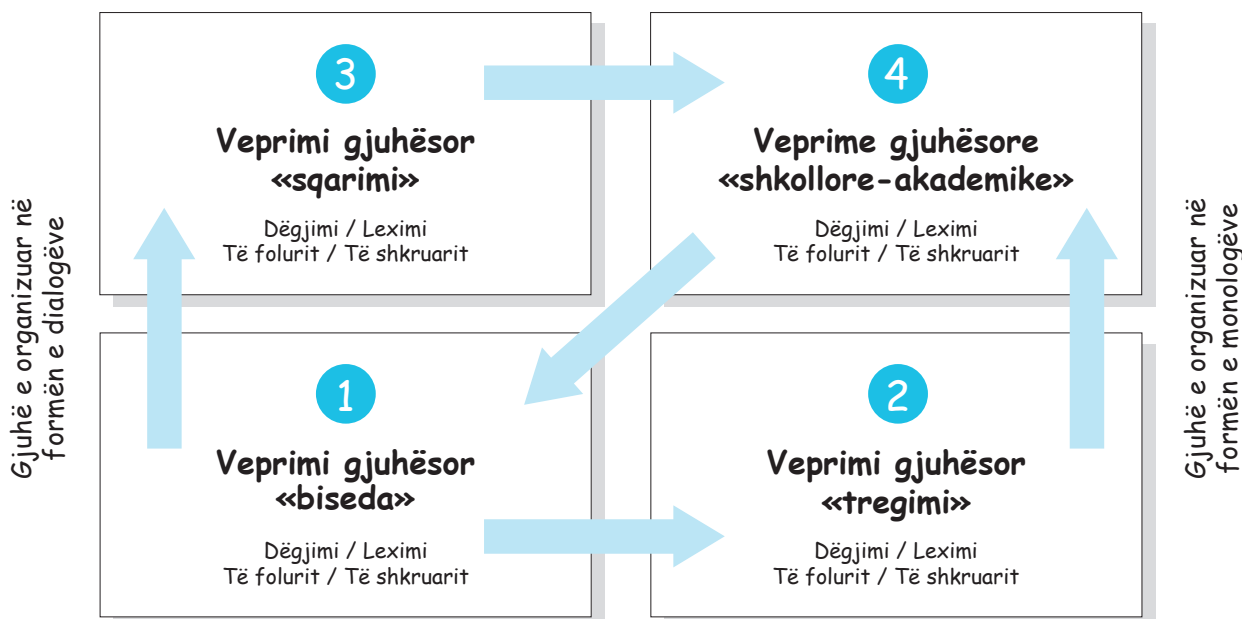
Nga ana tjetër te modeli i kompetencës tekstore bëhet dallimi ndërmjet

- produkteve gjuhësore të organizuara në dialogë dhe
- produkteve gjuhësore të organizuara në monologë d.m.th. produkte gjuhësore «të organizuara» me një formim tekstor

Ne do ta shtjellojmë në vazhdim me më shumë hollësi modelin e kompetencës tekstore, për arsyen se ky model nuk është aktual vetëm në diskutimin e sotëm didaktiko-gjuhësor, por gjithashtu është me rëndësi dhe me interes të madh edhe për MGJP-në dhe për përkrahjen gjuhësore që zhvillohet atje.

#### Veprime gjuhësore të ndryshme.

Orientimi tematik: Bota e njohurive sistematike



Orientimi tematik: Bota e jetës së përditshme

## 1 Veprim gjuhësor «Biseda»

Kuadrati numër 1 i referohet veprimeve gjuhësore në formën e dialogëve, të cilat janë të lidhura me përmbytje të jetës së përditshme. Këtu përfshihet një pjesë e madhe e aktiviteteve tona gjuhësore konjitive që i përkasin kryesisht kohës së lirë. Pavarësisht se njerëzit në këto lloj situatash shkëmbejnë informacione të reja me njëri-tjetrin, kjo nuk sjell si rezultat ndërtimin e njohurive të reja (në kuptimin e koncepteve, konteksteve dhe fakteve të reja etj.).

