

„Es neuzskatu, ka latviešu valoda sastāv tikai no gramatikas”: vidusskolēnu valodas lietpratība un attieksme pret latviešu valodas mācīšanos¹

“I don’t think that Latvian language consists only of grammar”: Secondary school students’ language proficiency and their attitudes towards learning Latvian

Sanita Martena

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija
Atbrīvošanas aleja 115, Rēzekne, LV-4601, Latvija
E-pasts: sanita.martena@rta.lv

Raksta pamatā ir divu pētījumu dati: par latviešu valodas prasmes līmeni, beidzot vidusskolu, (2018) un par skolēnu attieksmi pret latviešu valodas mācīšanu un mācīšanos (2018–2020). Datu interpretācijā ir izmantota valodas lietpratības teorija (Hulstijn 2015), proti, par to veidojošajiem komponentiem: pamata un augstāko jeb paplašināto valodas kognīciju. Pētījumā izmantotas arī teorētiskās atziņas par argumentēto rakstīšanu un galvenajām pazīmēm, kas liecina par augstā līmenī uzrakstītu darbu. Skolēnu teksti rakstā vairāk ir analizēti no viņu izvēlēta pārspriedumu temata izpratnes aspekta, prasmes argumentēti paust savu viedokli un leksiskās sarežģītības aspekta.

Pārspriedums ir skolēnu sniegums, ko viņi latviešu valodā un citos mācību priekšmetos ir apguvuši 12 skolas gadu laikā bilingvālajās mazākumtautību skolās un skolās ar latviešu mācībvalodu. Pētījuma dati rāda, ka bez tradicionālajām interpunkcijas kļūdām (divdabja teicienu un citu savrupinājumu, salikta teikuma daļu atdalīšanas ar komatiem) skolēnu darbos ir vērojams vienvēidīgs vārdu krājums, proti, par maz tiek lietoti konkrēti jēdzieni, termini vai retāk sastopami vārdi. Pārspriedumos nav pietiekami precīzi un izvērsti raksturotas parādības, notikumi, cilvēki, un tas ir saistīts gan ar faktu nezinašanu, gan arī ar nepietiekamu vārdu krājumu.

Pētījumā par attieksmi pret latviešu valodas mācību procesu atklājas iespējamie iemesli, kas ietekmē skolēnu latviešu valodas apguvi un tās rezultātu. Ne tik motivējošas attieksmes pamatā, kā to atklāj skolēni, ir viņu grūtības saprast skolotāja latviešu valodas gramatikas un citu valodas jautājumu skaidrojumu, nepietiekama valodas funkcionālo aspektu iekļaušana mācību saturā, dažkārt arī līdzvērtīgas komunikācijas (starp skolēnu un skolotāju) trūkums.

Atslēgvārdi: valodas lietpratība; pamata un augstākā (paplašinātā) valodas kognīcija; argumentētā rakstīšana; pārspriedumi; attieksme pret valodas mācīšanos; latviešu valoda; valodas mācīšana.

¹ Raksts ir tapis ar Valsts pētījumu programmas „Latviešu valoda” (Nr. IZM-2018/2-0002) atbalstu.

Ievads

Raksta pamatā ir divu kopš 2018. gada veiktu pētījumu datu analīze, piedaloties Valsts pētījumu programmas „Latviešu valoda” apakšprogrammā „Latviešu valodas apguve” (2018–2021) un Latviešu valodas aģentūras pētījumā „Attieksme pret latviešu valodu un tās mācīšanos” (2018–2020). VPP ir analizēti vidusskolas beidzēju, 12. klases skolēnu, pārspriedumu teksti, kas tika radīti 2018. gada vasarā. Īpaša uzmanība šajos tekstos ir pievērsta skolēnu argumentētajai rakstīšanai, kas teorētiskajā literatūrā (Ferretti, Graham 2019) ir definēta kognitīvajā, sociokultūras un lingvistiskajā perspektīvā. No kognitīvās perspektīvas argumentētā rakstīšana ir raksturota kā problēmrisināšanas process, kurš ietver prasmi novērtēt informāciju no dažādiem avotiem, identificēt argumentus, integrēt tekstā tematam atbilstošu informāciju, izmantot zināšanas par teksta žanru un svarīgākais – izpratni par tematu. Kognitīvā dimensija ietver arī rakstītāja prasmi regulēt sevi rakstīšanas procesa laikā, lai sasniegtu retoriskos mērķus (fokuss uz iedomātu vai reālu adresātu, iekļaušanās rakstīšanai paredzētajā laikā u. tml.). No sociokultūras perspektīvas rakstīšana ir definēta „kā semiotisks rīks, kas ir komunikācijas un sociālo attiecību pamatā” (Ferretti, Graham 2019, 1347). Šādā rakursā tiek uzsvērtas noteiktas situācijas, sociokultūras konteksti, konvencijas, kas no vienas puses ietekmē pašu rakstīšanas procesu, bet no otras puses arī rakstītāja iekļaušanos sociālajos kontekstos. Lingvistiskā perspektīva nosaka, kādā veidā teksts ir aplūkojams un vērtējams no valodas viedokļa: kā ir respektēts teksta mērķis, žanrs, vārdu izvēle un gramatiskās struktūras. Tiek uzsvērts, ka prasmīgi rakstītāji ir pamanāmi vairāk „pēc elastīga valodas stila lietojuma nekā pēc fiksēta valodas pazīmju kopuma” (Ferretti, Graham 2019, 1352).

VPP dati labi atklāj skolēnu prasmi vai tieši otrādi – trūkumus un nepilnības gan tekstveidē, gan argumentētajā rakstīšanā, gan arī pareizrakstībā un citos ar valodas lietpratību saistītos jautājumos. Taču skolēnu pārspriedumi nesniedz informāciju par iemesliem, kāpēc valodas zināšanas nav pilnīgas, tāpēc lietderīgi šajā ziņā ir LVA pētījuma dati par skolēnu attieksmi pret latviešu valodas apguvi un faktoriem, kas ir ietekmējuši un turpina ietekmēt noteiktas attieksmes (īpaši – negatīvas) veidošanos. Arī pēdējos gados publicētajā teorētiskajā literatūrā par valodu izglītību (piem., Nicholas, Starks 2014; Gkonou, Daubney, Dewaele 2017; Wild, Wildfeuer 2019) ir uzsvērts, ka pētījumos nepieciešams iekļaut vairāk pašu skolēnu vai studentu redzējumu par savu valodas mācīšanās procesu.

Raksta mērķis ir aplūkot būtiskākos trūkumus skolēnu prasmē argumentēti paust savas domas pārspriedumu tekstos par izvēlēto tematu, identificēt problēmas latviešu valodas apguves procesā vidusskolas posmā, atklājot to potenciālo ietekmi uz skolēnu latviešu valodas lietpratību un attieksmi pret mācību procesu.

Rakstā ir ievads, trīs nodaļas un secinājumi. Pirmajā nodaļā ir aplūkota pētījuma teorētiskā bāze, kas ir pamats abu pētījumu datu analīzē, otrajā nodaļā ir dots pārskats par VPP iegūtajiem datiem un analizēti vidusskolēnu pārspriedumi, trešajā nodaļā ir dots ieskats LVA pētījumā un analizēti atsevišķi dati, kas visspilgtāk atklāj skolēnu attieksmi pret latviešu valodas apguves procesu, izvirzot pieņēmumus par iemesliem, kuri vistiešāk ir ietekmējuši šo attieksmi.

Rakstā ir izmantoti vidusskolēnu pārspriedumu teksti un citāti no skolēnu fokusgrupu diskusijām (sīkāk par analīzē izmantotajiem materiāliem sk. otrajā un trešajā nodaļā).

1. Pētījuma teorētiskā bāze

Jaunākajos teorētiskajos pētījumos par valodas lietpratību un tās attīstīšanu skolās (Hulstijn 2015, Nicholas, Starks 2014, Wild, Wildfeuer 2019, Ferretti, Graham 2019 u. c.) ir vērojamas četras tendences:

- 1) definēt valodas lietpratību, meklējot atbilstošāko modeli, lai atklātu šī sarežģītā koncepta būtiskākās dimensijas un elementus;
- 2) meklēt galveno kodolu, kas veido valodas lietpratību, un perifērijas elementus, kas arī ir nozīmīgi lietpratības veidošanās procesos;
- 3) pievērst īpašu uzmanību argumentācijas prasmes izkopšanai kā mutvārdos, tā rakstu formā;
- 4) noteikt kopīgo un atšķirīgo valodas mācīšanās procesā skolēniem, kuri valodu apgūst kā dzimto valodu, un skolēniem, kuriem tā ir otrā valoda (jāsaka, ka arvien mazāk tiek veidoti izdevumi, kur ir vērojams šis šķīrums, tieši otrādi – vienā izdevumā uzmanība tiek veltīta abām mērķgrupām: pirmās valodas apguvējiem (L1) un otrās valodas apguvējiem (L2), sk., piem., Wild, Wildfeuer 2019).

Iepriekš minētajos pētījumos par valodu izglītību īpaši tiek uzsvērti divi aspekti: kognitīvais un sociālais (resp., sociokultūras), proti, valodas izziņa, mācīšanās un lietojums noris noteiktās kopienās, tostarp – noteiktā mācību grupā (klasē) jeb kopienā (*learning community*), kurai arī ir ietekme uz valodas apguves procesu. Trešais – lingvistiskais – aspekts, kā jau raksta ievadā tika minēts, arī ir ļoti būtisks, taču pārdomas raisošs valodu izglītībā ir kļuvis nevis pats mācību saturs, kas jāapgūst skolēniem, bet veids, kā tas būtu darāms. Tieši valodas izziņas ceļš, pieeja, kā valoda būtu mācāma un apgūstama, ir temati, kas raisa diskusijas arī Latvijā, tāpēc rakstā lielāka uzmanība pievērsta kognitīvajam aspektam.

Raksta 1. nodaļā raksturoti iepriekš pieteiktie valodas lietpratības jautājumi Latvijas un latviešu valodas kā dzimtās valodas (LAT1) un kā otrās valodas (LAT2) apguves kontekstā.

Viena no pieejām, kā definēt valodas lietpratību, ir noteikt to raksturojošos komponentus, piem., Nīderlandes valodas lietpratības pētnieks Jans H. Hulsteins (*Jan H. Hulstijn* 2015) lieto šādus jēdzienus:

- 1) pamata valodas kognīcija (*basic language cognition*) un augstākā vai paplašinātā valodas kognīcija (*higher / extended language cognition*);
- 2) kodols (*core*) un perifērija (*periphery*).

Pētnieks valodas lietpratības definēšanā lieto terminu *kognīcija*, ar to saprotot valodas izziņas procesu, kura laikā tiek iegūtas zināšanas un attīstītas prasmes izmantot šīs zināšanas praktiskā darbībā (Hulstijn 2015, 20). Ar jēdzienu *lietpratība* tiek saprastas gan zināšanas, gan prasmes, tāpēc angļu valodā lietotā vārdkopa

language proficiency latviski būtu atveidojama kā *valodas lietpratība*. Šobrīd no angļu valodas tulkotajos tekstos ir vērojama nekonsekvence, vārds *proficiency* ir tulkots gan kā *zināšanas*, gan kā *prasmes*, gan arī kā *valoda pārvaldība* (sk., piem.: <https://www.linguee.com/english-latvian/search?query=language+proficiency>).

Valodas kognīcijas jeb izziņas koncepts un tā elementu noteikšana ir nozīmīgi divu iemeslu dēļ:

- 1) lai labāk saprastu, kam pievērst vairāk uzmanības pamatskolas klasēs un kam – vidusskolās (ģimnāzijās);
- 2) LAT2 apgūvē tas palīdz labāk nošķirt, kas ir galvenais kodols, bez kā valodas lietpratība nav iespējama, un kuri elementi veido perifēriālo fonu, kas arī ir ļoti nozīmīgs paša valodas apguves procesa laikā, bet perifērijas elementi netiek tieši iekļauti pārbaudes darbos un netiek vērtēti ar atzīmi.

Jans H. Hulsteins (2015, 21) uzsver, ka pamata valodas kognīcija (PVK) ir kopīga visiem dzimtās valodas runātājiem, savukārt augstākā, paplašinātā valodas kognīcija (AVK) ir tā joma, kur ir novērotas vislielākās atšķirības starp dzimtās valodas runātājiem. Šīs divas valodas lietpratības formas viņš raksturo šādi: PVK attiecas uz implicītām, neapzinātām fonētikas, morfoloģijas un sintakses zināšanām, uz samērā eksplīcītām, apzinātām leksikas zināšanām (formas-nozīmes atbilstība) kombinācijā ar automatizētu visu šo zināšanu lietojumu runas un rakstu formā. Turklāt pieaudzis dzimtās valodas lietotājs (bez dzirdes problēmām) vienā sekundē var izrunāt un saprast apmēram divus trīs vārdus. Savukārt AVK ir pamata valodas kognīcijas paplašinājums, izvērsums, kas izpaužas leksiski un gramatiski sarežģītākos izteikumos (bieži – arī garākos), retāk lietotu vārdu un netipisku morfosintaktisko konstrukciju izmantošanā (Hulstijn 2015, 22).

Vērā ņemama ir arī J. H. Hulsteina (turpat, 22–23) atziņa, ka valodas izziņa, attīstība skolas laikā un pieauguša cilvēka dzīvē ne vienmēr ir nepārtraukts, secīgs veidojums (kontinuums). Valodas kognīcijai piemīt dihotomija, proti, valodas izziņa, kā tika teikts iepriekš, ir aplūkojama kā divdaļīgs kopums (pamata un augstākā jeb paplašinātā). Šo atziņu viņš pamato ar argumentu, ka ir tādi valodas elementi (vārdi, izteikumi, konstrukcijas), kas valodā parādās ļoti bieži, bet ir ļoti liels daudzums valodas elementu, kuri valodā ir sastopami reti. Līdz ar to par augstāku līmeni signalizē retāk lietotu vārdu un konstrukciju lietojums, kas liecina par augstāku valodas lietpratības līmeni.

Pamata valodas kognīcija ir attiecināma uz to laika periodu, kad sākas dzimtās valodas apguve. Bērniem pieaugot, mācoties, lasot, attīstās arī viņu valoda; ir tikai likumsakarīgi, ka daudzveidīgāks vārdu krājums un sintaktiskās konstrukcijas būs sastopamas vecāko klašu skolēniem. Tajā pašā laikā valodas lietpratības teorijas autors (Hulstijn 2015, 22–23) uzsver, ka valodas prasmes līmeņa paaugstināšanās, kļūstot vecākiem, nenotiek automātiski. Dzimtajā valodā bieži vien tiek sasniegts noteikts pamatzināšanu un prasmju līmenis, kurš dzīves laikā tā arī netiek paplašināts. To tad ietekmē gan ģimene, gan sociokultūras, reģionālais fons, kas ir makrolīmeņa faktori (plašāk sk. Martena 2021), proti, te parādās valodas apguves sociālais aspekts, kam ir tikpat liela nozīme valodas apguves procesā kā kognitīvajam aspektam.

Līdzīgi par augstākas valodas prasmes kritērijiem, t. i., daudzveidīgu vārdu krājumu un sintaktisko konstrukciju lietojumu, tiek runāts arī teorētiskajā literatūrā par argumentācijas prasmes attīstīšanu (piem., Ferretti, Graham 2019), īpaši – vidusskolēnu esejās un citos ar argumentāciju saistītos rakstu darbos.