**Veprimet gjuhësore në fjalë janë pak ose aspak të planifikuara, kryesisht rrjedhin në mënyrë spontane dhe shpesh herë janë të përsëritura dhe të përmendura edhe më parë.**

Ato mund të përmbliken të gjitha nën konceptin e «bisedës», megjithëse te ky kuadrat bëjnë pjesë edhe forma të tjera shkrimore të cilat nuk kërkojnë ndonjë nivel të lartë aftësish (tekste të shkurtra si p.sh. leximi dhe të shkruarit e SMS-ve, kartolinave përshëndetëse, listave kur bëjmë pazar etj.). Në mënyrë që kompetencat konjitive të mund të funksionojnë në kuadratin e parë, ato fitohen që shumë herët nga njeriu në kontaktin me shoqërinë dhe fillimisht në gjuhën e tij të parë. Kur fëmijët hyjnë në shkollë, ata e mësojnë vetvetiu se si zhvillohet bashkëbisedimi. Ato çfarë ata duhet të përvetësojnë në shkollë dhe në MGJP janë para së gjithash fjalë dhe thënie të rëndësishme për jetën e përditshme po ashtu edhe normat specifike dhe pragmatike e të folurit në grup.

## 2 Veprimi gjuhësor «Tregimi»

Kuadrati numër 2 lidhet me veprime gjuhësore, në të cilat produktet gjuhësore janë të organizuara dhe «të formuara» në mënyrë shumë më tekstore. Kjo përfshin të gjitha format e tregimeve, raporteve etj. Një përrallë p.sh. që tregohet nga një person i rritur, ka një formim të theksuar tekstor, çka do të thotë se tregimi do të vijë me fjali të plotë, me një rrjedhë të plotë rrëfimi dhe me një fjalor të një niveli më të lartë. E njëjta gjë vlen sigurisht edhe për tregime, raporte, hartime etj. të shkruara, të cilat kërkojnë një nivel shumë më të lartë aftësish e njohurish se sa bisedat e thjeshta. Kompetencat konjitive e të qenit i aftë për të ndjekur dhe kuptuar një tregim, për të folur mbi to dhe për të shkruar vetë të tilla, zhvillohen nga fëmijët mbi bazën e kompetencave të kuadratisë të parë. Kjo nis që shumë herët si p.sh. me historitë që i tregohen fëmijëve para se të flenë.

**Fëmijët e familjeve të arsimuara, ku tek të cilët tregimet zënë një vend të rëndësishëm që në moshën dy vjeçare, e fitojnë shumë herët aftësinë që nëpërmjet impulseve gjuhësore të mund të ndjekin dhe të kuptojnë një histori.**

Fëmijët e rritur me tregime dhe histori mësojnë në këtë mënyrë që në bazë të inputeve gjuhësore të krijojnë imazhe dhe përfytyrime të brendshme për ta parë tregimin në imagjinatën e tyre si një film dhe gjithashtu

të mund të shprehen mbi këto filma (në këtë kontekst mund të flasim gjithashtu edhe për përfaqësime mendore). Në krahun tjetër fëmijët e familjeve të paarsimuara, të cilët nuk janë rritur me tregime dhe histori, hyjnë zakonisht në kopsht me mungesën e këtyre kompetencave. Shkolla dhe MGJP-ja mund dhe duhet që në një masë të kufizuar të kompensojnë këto kompetenca të fëmijët duke kontrolluar dhe duke treguar kujdes në mënyrë të vetëdijshme për tregimin e historive, të folurit mbi to dhe për krijimin e përfytyrimeve të brendshme.

## 3 Veprimi gjuhësor «Sqarimi»

Bazat e kompetencave konjitive të kuadratisë të tretë ndërtohen gjithashtu që herët në moshë, që në të ashtuajturën mosha e pyetjeve «pse». Sapo fëmijët fillojnë të ngrenë pyetje, ata përballen me përgjigje të ndërlikuara. Prindërit, të cilët duke marrë shkas nga pyetjet «pse» zhvillojnë biseda intensive me fëmijët, u përçojnë atyre jo vetëm njohuri të rëndësishme nga bota, por kontribuojnë gjithashtu në mënyrë thelbësore në ndërtimin e strukturave konjitive, si për shembull në ato shkak-pasojë (nëse-atëherë), kusht/pranim (në rast se...) ose në skenarë të ndryshëm me «nëse» (kjo do të ishte kështu, vetëm nëse...). Veprimet gjuhësore në kuadratin e tretë organizohen në formën e dialogëve, çka do të thotë se partnerët në komunikim ndërrojnë me njëri-tjetrin radhën e folësve, gjithsesi jo aq shpesh sa në kuadratin e parë. Në këto biseda ndodhin shpesh edhe sekuenca të gjata në formën e monologëve, si për shembull kur një person i rritur shpjegon diçka në një formë të detajuar ose kur një fëmijë do që të kuptojë diçka në mënyrë sa më specifike. Në tekstet e shkruara që i përkasin këtij kuadratisë do të bënte pjesë p.sh. një intervistë me një ekspert, ku secila prej pyetjeve pason me një përgjigje më shumë ose më pak të gjatë.