Savukārt attiecībā uz valodas izziņu un lietpratību cilvēkiem, kuri apgūst valodu kā otro valodu, J. H. Hulsteins (2015, 41) izmanto jēdzienus *kodols* un *perifērija*. Kodolu veido elementi, kas ir svarīgi kā valodas pamatzināšanu kopums, sākot ar fonētiku un beidzot ar pragmatiku. Savukārt perifērijas elementi ir tie, kas ir valodas apguves procesa fons un kas var būt nozīmīgi atsevišķās komunikatīvās situācijās. L2 lietpratības kontekstā ar kodola un perifērijas elementiem modelis vizuāli ir atveidojams šādi:

L2 lietpratība	
Kodols	Perifērija
Valodas kognīcija – valodas sistēmas izziņāšana (fonētika, morfoloģija, sintakse, leksika, pragmatika).	<ul style="list-style-type: none"> • Mijiedarbība (kā komunicēt ar citiem cilvēkiem). • Stratēģiskās kompetences (kā komunicēt ar citiem cilvēkiem, ņemot vērā dažādus apstākļus, piem., noteiktu laika limitu vai ierobežotas valodas zināšanas). • Metalingvistiskās zināšanas (eksplīcītas gramatikas zināšanas). • Zināšanas par dažādiem diskursu tipiem runas un rakstu formā.

1. tabula. L2 lietpratības kodola un perifērijas komponenti (pēc Hulstijn 2015, 42)

Kā redzams 1. tabulā un kā to uzsvēris pats autors (op. cit.), veiksmīga komunikācija gan mutvārdos, gan rakstu formā vienmēr būs atkarīga no lingvistiskajām zināšanām, tāpēc tās veido valodas izziņas procesa kodolu. Tajā autors īpaši ir uzsvēris pragmatikas zināšanas, definējot tās kā “zināšanas par formas un nozīmes atbilstību un valodas piemērotu lietojumu noteiktā saziņas situācijā” (Hulstijn 2015, 43). Savukārt valodas prasmju pārbaudījumos (eksāmenos) J. H. Hulsteins iesaka vērtēt integrēti visas četras prasmes: klausīšanos, runāšanu, lasīšanu un rakstīšanu, kā arī viena vai vairāku komponentu prasmes (piem., leksikas zināšanas), iekļaujot testēšanā arī komunikatīvo valodas prasmju pārbaudi (turpat, 43).

Kā jau iepriekš šai nodaļā minēts par atšķirībām starp pamata un augstāko valodas kognīciju, visbūtiskāk šīs atšķirības starp pamata līmeni un paplašinātu, izvērstu valodas prasmi ir vērojamas leksikā un gramatisko konstrukciju lietojumā. Ļoti līdzīgas atziņas ir paustas arī teorētiskajā literatūrā par argumentēto rakstīšanu, piem., žurnāla „Reading and Writing” speciālizdevuma numurā „Argumentative Writing: Theory, Assessment, and Instruction” (Ferretti, Graham 2019). Leksiskā

sarežģītība kā viena no kvalitatīva rakstu darba pazīmēm tiek vērtēta pēc šādiem kritērijiem: vārdu krājuma daudzveidība, vārdu lietojuma biežums (atkārtošanās), vārdu precizitāte, konkrētība, polisēmija, unikālu vārdu lietojums. Savukārt darba sintaktiskā sarežģītība tiek analizēta, ņemot vērā šādus kritērijus: lietvārda frāzes garums, verba frāzes garums, teikumu garums, sintaktisko struktūru līdzība vai daudzveidība, verba ciešamās kārtas lietojums (MacArthur, Jennings, Philippakos 2019). Argumentētās rakstīšanas kontekstā bez leksiskās un sintaktiskās sarežģītības tiek uzsvērtas arī tādas laba rakstu darba pazīmes kā teksta kohēzija un satura saistījums, prasme pamatot savu domu, pierādīt to ar faktiem, statistiku u. tml., lietot pretargumentus, atklājot spēju saskaņāt atšķirīgas perspektīvas un interpretēt dažādus viedokļus (Ferretti, Graham 2019).

Šajā rakstā, analizējot vidusskolēnu pārspriedumus, lielākoties uzmanība pievērsta viņu prasmei argumentēt savu domu, spējai izprast teksta virsrakstā iekļauto vārdu semantiku un prasmi veidot domas izvērsumu atbilstoši teksta virsrakstam, kā arī valodas lietpratībai kopumā, salīdzinot darbus, kas rakstīti latviešu valodā kā dzimtajā valodā un latviešu valodā kā otrajā valodā (nedaudz raksturojot skolēnu sniegumu arī reģionālajā aspektā).

2. 12. klases skolēnu centralizētā latviešu valodas eksāmena pārspriedumi (2018)

Kopš 2019. gada latviešu valodas korpusu vietnē ir pieejams 2018. gada 12. klases beidzēju centralizētā latviešu valodas eksāmena pārspriedumu tekstu korpus (sk. <http://www.korpuss.lv/id/P%C4%81rspriedumi>). Dažādiem pētījumu mērķiem ir aplūkojami 409 pārspriedumi, kuri atsevišķi ir klasificēti pēc diviem kritērijiem: ģeogrāfiskā areāla (Rīga, Latgale, Kurzeme) un pēc skolas izglītības programmas (vidusskola ar latviešu mācībvalodu, ģimnāzija, mazākumtautību vidusskola). Tekstu izpēte gan atklāj, ka skolēnu darbu iedalījums pēc izglītības programmas ir formāls un neatbilstoši reālo situāciju, proti, skolēni, kuriem latviešu valoda nav dzimtā valoda, mācās arī vidusskolās un ģimnāzijās ar latviešu mācībvalodu. Tas ir nosakāms gan pēc garumzīmju lietojuma kļūdām (īpaši vārda saknē), gan arī pēc vārdu saskaņošanas un vārdkopu lietojuma vienkāršos un saliktos teikumos.

Skolēnu pārspriedumu korpusā visi teksti ir anonīmi, tie ir kodēti, un šādi kodi ir izmantoti arī rakstā minētajos skolēnu pārspriedumu citātos: vispirms ir numurs, kas vienkārši norāda uz tekstu secību, tālāk ir burts, kurš norāda uz reģionu (r-Rīga, l-Latgale, k-Kurzeme), bet pēdējais saīsinājums sniedz ziņas par izglītības programmu (lvs-latviešu mācību valodas vidusskola, mts-mazākumtautību skola, vg-valsts ģimnāzija). Piem., 23. teksts no Rīgas latviešu mācībvalodas vidusskolas ir kodēts šādi: 23rlvs, bet 7. teksts no Latgales valsts ģimnāzijas: 7lvg. Visos citātos no skolēnu darbiem ir saglabāta to oriģinālā rakstība, proti, valodas lietojums nav nedz mainīts, nedz labots.

Kā jau raksta ievadā tika minēts, skolēnu teksti tiek analizēti, pētot jauniešu prasmi argumentēti paust savas domas par noteiktu pārsprieduma tematu. Iepriekš

minētās teorētiskās atziņas par valodas lietpratību, īpaši – par augstāko valodas kognīcijas līmeni (Hulstijn 2015) un par argumentētajai rakstīšanai raksturīgajām pazīmēm (Ferretti, Graham 2019), tiek izmantotas, lai fokusētos uz šiem konkrētajiem jautājumiem.