**Shumë fëmijëve nga familje të paarsimuara u mungojnë përvojat e të qenit pjesë e bisedave sqaruese dhe për këtë arsye kompetencat përkatëse i kanë të zhvilluara vetëm në një nivel elementar.**

Në lidhje me kompetencën e «sqarimit» MGJP-ja ka dy detyra: Së pari ajo duhet të ofrojë ushtrimet dhe detyrat e duhura për nxënësit si p.sh. «sqaro përse diçka (rrjedha e një veprimi, proces historik ose kulturor- gjeografik i një vendi) është kështu ose ashtu!». Së dyti ajo duhet t'i mbështesë nxënësit që të mund t'i përballojnë këto detyra nga ana e ndërtimit dhe fjalorit të tyre në gjuhën e parë. Kjo kërkon shpesh përgatitje të veçanta, sepse shumë nxënës të MGJP-së kanë vështirësi të mëdha me aspekte të vështira dhe të ngarkuara të gjuhës së tyre të parë.

## 4 Veprime gjuhësore «shkollore-akademike»

Kuadrati nr. 4 u referohet veprimeve gjuhësore të formës gojore dhe shkrimore, të cilat kanë një formim tekstor (të formuara në një nivel të lartë aftësish dhe

njohurish) dhe transmetojnë në thelb njohuri të reja. Tekste të tilla nxënësit i hasin kryesisht në shkollë. Që në kopsht fëmijët duhet të jenë të aftë të ndjekin sqarime konkrete (të kuptuarit e asaj çfarë dëgjuan). Në shkollën fillore atyre u kërkohet të mbajnë një referat të shkurtër për një kafshë (të folurit), të lexojnë një tekst faktik (të kuptuarit e asaj çfarë lexuan) ose të mbajnë shënim zhvillimin e një eksperimenti (të shkruar). Këto veprime gjuhësore kërkojnë kompetenca konjitive, të cilat duhet të ndërtohen në shkollë dhe të mbështeten në një bazë e fortë dhe e mirëzhvilluar në kuadratin e tretë dhe të katërt.

**Për suksesin në arsim kompetencat konjitive janë në këtë fushë thelbësore, shih më sipër shtjellimin e bërë mbi CALP-in.**

Në lidhje me këtë kuadrat MGJP-ja sigurisht mund të mbështetet në kompetenca dhe teknika, të cilat nxënësit i kanë të fituara nga mësimi i rregullt. Megjithatë ajo duhet të krijojë mundësi dhe aktivitete të ndryshme (të ofrojë dhe mbështetjen e duhur) ku këto kompetenca, të lidhura gjithashtu edhe me tema të MGJP-së, të mund të vihen në zbatim në gjuhën e prejardhjes.

### **Nëpërmjet përkrahjes në shkollë të arrihen veprime gjuhësore të ndërlikuara**

Zhvillimi gjuhësor e ka pikënisjen në kuadratin e parë. Kompetencat në kuadratin e dytë dhe të tretë mund të zhvillohen vetëm nëse fëmija i vogël ka ndërtuar një bazë aftësish në komunikim. Nëse fëmijët nuk patën mundësi t'i ndërtonin në shtëpi kompetencat e kuadratis të dytë dhe të tretë, atëherë është detyra e kopsh-teve, shkollave dhe MGJP-ve që t'u japin atyre një përkrahje në këto fusha me një synim të mirëpërcaktuar. Një përkrahje e tillë mund të arrihet p.sh. nëpërmjet tregimit të herëpashershëm dhe ritregimit me fjalët e veta të historive të thjeshta ose nëpërmjet sqarimit dhe shpjegimit të detajuar të fakteve dhe proceseve në një mënyrë të thjeshtë dhe të përshtatur me moshën.

Kompetencat në kuadratin e katërt mund të zhvillohen vetëm nëse janë ndërtuar kompetencat themelore në kuadratin e dytë dhe të tretë. Një rrugë direkte që të çon nga kuadrati i parë te kuadrati i katërt nuk ekziston. Megjithatë kompetencat e kuadratis të katërt janë ndikuese në kuadratin e parë sepse njerëzit që kanë mësuar të formulojnë një tekst dhe të shprehën qartë dhe kuptueshëm mbi një ndodhi etj. flasin kryesisht ndryshe edhe në jetën e përditshme. Pra janë të diferencuar nga njerëzit, të cilët nuk zotërojnë fare ose shumë pak kompetenca të kuadratis të katërt.