Raksturojot kopumā visus 409 tekstus, var apgalvot, ka jauniešiem piemīt pamata prasme izveidot loģisku tekstu par noteiktu tematu. 2018. gada 12. klases centralizētajā eksāmenā tika piedāvāti šādi trīs pārspriedumu temati: „Grāmatu brīnumainā vara”, „Ieraudzīt, saklausīt, izprast savu gadsimtu” un Imanta Ziedoņa citāts „Ir tādi cilvēki – sirds ļoti dziļi”. Salīdzinot darbus par visiem trim tematiem, var secināt, ka maz ir labu pārspriedumu tieši par Imanta Ziedoņa dzejas rindām. Tekstos par šo tematu ir vērojamas šaubas par temata formulējumu; skolēnu rakstītais arī atklāj, ka visu Imanta Ziedoņa dzejoli skolēni nezina. Ja skolēniem tiktu piedāvāts garāks dzejas citāts, tad, iespējams, tas būtu palīdzējis viņiem saprast labāk dzejas rindās iekļauto domu. Pārspriedumos ir vērojams mēģinājums izlīdzēties ar kādu citu grāmatu, ar savu dzīves pieredzi, lai gan redzams, ka tā ir par mazu, lai rakstītu par minēto tematu. Līdz ar to šajos tekstos vairāk nekā pārspriedumos par citiem tematiem vērojamas klišeiskas frāzes, virspusējs tēmas atklājums un argumentācijas trūkums, piem.:

- (1) *Mūsdienu sabiedrībā ir daudz indivīdu, kuriem patīk izpatikt citiem. Ārēji viņi izskatās laipni, sirsnīgi un jauki, iemanto cilvēku uzticību un šo uzticību izmanto ļaunprātīgi. Viņiem sirds ir sekla tur nav pat patiesu emociju. Šis ir iemesls daudzām nepatīkamām situācijām un problēmām, kuras ikdienā aizņem ļoti daudz laika. Šādi cilvēki asociējas ar tēliem no Rūdolfa Blaumaņa novelēm, katrā no tām ir kāds, kuram varētu piederēt šīs īpašības. (23rlvs)*

Viss šajā piemērā rakstītais ir vispārīgas frāzes, kas varētu būt par jebkuru sabiedrību jebkurā gadsimtā; arī tālāk pieminētās Rūdolfa Blaumaņa noveles un to tēli netiek raksturoti ar konkrētiem piemēriem vai citātiem, kas radītu saikni ar pārsprieduma tematu. Tāpat arī netieši paustais pretstatījums (*es – viņi*), 3. personas lietojums (*šādi cilvēki, viņi*), veidojot vispārinājumu par visu sabiedrību, nevar pretendēt uz analītisku pieeju, kas nepieciešama, rakstot pārspriedumu.

No 147 Rīgas skolēnu pārspriedumiem 50 teksti pārspriedumu korpusā ir valsts ģimnāziju skolēnu darbi, un neviens no šiem 50 pārspriedumiem nav rakstīts par Imanta Ziedoņa citātu. Tas arī, iespējams, liecina par šo skolēnu spēju novērtēt temata sarežģītību un spēju paškritiski apzināties savu zināšanu, dzīves un lasītāja pieredzi.

Savukārt temata „Ieraudzīt, saklausīt, izprast savu gadsimtu” izvērsumā ir ļoti daudz līdzīgu darbu par vieniem un tiem pašiem notikumiem, kas 2018. gadā par godu valsts simtgadei risinājās Latvijā (dziesmu un deju svētki, jaunu kinofilmu demonstrēšana, valsts simtgades pasākumi u. tml.). Šajos darbos bieži var redzēt virspusēju tādu tematu pieminēšanu, kuri droši vien ir pārrunāti skolā, bet nav pašu skolēnu izjusti, piedzīvoti, saprasti. Tekstos par šo tematu ir vērojama arī vēstures faktu nezināšana vai neprecizitātes vietu, personu, gadskaitļu nosaukšanā,

piem., rakstot precīzi pirmo Dziesmu svētku norises gadu, bet attiecinot to uz 18. gadsimtu:

- (2) *Šogad kā liels notikums paredzēts – Dziesmu svētki. Tas ir grandiozs pasākums, kas aizsākās jau 18. gadsimtā, precīzāk 1873. gadā pirmo reizi tika rīkoti šie svētki.* (28klvs)

Šķiet, ka arī šis temats skolēniem nav bijis tik labi piemērots, jo tas ir pārāk abstrakts un satura ietilpības ziņā pārāk plašs; par to ir grūti rakstīt, izvairoties no klišejām. Tajā pašā laikā ir arī izņēmumi, daži ļoti spēcīgi skolēnu darbi, kas apliecina atziņu – par savu gadsimtu labi var uzrakstīt tie skolēni, kuri paši ikdienā ir aktīvi, paši līdzdarbojas, uzkrājot pieredzi (arī emocionālo), iesaistoties tuvākās apkārtnes izzināšanā un uzlabošanā. Kultūras pieredzes akumulēšana ir cieši saistīta ar valodas pasaules paplašināšanu: jaunu parādību un notikumu iepazīšanu, to konceptualizāciju un apzīmēšanu ar arvien jauniem jēdzieniem un vārdiem. Daudzveidīgs vārdu krājums, precīzi lietota temata kontekstam atbilstoša leksika ir valodas apguves semantiskais un pragmatiskais aspekts, kas, kā tika minēts nodaļā par teorētisko literatūru (Hulstijn 2015; Ferretti, Graham 2019), liecina arī par augstāku valodas lietpratības līmeni. Ilustrācijai pārspriedums no Kurzemes valsts ģimnāzijas skolēna rakstītā (tā kā šis darbs tiks komentēts arī tekstā tālāk, tad (3) piemērā ir iekļauta lielākā pārsprieduma daļa, lai varētu saskatīt darba kompozīciju).

- (3) *Gadsimts tas ir daudz vai maz? Simts dāvanas dzimšanas dienā ir daudz, bet simts gadi pagātnē – maz. Izprast, saklausīt un ieraudzīt savu gadsimtu es cenšos caur trīs perspektīvām: es dzimtā, es Latvijā un es pasaulē.*

Es savā dzimtā. Manuprāt, pētot gadsimtu caur šo perspektīvu spēju ieraudzīt, kāds tas izskatās un cik sen tas sākās. Piedaloties konkursā, kura mērķis bija iepazīt un iepazīt savu dzimtu, es izveidoju dzimtas koku. Šobrīd tas sevī iekļauj simtu piecdesmit astoņus cilvēkus un sešas paaudzes manu radinieku. [...]

Es Latvijā. Lai spētu saklausīt gadsimtu ir jāklaušas jauniešos, jo tieši viņi ir tie, kas gadsimtiem savus notikumus iepazīt mācību grāmatās. Tas ko viņi zina un atceras būs tas ko viņi stāstīs nākamajām paaudzēm, tāpēc ir svarīgi viņus uzklaut. [...] Martā man bija lieliska iespēja redzēt kāds spēks ir Latviešu jauniešos un ko viņi spēj paveikt, tikai ja viņiem dod iespēju izpausties. Sešu mēnešu garumā es un vēl trīsdesmit jaunieši strādājām pie simtgades projekta, kura ietvaros divas dienas Liepājā notika jauniešu lielkoncerts „Liepāja izAicina”. [...]

Es pasaulē. Izprast Latviju, tās cilvēkus un kultūru šo simts gadu laikā noteikti nav bijis viegli. Mūsdienās to izdarīt palīdz dažādas jauniešu apmaiņas programmas. [...] Arī es esmu piedalījies vairākās „Erasmus+” apmaiņās Itālijā, Polijā un Latvijā. [...]

Es domāju, ka gadsimts ir gan daudz, gan maz. Tas atkarīgs vienīgi no tā kā uz to paskatās. [...]