**Detyra e veçantë e MGJP-së në të gjitha këto procese është të mbështesë fëmijët që edhe në gjuhën e prejardhjes të kryejnë hapat dhe zhvillimet e duhura.**

Shumë nxënës paraqesin një nivel shumë më të mirë në gjuhën e shkollës të vendit ku emigrojnë se sa në gjuhën e prejardhjes, gjë që nuk përbën ndonjë çudi të madhe për vetë faktin se në këtë gjuhë atyre u

jepet një përkrahje me caktimin e 30 orëve mësimore për javë, ndërsa për MGJP-në janë vetëm dy të tilla. Prandaj është akoma më e rëndësishme që këto dy orë mësimore të përdoren me sa më efikasitet dhe me një përkrahje sa më të madhe gjuhësore.

### **Një sfidë e dyfishtë: Përvetësimi i sistemit gjuhësor dhe ndërtimi i kompetencës tekstore**

Për përkrahjen gjuhësore në një mjedis shumëgjuhësor dhe për MGJP-në gjithashtu, duhet të merret veçanërisht parasysh që mësimdhënia e gjuhës duhet të fokusohet njëkohësisht në dy dimensionet e ndryshme gjuhësore.

Nga njëra anë duhet të mbështetet përvetësimi i sistemit gjuhësor. Me këtë presupozohet kryesisht sistemi i varianteve standarde dhe varianteve të shkrimit.

Nga ana tjetër duhen njëkohësisht të ndërtohen dhe të zgjerohen aspektet e ndryshme të kompetencës tekstore (CALP-i, kompetenca logjike-gjuhësore dhe kompetenca strategjike), për vetë arsyen se ato janë vendimtare në suksesin në shkollë dhe në arsim. MGJP-ja mund dhe duhet të lidhet me bazën e atyre çfarë nxënësit kanë fituar në mësimin e rregullt.

**Sa më i mirë të jetë bashkëpunimi ndërmjet mësuesve kujdestarë të MGJP-së dhe atyre të mësimin të rregullt dhe të ofrohen p.sh. të njëjtat strategji në lexim dhe në të shkruar në gjuhën e parë dhe në gjuhën e dytë, aq më i qëndrueshëm do të jetë efekti i mësimnxënies.**

Një fokusim i njëanshëm vetëm në përvetësimin e sistemit gjuhësor jep një kontribut jo të madh në mësimnxënien e suksesshme të një fëmije në shkollë.



## 5. Rezultatet e një përkrahjeje të gjerë gjuhësore

Përvojat e praktikës tregojnë që në një pjesë të madhe të mësimdhënies, veprimet gjuhësore në formën e dialogëve qëndrojnë në plan të parë. Në grafikun me katër kuadrate të kompetencës tekstore (shih më sipër) këto veprime gjuhësore i takojnë kuadratis të parë dhe të tretë. Mësimdhënësi diskuton p.sh. me nxënësit për pushimet (kuadrati i parë) ose ai flet me ta për bujqësinë në vendin e prejardhjes (kuadrati i tretë).

Një përkrahje e gjerë gjuhësore supozon që në të gjitha lëndët, në të cilat gjuha luan një rol të rëndësishëm, duhen të përkrahen me një synim të mirëpërcaktuar gjithashtu edhe veprimet gjuhësore në formën e monologëve (pra veprimet gjuhësore të kuadratis të dytë dhe të katërt). Shembujt didaktikë të mëposhtëm tregojnë se si kjo mund dhe duhet të ndodh gjithashtu në MGJP dhe në lidhje me gjuhën e prejardhjes.

### a) Nëpërmjet detyrave mbështetëse të arrihen veprime gjuhësore të ndërlikuara

Detyrat mbështetëse për të folurit dhe të shkruarit janë detyra dhe udhëzime, të cilat u ofrojnë nxënësve materiale gjuhësore dhe ndihma për strukturimin dhe formimin e një teksti. Një shembull për këtë janë fillimet dhe gjymtyrët e ndryshme të fjalisë, të cilat janë pasqyruar me figura në kapitullin 7 B.4. Ato i ndihmojnë nxënësit e MGJP-së në shkollën «St. Augustin» në Londër që t'i formojnë tekstet e tyre me më shumë larmishmëri.

**Me detyra mbështetëse nxënësit mund të përkrahen në atë formë që gjatë të folurit dhe të shkruarit të vënë në përdorim fjalë, formulime dhe ndërtime, të cilat pa ndihmë nuk do të mund t'i përdornin në mënyrë produktive.**

Në didaktikën gjuhësore flitet këtu për një Scaffolding (angl. Scaffolding=skelë). Detyrat formojnë një skelë, e cila me kalimin e kohës (nëse është zhvilluar dhe është kthyer në rutinë) nuk do jetë më e nevojshme. Nëse nxënësit me ndihmën e detyrave mbështetëse arrijnë rezultate të mira, kjo sjell shpesh një rritje të motivimit për të pasur një rendiment më të lartë. Në të njëjtën kohë një punim i rregullt me këto detyra mbështetëse çon në ndërtimin hap pas hapi të një repertori me mjete dhe strategji gjuhësore dhe çon në zhvillimin e rutinave. Të gjitha këto do të përdoren gjithmonë në mënyrë të pavarur nga nxënësit.

Shembulli i mëposhtëm tregon se si një fëmijë 8-vjeçar, i dobët në aspektin gjuhësor, shkruan një tekst duke u mbështetur te një histori me figura. Fëmijës i jepet një model (shih djathtas), nga e cila ai mund të marrë si bazë strukturën dhe disa pjesë të dhëna të tekstit. Në fjalinë e tretë të tekstit të shkruar prej tij ai përdor madje një pjesë («Gjithnjë ai donte..») që e kishte hasur edhe më parë në një histori me figura të

formuluara prej tij (shih faqen tjetër). Kjo provon që pjesët e tekstit ruhen në kujtesë dhe vihen gjithashtu në dispozicion për tekste të tjera.

Me kalimin e kohës «skela» e një lloji të caktuar teksti përvetësohet dhe bëhet pjesë e tyre. Tani mësimdhënësi mund të fillojë me një lloj të ri teksti (p.sh. me referate të thjeshta dhe të shkurtra) dhe gjithashtu edhe këtu si fillim të vendosë në dispozicion skela të dobishme p.sh. mjete gjuhësore.

Natyrisht që modele të ngjashme mund të krijohen pa problem edhe në gjuhën e prejardhjes për MGJP-në. Fushat e përdorimit: Skela për histori me figura/ për hartime rreth një ndodhie të caktuar/ për tekste faktike me informacione të ndryshme/ për referate të shkurtra etj. (Ndërtimi, modele për fillimin dhe për mbylljen e një punimi të tillë); Përmbledhje të ndryshme se si fillon fjalia dhe e mjeteve të tjera gjuhësore si në kapitullin 7. B.4.

**Një bollëk me ide në lidhje me këtë gjendet në pjesën e tretë të broshurës «Förderung des Schreibens in der Erstsprache» (Përkrahja e të shkruarit në gjuhën e pare) në serinë «Materiale për MGJP-në».**

**Früchte und Gemüse unterwegs**  
Bildergeschichte - Schreibauftrag

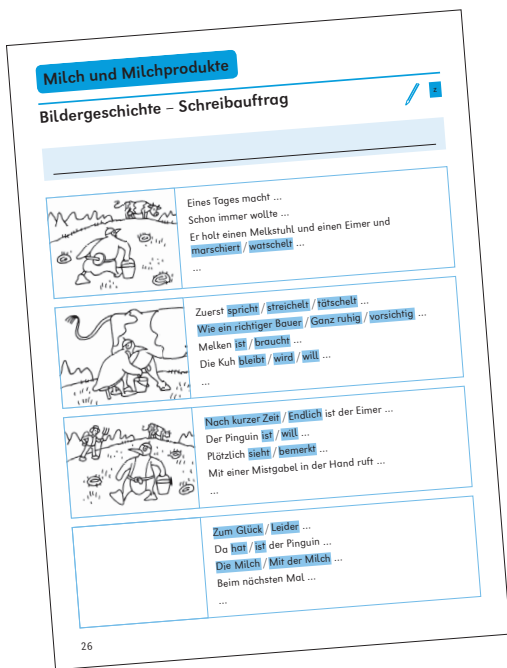
Eines Tages **spaziert / schlendert** ...  
Da entdeckt er ...  
Das ist ja wie ...  
Der Pinguin mag ... deshalb ...