Tas ir viens no pārspriedumiem, kura autore visdziļāk ir izpratusi izvēlēta temata nosaukumu, turklāt izmantojusi to par sava teksta kompozīcijas pamatu, proti, ar visu trīs verbu (*izprast, saklausīt, ieraudzīt*) palīdzību viņa piedāvā savu gadsimtu aplūkot, sākot no dzimtas, tad no Latvijas un noslēdzot ar pasaules perspektīvu. Katrā no šīm perspektīvām tiek izmantots viens no temata vārdiem (*es savā dzimtā – spēja ieraudzīt; es Latvijā – spēja saklausīt; es pasaulē – spēja izprast*). Prasme spriest par noteiktu jautājumu no dažādiem skatupunktiem teorētiskajā literatūrā ir minēta kā viena no augsta līmeņa argumentācijas pazīmēm (Ferretti, Graham 2019), turklāt teksta autore pamato savas domas ar konkrētiem piemēriem un faktiem, kas atspoguļo viņas personīgo dzīves pieredzi.

Savukārt Latgales skolēnu tekstos virspusēji ir uztverts temats „Grāmatu brīnumainā vara”, nepievēršot uzmanību leksēmu *brīnumains* un *vara* semantikai, līdz ar to pārspriedumos par šo tematu bieži ir vienkārši aprakstītas 2–3 lasītās (vai skolā pārrunātās) grāmatas, pārāk maz atklājot kāda noteikta darba ietekmi uz pašu autoru. Tekstos par šo tematu vērojams arī vairāk faktu kļūdu, neprecīzi autoru vārdi vai darbu nosaukumi, piem., ir minēti *Brāļi Kaudzēni*, nevis brāļi Kaudzītes, turklāt piedēvējot viņiem Edvarta Virzas rakstīto poēmu „Straumēni”:

- (4) *Vieni no latviešu rakstniekiem, kas man iepatikās bija Brāļi Kaudzēni ar savu darbu „Straumēni” tā atšķiras no citiem darbiem. Šajā darbā nevar paredzēt neko, viss ir iespējams, vienā mirklī, tas var pārgriezties kājām gaisā un tu brīnīsies kā tas varēja vispār notikt.* (8 lvs)

(4) piemērs ilustrē pazīmes, kas raksturīgas vājākajiem latviešu mācībvalodu skolu jauniešu tekstiem (ne tikai Latgalē, bet arī Kurzemē un Rīgā), proti, kļūdu ziņā tie ir salasāmi, saprotami darbi latviešu valodā (lai gan ir daudz interpunkcijas kļūdu), bet tajos nav domas, nav nedz spriedumu, nedz pārspriedumu. Ir uzskaitīti atsevišķi literatūras fakti (bieži arī kļūdaini), bet literāro darbu interpretācijā nav vērojama iedziļināšanās, galvenās domas vai idejas atklāšana. Secīga domas izklāsta vietā redzams kvantitatīvs, virspusējs grāmatu vai notikumu uzskaitījums, precīzas leksikas, kas apzīmētu konkrētas parādības, procesus, tēlus, vietā ir lietotas vispārīgas frāzes ar vietniekvārdiem, par kuriem nav skaidrs, uz ko tie ir attiecināmi (*nevar paredzēt neko, viss ir iespējams, vienā mirklī, tas*). Argumentācijā ir izmantoti piemēri no klasiskās vai mūsdienu literatūras, kuriem tiek pakļauts temats, nevis otrādi – tematam piemeklēti argumenti (piemēri). Tas atklāj skolēnu augstākās valodas kognīcijas trūkumu, proti, spēju semantiski atkodēt temata nosaukumu, izprast tajā iekļauto domu un veidot savu viedokli par šo tematu, pakāpeniski un kvalitatīvi attīstot un izvēršot domu.

Salīdzinot skolēnu darbus ne tikai pēc izvēlētajiem pārspriedumu tematiem, bet valodas ziņā kopumā (pareizrakstību, pieturzīmju lietojumu, vārdkopu un teikumu sintaktisko noformējumu, vārdu krājumu), var vilkt dažas paralēles gan pēc izglītības programmām, gan pēc skolu ģeogrāfiskās atrašanās vietas. Pirmkārt, Rīgas mazākumtautību skolu jauniešu teksti kļūdu ziņā ir līdzīgi daudziem ģimnāziju skolēnu darbiem; tie ilustrē vērā ņemamu mazākumtautību skolēnu īpatnību ģimnāzijās. Otrkārt, atbilde literārās valodas normai Rīgas un Kurzemes

mazākumtautību skolu jauniešu tekstos ir augstāka nekā pārspriedumos no Latgales mazākumtautību skolām. No valodas pareizuma viedokļa (pamata valodas kognīcijas līmenis) Latgales mazākumtautību vidusskolu beidzēju darbi rada diezgan lielu satraukumu, jo 12 gadu garumā, pat ja makrovidē (noteiktā pilsētā vai novadā) ir maz latviski runājošo, skolās latviešu valodā ir apgūti arī citi mācību priekšmeti, tāpēc rodas jautājums – kā tiek mācīta latviešu valoda un kādā latviešu valodā tiek mācīti citi mācību priekšmeti? Nepietiekama prasme saskaņot vārdus teikumā, veidot pareizas teikuma konstrukcijas u. tml. ir vērojamas arī Latgales vidusskolu ar latviešu mācībvalodu jauniešu tekstos (iespējams, tie ir skolēni, kuriem latviešu valoda nav dzimtā valoda vai ir viena no dzimtajām valodām). Treškārt, ģimnāziju audzēkņu darbi kopumā liecina par augstāku latviešu valodas kvalitāti, bet tajā pašā laikā, piem., arī Rīgas latviešu mācībvalodas vidusskolu daudzu skolēnu sniegums nav sliktāks par ģimnāziju jauniešu tekstiem.

Atgriežoties pie teorētiskajā literatūrā uzsvērtā par pazīmēm, kas raksturo kvalitātīvu, augstā līmenī uzrakstītu argumentēto eseju vai citu ar argumentāciju saistītu teksta žanru (MacArthur, Jennings, Philippakos 2019, 1554–1569; Ferretti, Graham 2019, 1345–1353), var secināt, ka Latvijas skolēnu darbos trūkst individuāla skatījuma, atšķirīga perspektīva piedāvājuma, raksturojot noteiktus kultūras notikumus vai faktus, daudzpusīga sociālo parādību raksturojuma, pretargumentu un leksiskās daudzveidības, sarežģītības un precizitātes.

Argumentu un pretargumentu izpēti iespējams veikt, vidusskolēnu pārspriedumu korpusā meklējot teikumus ar pakārtojuma saikļiem *lai gan, lai arī, kaut gan, kaut arī* (no 409 darbiem apmēram 120 darbos ir atrodami šādi teikumi). Savukārt apstākļa vārds vai īpašības vārds *pretēji (tēli, uzskati)* ir lietots tikai deviņas reizes (deviņos darbos). Vienā no darbiem ir bijis mēģinājums atklāt dažādas cilvēku perspektīvas, 21. gadsimtu kā dezinformācijas gadsimtu, tomēr argumentācijai pietrūkst faktu, konkrētības, kas varētu tikt panākta arī ar precīzu vārdu izvēli, tomēr šajā darbā tas nav vērojams:

- (5) *Mūsdienās ir problēma ar nepatiesu informāciju, labs piemērs ir plakanās zemes teorija. Teorija par plakanu zemi izklausās nepatiesi, bet dažas slavenības un liela cilvēku grupa domā pretēji. (2klvs)*

Tādi vārdu savienojumi kā *dažas slavenības, liela cilvēku grupa* ir pārāk vispārīgi, lai paustu argumentētu viedokli. Kā spilgtu paraugu labai argumentācijas prasmei, saturiskajai precizitātei un atšķirīgas perspektīvas izmantošanai var minēt iepriekš tekstā citēto (3) piemēru, kurā ar retoriskā jautājuma pieteikumu teksta ievaddaļā ir uzsvērts neviennozīmīgais skatījums uz jautājumu par 100 gadiem:

- (3) *Gadsimts tas ir daudz vai maz? Simts dāvanas dzimšanas dienā ir daudz, bet simts gadi pagātnē – maz.*

Savukārt teksta noslēgumā piedāvāts savs individuālais secinājums:

- (3) *Es domāju, ka gadsimts ir gan daudz, gan maz. Tas atkarīgs vienīgi no tā kā uz to paskatās.*

Par šī pārsprieduma valodas lietpratību liecina arī daudzveidīgais vārdu krājums un atšķirīgu sintaktisko konstrukciju lietojums, kuras mērķtiecīgi izraudzītas, lai veidotu pārdomātu, vienotu teksta kompozīciju, piem., teksta galvenajā daļā katra rindkopa ievadīta ar virsrakstiem līdzīgiem teikumiem (*Es savā dzimtā. Es Latvijā. Es pasaulē*).