Aber wie **soll / kann** ...  
Mit seinen beiden Flossen **gräbt / schaufelt** ...  
Das war jetzt aber ...  
Nun muss er nur **hoch / aber / natürlich** ...

Am Meer angekommen, überlegt ...  
Der Pinguin überlegt, wie ...  
Auf einer Eisscholle rudert ...  
Es dauert **lange / nicht lange**, bis ...

Die Reise dauert ...  
Plötzlich ...

**Der Pinguin und der Apfelbaum**  
Eines Tages schlendert der Pinguin über die Wiese.  
Da entdeckt er ein Baum mit vielen Früchten. Schon immer wollte der Pinguin einen Baum haben.  
Aber wie kann er im Baum bis ans Meer. Der Baum ist schwer.  
Auf einer Eisscholle rudert der Pinguin bis zum süßen Fall.  
Die Reise geht gut. Der Pinguin kommt zu Hause an. Seine Mutter ist glücklich.



## b) Ndërtimi i një fjalori që mundëson veprime gjuhësore të ndërlikuara

Fëmijët dhe të rriturit mësojnë vazhdimisht fjalë të reja, gjithashtu edhe kur këto inpute nuk vijnë nga shkolla. Për një mësimnxënie të suksesshme në shkollë duhet që ky mësim i fjalëve, i cili nuk kontrollohet nga ne, të plotësohet nëpërmjet një pune me fjalor me një synim të mirëpërcaktuar. Kjo vlen dyfish për gjuhën e parë ose gjuhën e prejardhjes, në të cilën shumë nxënës të MGJP-së (dhe veçanërisht ata që nuk ndjekin programet e MGJP-së.) janë më të dobët se sa në gjuhën e shkollës të vendit ku kanë emigruar. Një rrezik i veçantë përbën e ashtuquajtura shpërbërja e fjalorëve. Kjo nënkupton që fëmijët i dinë kryesisht në gjuhën e prejardhjes (edhe pse shpesh në dialekt) fjalët, të cilat përdoren për gjëra brenda familjes dhe shtëpisë. Ndërsa për gjithçka që lidhet me shkollën (shkallët e vlerësimit, çantë gjimnastike, oborri i shkollës, masa, pesha) ata dinë vetëm emërtimet në gjuhën e shkollës.

**Një detyrë e rëndësishme e MGJP-së është ndalimi i kësaj shpërbërjeje të fjalorëve duke punuar në gjuhën e prejardhjes për fjalorin që aplikohet në shkollë. Kjo punë duhet të zhvillohet në mënyrë të vetëdijshme dhe me një synim të mirëpërcaktuar.**

Kjo mund dhe duhet të ndodh gjithmonë duke qenë e lidhur gjithashtu me gjuhën e vendit të emigrimit, siç e ilustron edhe shembulli i planit mësimor nga Etlea Mançe në kapitullin 8 B.3 (shih edhe deklaratën e një mësueseje në kapitullin 8 B.4: «Nga përvoja ime unë mund të them që me anë të një mësimdhënieje paralele në gjuhën gjermane dhe atë rreth fëmijët e mësojnë shumë më mirë gjuhën amtare.»)

Me qëllim që nxënësit të bëhen të aftë për veprime gjuhësore të ndërlikuara, ata duhet të shoqërohen dhe përkrahen në mënyrë sistematike në ndërtimin e një fjalori që e tejkalon gjuhën e përditshmërisë. Për të punuar drejt këtij qëllimi, praktika ka treguar të vlefshme që mësimdhënësit, gjatë përgatitjes së një teme, të shkruajnë një tekst të shkurtër, i cili është formuluar në atë mënyrë se çfarë pritshmërie kanë ata ndaj nxënësve të tyre në fund të kapitullit mësimor. Për nxënësit e vegjël mësimdhënësi mund të ketë si synim një tekst të thjeshtë të referuar nga ata, ndërsa për ata më të mëdhenjtë një tekst të formuluar me shkrim. Një tekst i tillë fiktiv i krijuar për nxënësit sqaron në mënyrë të qartë se cilat fjalë dhe formulime janë thelbësore për të punuar me temën. Në këtë tekst fiktiv do të shënohen fjalët përkatëse. Kështu ndërtohen bazat për krijimin e një liste fjalësh të qarta dhe të përshtatura me moshën, të cilat duhet të bëhen pjesë e fjalorit produktiv. Sigurisht që në bazë të këtyre teksteve fiktive për nxënësit mund të krijohen edhe dy ose tri lista fjalësh në varësi të niveleve të ndryshme.