No vairāk kā 400 pārspriedumiem tikai dažos ir vērojama leksiskā sarežģītība, proti, daudzveidīgs, plašs vārdu krājums, precīzi lietoti konkrēti vārdi vai jēdzieni, no tiem – arī ikdienā retāk lietoti vārdi un vārdu savienojumi, piem.: *Lielais kanjons, saules enerģija* (10klvs); *Jūgendstila arhitektūra, gaismas instalācijas* (3rmts); *cilvēku resursi, roboti, mākslīgā inteliģence* (16rlvs). Raksturojot Aleksandra Čaka daiļradi: *urbānisma pārstāvis, Rīgas elementi, bulvāri, normale, centrs, strēlnieki, atstumtie cilvēki, afišas* u. c. (16rmts).

Kā jau iepriekš tika minēts raksta 1. nodaļā, neikdienišķu vārdu, precīzu jēdzienu un terminu izmantošana ir augstāka valodas lietpratības līmeņa pazīme.

Reti ir arī darbi ar savdabīgu sintaktisko konstrukciju lietojumu, kas atklāj rakstītāja individuālo valodas stilu. Kā piemēru var minēt kādas Rīgas vidusskolas audzēknes rakstīto par tematu „Ieraudzīt, saklausīt, izprast savu gadsimtu”, kurā, aprakstot savu pieredzi un emocijas dziesmu svētku laikā, nav vērojamas klišejas, vispārīgas, trafaretas frāzes, kas ir vairumā darbu par šo tematu. Oriģinalitāte un individualitāte tiek panākta ne tik daudz ar vārdu izvēli, cik ar sintaktisko noformējumu:

(6) *Esmu saviļņota, ka man bija iespēja piedalīties tik grandiozā pasākumā. Neapraktāmas emocijas, sajūtas. Sviedru peļķes, asaras, smieklī un prieks. Neizsakāmi liels gandarījums par paveikto. Grandiozs pasākums.* (17rlvs)

Šajā piemērā sintaktiskā savdabība ir vērojama vienkopas teikumu lietojumā (sk. (6) piemēra 2.–5. teikumu), atklājot rakstītāja prasmi izteikt saviļņojumu ne tikai ar leksiskiem, bet arī gramatiskiem līdzekļiem.

3. Pētījums „Attieksme pret latviešu valodu un tās mācību procesu”

LVA koordinētais pētījums norisa no 2018. līdz 2020. gadam, anketējot 333 skolēnus no 8. līdz 12. klasei un 65 latviešu valodas skolotājus, organizējot astoņas fokusgrupu diskusijas Rīgā, Daugavpilī, Rēzeknē un Liepājā, kā arī kopā ar Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas un Liepājas Universitātes latviešu valodas un literatūras skolotāju programmas studentiem vērojot 46 mācību stundas Rīgā, Salaspilī, Daugavpilī, Rēzeknē, Liepājā, Valmierā un Jelgavā.

Fokusgrupas diskusijas ar skolēniem tika organizētas ar mērķi rosināt skolēnus dalīties pieredzes stāstos par to, kas patīk un kas ne visai apmierina mācību procesā, kā viņi redz izdekušos latviešu valodas stundu, kas viņiem patīk mācību norises laikā, kas veicina viņu vēlmi mācīties un otrādi – kāpēc latviešu valodas apguve sagādā grūtības. Noskaidrojot iemeslus, kas visvairāk veicina vai kavē

latviešu valodas mācīšanos, ir lielāka iespēja saredzēt, kā būtu maināms latviešu valodas mācīšanas un mācīšanās ceļš, un tādā veidā sekmēt arī pozitīvas attieksmes veidošanos. Savukārt šāda attieksme varētu uzlabot arī skolēnu sniegumu latviešu valodā, viņu valodas lietpratības līmeni, par kuru runāts otrajā nodaļā skolēnu pārspriedumu kontekstā. Detalizētāk par to, kā tika plānotas fokusgrupu diskusijas (kādi tieši jautājumi un uzdevumi tika uzdoti skolēniem un skolotājiem), var iepazīties LVA izdevumā „Tagad” (sk. Martena 2021). Savukārt par visiem pētījuma rezultātiem, tostarp arī secinājumiem, kuri ir būtiskākie faktori, kas ietekmē skolēnu attieksmi pret latviešu valodas apguves procesu, var lasīt LVA (2020) tīmekļvietnē: <https://valoda.lv/petijumi/attieksme-pret-latviesu-valodu-un-tas-macibu-procesu/>.

Šajā rakstā izmantoti piemēri no triju skolēnu fokusgrupu diskusiju datiem, kas 2019. gadā tika iegūti šādās pilsētās un skolās:

- 1) Rēzeknē (diskusijā piedalījās 9.–11. klašu skolu ar latviešu mācībvalodu skolēni, fokusgrupu diskusijas ilgums: 134 min);
- 2) Liepājā (9.–11. klašu skolu ar latviešu mācībvalodu skolēni, diskusijas ilgums: 109 min);
- 3) Rīgā (9.–11. klašu mazākumtautību skolu skolēni, diskusijas ilgums: 115 min).

Fokusgrupu diskusijas ar skolēniem atklāj, ka latviešu valodas apgūvē vislielākās grūtības viņiem sagādā gramatikas mācīšanās. Jautājums par gramatiku ir aktuāls visiem jauniešiem, par to liecina diskusiju transkripti no visām pētījumā iesaistītajām pilsētām – gan no bilingvālajām mazākumtautību skolām, gan no skolām ar latviešu mācību valodu. Skolēniem savā starpā apspriežoties un atbildot uz pētnieka jautājumiem, gramatika tiek minēta kā uztraukuma, valodas neizpratnes un slikto sekmju iemesls. Skolēnu teiktais atklāj četras būtiskas lietas:

- 1) skolēni gramatiku nesaista ar sevi, tas ir kaut kas ārpus viņiem un ārpus reālās dzīves esošs;
- 2) liela jauniešu daļa vēlas to saprast, bet viņiem šķiet, ka skolotājs nespēj nedz precīzi un skaidri gramatikas jautājumus izskaidrot, nedz sniegt pamatojumu, kāpēc latviešu valodā eksistē noteiktas gramatiskās parādības un kur (kādos konkrētos tekstos) tās visvairāk ir sastopamas;
- 3) nevienā no diskusijām skolēni nenoliedz latviešu valodas apguves nepieciešamību, tāpat viņi arī domā, ka labas latviešu valodas pamatā ir izpratne par gramatikas jautājumiem;
- 4) lielākajai diskusijās iesaistīto skolēnu daļai ir cits, no skolotāja atšķirīgs, redzējums, kā būtu jā māca latviešu valoda.