Shembulli i mëposhtëm është shkëputur nga një trajnim dhe tregon detyrën që iu caktua mësimdhënëseve dhe propozimin e një mësuesi, i cili u jep mësim nxënësve të moshës 11 deri 12 vjeç.

### Detyrë

Hartoni një tekst fiktiv për nxënësit mbi një temë aktuale në mësimin tuaj. Hartojeni tekstin në bazë të këtyre pyetjeve udhëzuese:

Çfarë duhet të jenë në gjendje nxënësit të thonë ose të shkruajnë deri në fund të kapitullit? Cilat fjalë të rëndësishme duhet që të njohin dhe të përdorin ata?

(Propozimi i një mësuesi)

### Tema: Epoka e gurit-zjarrit?

Njerëzit mësuuan ta **kontrollonin** zjarrin.

Ata mundën ta ndiznin vetë zjarrin dhe ta **përdornin** zjarrin.

Zjarrin u ofronte **mbrojtje nga** kafshët dhe **insektet** e natës dhe u dhuronte dritë.

Zjarrin **mundësonte** mbijetesën në **rajonet** më të ftohta. Në zjarr **mund** të **piqej** mishin. **Në këtë mënyrë** mishin u bë më lehtë të **tretshëm**.

Përveç kësaj në zjarr **mund të prodhohej** rrëshirë nga lëvorja e mështeknës.



### c) Fjalori produktiv/aktiv dhe joproduktiv/pasiv

Në punën me fjalorin është i rëndësishëm dallimi ndërmjet fjalorit produktiv dhe atij joproduktiv. Fjalori produktiv përfshin fjalë dhe shprehje të rëndësishme që përdoren shpesh dhe të cilat nxënësit duhet të jenë në gjendje t'i përdorin në mënyrë aktive (në shembullin tonë do të ishin këto fjalë: kontrollonin, mundëson, i tretshëm. Gjithashtu edhe ndërtimet me foljen ndihmëse «mund» etj.). Për këtë ata kanë nevojë që t'u krijohet mundësitë ku mund t'i përdorin këto fjalë, p.sh. të kërkojnë nga nxënësit që t'i përdorin ato dy ose tri herë në një tekst të referuar ose të shkruar prej tyre. Fjalori joproduktiv përfshin fjalë dhe shprehje më të rralla, të cilat nxënësit duhet të jenë në gjendje t'i kuptojnë në mënyrë pasive, por që nuk duhet (ende) me patjetër t'i mësojnë për t'i vënë vetë në përdorim (sipas shembullit tonë është kjo fjalë: rrëshirë mështekne etj.)

Në lidhje me fjalët, të cilat duhen «vetëm» të jenë të kuptueshme për ta, dallimi i mëposhtëm është i dobishëm:

1. Fjalë, shprehje, ndërtime pa ndonjë përdorim të madh. Këtu mjafton një sqarim i shkurtër me gojë.
2. Fjalë ose formulime, të cilat do të jenë të nevojshme në mënyrë të përsëritur gjatë punës së mëtejshme me temën. P.sh. në tekstet që janë për t'u lexuar ose në shtjellimin e mësimdhënësit. Në këtë rast me rëndësi nuk është vetëm sqarimi por edhe mbajtja shënim e kuptimeve të tyre.

Veçanërisht gjatë punës me tekste teknike dhe shkencore diskutohen shpesh me gojë shumë fjalë dhe formulime. Nxënësit, të cilëve shumica e fjalëve po u sqarohet për herë të parë, kanë shumë pak mundësi që të ruajnë gjithçka në kujtesë. Duke i mbajtur sqarimet shënim në një poster të ngjitur në mur, në një fletore fjalësh të reja, me shënime të mbajtura në krah ose në copa letrash që ngjiten, ato janë në dispozicion edhe gjatë punës në vijim.