Tālāk ilustrācijai daži citāti no skolēnu teiktā. (7) piemērā ir vērojama skolēnu kritiskā attieksme pret mācīšanos, viņu vēlme saskatīt jēgu tajā, kas stundās tiek mācīts, piem., ja kāds valodas likums ir jāapgūst, tad pusaudžiem rodas jautājums – kāpēc. Neprotot to viņiem paskaidrot, pamatot, rodas vilšanās:

- (7) *Man mācīties ir grūti, vispār gramatiku. Jo valodās ir likumi, un, ja es pajautāju – kāpēc ir tāds likums, tikai tāpēc, ka kāds cilvēks ir tā izlēmis.*

Bet nu man ļoti patīk eksaktie priekšmeti. Visu laiku patīk kaut kāda sasaiste ar dzīvi. Ja ir kāds likums, tātad, tas arī dzīvē notiek, kā visos gadījumos. Tas laikam tas, kas visgrūtāk ir tieši valodās, tāpēc arī gramatika nepatīk. (No Rēzeknes skolēnu fokusgrupas diskusijas.)

(7) piemēra otrajā daļā arī redzams, ka skolēni vēlas saskatīt gramatikas jautājumu, likumu sasaisti ar, kā viņi saka, dzīvi. Šādi citāti rosina domāt par to, ka, iespējams, tematam par valodas funkcionalitāti mācību stundās ir pievēršama lielāka uzmanība. Cilvēks valodā domā, ar valodas starpniecību veido attiecības, sadarbojas u. tml., kur vēl ciešāku sasaisti ar ikdienas dzīvi? Tāpat skolēniem būtu arī vairāk jāstāsta par to, ka valodu nav izdomājuši valodnieki, ka tā ir veidojusies pati no sevis cilvēces attīstības procesā, ka valodnieku devums valodas aprakstīšanā, sistēmas izveidē ir palīgs, lai spētu izprast savu dzimto un citas valodas, salīdzināt, mācīties, nevis otrādi – likumi kā šķērslis vēlmei mācīties valodu.

Liela skolēnu daļa, kā iepriekš tika minēts, pauž neapmierinātību nevis par to, ka jā mācās latviešu valoda (to nevienā intervijā neapšaubā ar mazākumtautību skolu skolēni), bet par to, kādā veidā tā viņiem tiek mācīta. Skolēni neredz jēgu gramatikas likumu pārrakstīšanai savās kladēs, skolotāju sen gatavotām prezentācijām, vienveidīgiem uzdevumiem, kas vidusskolas posmā pamatā tendēti tikai uz pieturzīmju likšanu (sk. (8) un (9) piemēru).

(8) *Kad es mācījos iepriekšējā skolā, man nepatika latviešu valoda un pie skolotājas stundas bija garlaicīgas. Mēs rakstījām tikai gramatikas likumus savās kladēs, un, jā, tas bija ilgi un garlaicīgi to visu pārrakstīt. (No Rēzeknes skolēnu fokusgrupas diskusijas.)*

(9) *Prezentācijas ļoti daudz, kas jau gadu gadiem sen izveidotas un ļoti garlaicīgas. Viena un tā pati metode, kā mācīt likt komatus... iedod lapiņas, saliec komatus, iedod lapiņas, saliec komatus.*

Es tev iedodu grāmatu, tu ņem un raksti komatus, tu ņem un raksti kaut vai visus divdabja teicienus. Vienkārši iedod grāmatu un pats skolotājs negrib mācīt tiem bērniem.

Ir tādas stundas, kad mums vienkārši nobēr to tēmu un jā, liekam komatus. (No Liepājas skolēnu fokusgrupas diskusijas.)

Lasot (9) piemērā skolēnu sacīto, varētu likties, ka tad jau ar komatiem viss ir kārtībā, ja mācību stundās šim jautājumam tiek pievērsta tik liela uzmanība. Tomēr tik pozitīvi, kā diskusijā atzīst paši skolēni un kā to rāda arī pārspriedumu analīze, nav. Tātad droši vien jāmaina veids, paņēmieni, kā dažādi interpunkcijas, gramatikas un pareizrakstības jautājumi tiek mācīti. Fokusgrupu diskusiju noslēgumā visās grupās skolēniem tika dots uzdevums padomāt, apspriesties savā starpā un izstāstīt, kā viņi vēlētos mācīties latviešu valodu. (10) piemērā ir redzams, ka skolēni labprāt pētītu latviešu valodu kādā tīmekļa lapā, video u. tml., proti, sāktu ar piemēriem, kas ilustrē noteiktu valodas parādību, vārdus, formas vai sintaktiskās konstrukcijas. Tad viņi vairāk saskatītu valodas saikni ar dzīvi, ar latviešu valodas lietojumu arī virtuālajā vidē. Savu vēlamu mācību stundu viņi vizualizē ar šādu skolotāja uzdevumu:

- (10) *Ieejiet tajā lapā, noskatieties video, kas tur bija tāds labs – kaut kādā tādā garā, nevis tur vienkārši iedod darba lapu. Lūdzu, piecpadsmit teikumi, salieciet komatus, kaut kā tā.* (No Liepājas skolēnu fokusgrupas diskusijas.)

Savukārt (11) piemērs, kas arī ir ņemts no skolēnu redzējuma par savu ideālo latviešu valodas stundu, apkopo rakstā iepriekš teikto par valodas lietpratību un par metodēm labas latviešu valodas izkopšanā. Turklāt šajā citātā jaunieši piesaka vēl papildu tematu par paša latviešu valodas skolotāja valodas un profesionālo kompetenci, kā arī par emociju, pozitīvas mijiedarbības un sadarbības nozīmi starp skolēniem un skolotāju:

- (11) *Mums te izstrādājās sava veida hierarhija atbilstoši tam, kā stundai jānotiek. Pirmais, kas mums ir, ir valodas zināšanas. Kad tu atnāc uz stundu, tev jau kādai zināšanu bāzei būtu jābūt. Es uzskatu, ka valodas zināšanas, vismaz kaut kādas, ir vissvarīgākais. Valodas zināšanām jābūt kā skolēniem, tā arī skolotājam. Arī skolotājam šajā ziņā jābūt kompetentam. Viņam jāzina, kas mums jāzina detalizētāk, kas ne tik detalizēti, kam pievērst uzmanību, kā daudzi saka, ka labs skolotājs ir cieši saaudzis ar savu priekšmetu, viņam patīk tas, ko viņš dara. Mūsu otrais punkts ir spēja pasniegt. Tas nav mazāk svarīgs punkts, jo bez tā nekur. Lai arī cik labi skolotājs nezinātu latviešu valodu, cik labi kopumā nezinātu savu priekšmetu, ja viņš neprot sazināties ar skolēniem, viņš viņiem nekad neiemācīs runāt, rakstīt, lasīt. Tas ir, skolotāja prasme pasniegt savu priekšmetu skolēniem ir ļoti svarīga. Trešais ir – attieksme, jo, ja skolotājam ir slikta attieksme pret bērnu, tad viņš nav pret viņu objektīvs.* (No Rīgas mazākumtautību skolu skolēnu fokusgrupas diskusijas.)

Raksta noslēgumā vēlētos vēl paust dažus secinājumus, kas izriet no latviešu valodas mācību stundu vērojumiem. Vairāk nekā 40 vērotās stundas atklāj, ka gramatikas mācīšanās skolotājiem nepietiek izpratnes par gramatisko formu funkcionalitāti, īpaši – par darbības vārda gramatisko kategoriju nozīmi (gramatisko semantiku), lietojuma atšķirībām un nolūku informatīvos un literāros tekstos. Skolotāji jūtas nedroši sarunās, kas ir skolēnu rosinātas vai provocētas, sagaidot no skolotājiem spēju argumentēti paust viedokli par dažādiem ar valodas lietojumu, formu sinonīmiju un citiem ar latviešu valodas gramatiku un pareizrakstību saistītiem jautājumiem. Tāpat latviešu valodas skolotājiem būtu nepieciešams atbalsts skolu vajadzībām piemērotu gramatikas likumu un uzdevumu izstrādē, valodu korpusu izziņāšanā un lietošanā, mācot par leksiku, semantisko daudzveidību, gramatiku, kā arī mūsdienu valodniecības nozares attīstībai atbilstošu lingvistisko tematu skaidrošanā (valodas funkcionālie stili, to mijiedarbība viena teksta robežās, valodas atšķirības rakstu un runas formā, formālās un neformālās saziņas situācijās u. c.).