### d) Mjetet lidhëse. Të rëndësishme për veprime gjuhësore të ndërlikuara.

Me qëllim që të bëhen të mundura lidhjet dhe formulimet e ndërlikuara, të cilat i kalojnë kufijtë strukturorë të fjalisë, nxënësit kanë nevojë për një grup të veçantë fjalësh. Këto janë fjalë si p.sh. «sepse», «por», «së shpejti» ose gjithashtu edhe «papritur». Fjalë të tilla do të trajtohen në mësim në mënyrë të qartë dhe të shtjelluar. Ato gjenden shpesh edhe në listat e fjalëve, të cilat mësimdhënësit i kanë krijuar për klasën (shih edhe posterin në kapitullin 7 B.4.). Këto fjalë kanë funksion për të lidhur mendimet në fjali ose në tekst. Për këtë arsye ato do të emërtohen si «mjete lidhëse» ose «fjalë funksionale». Me qëllim që nxënësit të kuptojnë së çfarë shprehin këto mjete lidhëse, ato duhet t'i hasin këto të lidhura me një kontekst të qartë dhe kuptimplotë. Nëse në mësim do të lexohet teksti i një nxënësi ose një nxënëse, mësimdhënësi mund të shkëpusë një fjali që ka brenda saj një mjet lidhës dhe të pyesë për funksionin e tij. Në këtë moment nxënësit do të tregojnë interes për pyetje të tilla metagjuhësore. Kështu mund të diskutohet p.sh. përse në një vend të caktuar duhet të qëndrojnë lidhëza «ose» në vend të lidhëzës «dhe». Me nxënësit më të rritur mund të trajtohet kuptimi i ndryshëm ndërmjet fjalive «Ne nuk dalim jashtë, sepse po bie shi» dhe «Ne nuk dalim jashtë, nëse bie shi». Diskutimet mbi efektin e fjalëve dhe shprehjeve si «papritur», «pas një çasti», «unë pres i emocionuar» mund t'u japin një shtysë nxënësve për të shkruarit e tyre.

tojnë së çfarë shprehin këto mjete lidhëse, ato duhet t'i hasin këto të lidhura me një kontekst të qartë dhe kuptimplotë. Nëse në mësim do të lexohet teksti i një nxënësi ose një nxënëse, mësimdhënësi mund të shkëpusë një fjali që ka brenda saj një mjet lidhës dhe të pyesë për funksionin e tij. Në këtë moment nxënësit do të tregojnë interes për pyetje të tilla metagjuhësore. Kështu mund të diskutohet p.sh. përse në një vend të caktuar duhet të qëndrojnë lidhëza «ose» në vend të lidhëzës «dhe». Me nxënësit më të rritur mund të trajtohet kuptimi i ndryshëm ndërmjet fjalive «Ne nuk dalim jashtë, sepse po bie shi» dhe «Ne nuk dalim jashtë, nëse bie shi». Diskutimet mbi efektin e fjalëve dhe shprehjeve si «papritur», «pas një çasti», «unë pres i emocionuar» mund t'u japin një shtysë nxënësve për të shkruarit e tyre.

**Kuptohet se reflektime të tilla (gjithashtu edhe krahasimi me gjuhën e shkollës në vendin e emigrimit) mund të kontribuojnë shumë për të rritur ndjeshmërinë ndaj gjuhës së prejardhjes dhe kompetencat brenda saj.**

## Bibliografia

(Shih edhe broshurat e serisë «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht / didaktische Anregungen» [Materiale për Mësimin e gjuhës së prejardhur/shtysa didaktike])

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011): Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprachen und Kultur (HSK).  
Link: <http://www.vsa.zh.ch/hsk>

Cummins, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire.  
Clivedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, Jim (2001): Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?  
Link: [http://www15.gencat.net/pres\\_casa\\_llengues/uploads/articles/Bilingual%20Childrens%20Mother%20Tongue.pdf](http://www15.gencat.net/pres_casa_llengues/uploads/articles/Bilingual%20Childrens%20Mother%20Tongue.pdf)

(Deutsch: Die Bedeutung der Muttersprache mehrsprachiger Kinder für die Schule; Link: [http://www.laga-nrw.on.spirito.de/data/cummins\\_bedeutung\\_der\\_muttersprache.pdf](http://www.laga-nrw.on.spirito.de/data/cummins_bedeutung_der_muttersprache.pdf)).

Krompæk, Edina (2014): Spracherwerb und Erstsprachförderung bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. In: vpod Bildungspolitik, Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», S. 20 f.

Neugebauer, Claudia; Claudio Nodari (2013): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I. Bern: Schulverlag plus.

Portmann-Tselikas, Paul R. (1998). Sprachförderung im Unterricht. Zürich: Orell Füssli Verlag.

Portmann-Tselikas, Paul R.; Sabine Schmolzer-Eibinger (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 39, S. 5–16.