Rakstā analizēto pētījumu dati un gūtās atziņas ir izmantotas, veidojot jauno lingvodidaktikas izdevumu darbam ar 7.–12. klases skolēniem (Martena,

Laiveniece, Šalme 2021), kurā lingvistiskie un didaktiskie aspekti ir ilustrēti ar konkrētiem piemēriem – uzdevumiem, kā noteiktu tematu varētu mācīt latviešu valodas stundās.

Secinājumi

12. klases skolēnu pārspriedumu teksti atklāj, ka lielākajai daļai jauniešu latviešu valodas lietpratība nav tik augstā līmenī, kā to varētu sagaidīt pēc 12 mācību gadiem (īpaši skolēniem ar latviešu valodu kā dzimto valodu). Par to liecina gan elementāras pareizrakstības un interpunkcijas kļūdas, gan vārdu krājums, teikumu sintaktiskais noformējums un prasme argumentēti paust savu viedokli. Iemesli nepietiekamam skolēnu skaitam ar augstāku valodas prasmi varētu būt dažādi; tie noteikti ir balstīti viņu ģimenes vides un sociālās makrovides faktoros, taču pētījums par skolēnu attieksmi pret latviešu valodas mācību procesu ļauj izteikt pieņēmumus, ka iemesli ir saistīti arī ar skolotāja lingvistisko un profesionālo kompetenci. Skolēnu fokusgrupu diskusijas ļauj secināt, ka latviešu valodas skolotājiem ir nepieciešams akadēmiskais atbalsts valodas jautājumu izpratnē, lai viņi drošāk un daudzpusīgāk spētu par gramatiku un citiem jautājumiem runāt, sarunāties un diskutēt kopā ar skolēniem (īpaši vidusskolas posmā). Metodiskais atbalsts par daudzveidīgu pieeju un metožu izmantošanu arvien vairāk būtu jāsaista ar latviešu valodas un valodas jomas kopumā teorētisko zināšanu un prasmju integrēšanu profesionālās pilnveides programmās.

Pamatskolas beigu posmā un vidusskolā aktīvāk valodas parādību izziņāšanā būtu jāiesaista paši skolēni, piedāvājot pētīt noteiktas vārdu formas, teikumu konstrukcijas, vārdu izvēli, tēlainību u. tml. daudzveidīgos tekstos, tostarp ikdienā bieži lietotos masu un sociālo mediju tekstos. Tādā veidā skolēni netieši saskatītu latviešu valodas lietojuma vērtību, atšķirības starp augsta līmeņa un vidusmēra pamata līmeņa valodu.

Saīsinājumi

AVK	augstākā (paplašinātā) valodas kognīcija
LVA	Latviešu valodas aģentūra
LAT1	latviešu valoda kā pirmā (dzimtā) valoda
LAT2	latviešu valoda kā otrā valoda
L1	pirmā valoda
L2	otrā valoda
min	minūtes
PVK	pamata valodas kognīcija
VPP	Valsts pētījumu programma

Avoti

1. Pētījums „Attieksme pret latviešu valodu un tās mācību procesu” (2017–2020). 2020. Rīga: Latviešu valodas aģentūra. Pieejams: <https://valoda.lv/petijumi/attieksme-pret-latviesu-valodu-un-tas-macibu-procesu/>
2. Pārspriedumi. *Skolēnu pārspriedumu korpuss*. 2021. Rīga: Latvijas Universitātes Matemātikas un informātikas institūts. Pieejams: <http://www.korpuss.lv/id/Parspriedumi>

Literatūra

1. Ferretti, Ralph, P., Graham, Steve (eds.). 2019. Argumentative writing: theory, assessment, and instruction. *Reading and Writing*. 32(6), 1345–1357. DOI:10.1007/s11145-019-09950-x
2. Gkonou, Christina, Daubney, Mark, Dewaele, Jean-Marc (eds.). 2017. *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications*. Bristol: Multilingual Matters. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781783097722>
3. Hulstijn, Jan, H. 2015. *Language Proficiency in Native and Non-native Speakers. Theory and research*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. DOI: <https://doi.org/10.1075/llt.41>
4. MacArthur, Charles, A., Jennings, Amanda, Philippakos, Zoi, A. 2019. Which linguistic features predict quality of argumentative writing for college basic writers, and how do those features change with instruction? *Reading and Writing*. 32(6), 1553–1574. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9853-6>
5. Martena, Sanita. 2021. „Un latviešu valodas ziņā man ir viena no mīļākajām skolotājām”: Latviešu valodas aģentūras pētījuma dati par skolotāja profesionalitāti (skolēna viedoklis). *Tagad*. 12, 22–33. Pieejams: https://maciunmacies.valoda.lv/wp-content/uploads/2021/04/TAGAD_2021_WEB_new.pdf
6. Martena, Sanita, Laiveniece, Diāna, Šalme, Arvils. 2021. *Lingvodidaktika: latviešu valodas mācības pusaudžiem un jauniešiem*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra.
7. Nicholas, Howard, Starks, Donna. 2014. *Language Education and Applied Linguistics. Bridging the two fields*. London: Routledge. DOI: 10.4324/9781315818030
8. Wild, Johannes, Wildfeuer, Alfred. 2019. *Sprachendidaktik: Eine Ein- und Weiterführung zur Erst- und Zweitsprachdidaktik des Deutschen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Summary

The paper analyses proficiency in Latvian, experiences with learning Latvian and attitudes towards Latvian lessons as reported by young persons in Latvia at the end of their secondary school careers. It is based on the data of two studies conducted among students from both Latvian-medium of instruction schools and bilingual minority schools: first, research on proficiency in Latvian in students' essays (2018), and second, on students' attitudes towards learning and teaching processes of Latvian (2018–2019). The data is analysed according to the theory of language proficiency (Hulstijn 2015), focussing on both basic and higher / extended language cognition. In addition, theoretical findings on argumentative writing quality are used for analysing students' essays, particular regarding comprehension of the essays' topics, skills to express oneself and one's opinion, and lexical complexity.

The essays reveal the students' written performative competence, i.e., the level they have reached during 12 years of schooling in Latvian and other subjects. The data show that there are different types of problems regarding deviation from language norms. In addition to more traditional levels of error analysis (e.g. punctuation errors when separating participles' parts of compound sentences), the paper demonstrates how the students' texts are characterised by a lack of vocabulary development regarding, e.g., lexical diversity, polysemy, or the correct use of specific terminology. Many of the essays do not describe phenomena, events, or persons in sufficiently precise ways, which is grounded both in a lack of knowledge of the topics and insufficient vocabulary.

While the essays provide evidence of the outcomes of learning Latvian, the study on attitudes towards the learning processes reveals possible reasons, which affect the acquisition of Latvian. Many students report a lack of motivation based on difficulties in understanding the teachers' explanations of Latvian grammar, an insufficient inclusion of functional aspects of language, and occasionally – lack of adequate communication between students and teachers.

Keywords: language proficiency; basic and higher / extended language cognition; argumentative writing; essays; attitude towards language learning; Latvian; language teaching.



Rakstam ir Creative Commons Attiecinājuma 4.0 Starptautiskā licence (CC BY 4.0) / This article is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)