
SMERNICE ZA DELO JEZIKOVNEGA ASISTENTA ZA SLOVENŠČINO V OKVIRU MANJŠINSKEGA ŠOLSTVA NA AVSTRIJSKEM KOROŠKEM

Aprila 2005 je bilo prvič, in sicer na podlagi bilateralnega dogovora med Slovenijo in Avstrijo, razpisano mesto srednješolskega asistenta za slovenščino v Avstriji za šolsko leto 2005/06. Članek izhaja iz približno enoletnega bivanja in dela na avstrijskem Koroškem. V prvem delu razloži pomen tovrstnih sporazumov in utemeljuje, kdo sploh je jezikovni asistent. Nato ga postavi v kontekst šolstva v Avstriji: najprej naredi oris slovenskega manjšinskega šolstva – s poudarkom na ustanovitvi gimnazije s slovenskim učnim jezikom –, nato pa spoznava, primerjaje pretekle in aktualne šolske razmere, osrednje naloge jezikovnega asistenta. S tem ko na eni strani vzpostavlja povezavo med profilom šole in sociolingvistično situacijo, na drugi strani pa spremlja njene odraze na ravni učnega procesa, ponuja nekaj možnih pristopov v poučevanju slovenščine, vse z namenom uzaveščanja funkcije jezikovne asistencije. Zaključuje s še nekaj vlogami učitelja-asistenta in razmišlja, kaj predstavljeno delovno mesto pomeni za njegovo osebnostno in strokovno rast.

1 Jezikovni asistent v luči bilateralnih dogovorov

Na podlagi bilateralnega dogovora med Ministrstvom za šolstvo in šport Republike Slovenije in avstrijskim Ministrstvom za šolstvo, znanost in šport, vse to pa v okviru slovenske Službe za mednarodno sodelovanje in evropske zadeve, je bilo na Zvezni in zvezni realni gimnaziji za Slovence in Dvojezični zvezni trgovski akademiji v Celovcu za šolsko leto 2005/06 prvič razpisano mesto jezikovnega asistenta za slovenščino. Da se je razpis izvedel v okviru dvostranskega sodelovanja med sosednjima državama, članicama Evropske unije, in pod vodstvom za mednarodne odnose pristojne službe, kaže na to, da se je Slovenija dejansko in aktivno vključila v evropski integracijski proces tudi na področju šolstva in znanosti. Obogatitev jezikovnoasistentskih mest, ki so bila prej rezervirana le za angleščino in italijanščino, s slovenščino in rastoča težnja po kontinuirani izmenjavi tovrstnih učiteljev v prihodnosti sporočata, da slovenščina na tem delu narodnostnega ozemlja ter v širši evropski skupnosti ne zavzema več – in v prihodnosti zagotovo ne bo mogla – le položaja trajno ogroženega in družbeno zapostavljenega manjšinskega

jezika. S tem ko se na podlagi vpeljave jezikovne asistencije aktivno in enakovredno sopostavlja ob ostale (tuje) jezike (nemščino, italijanščino, angleščino, francoščino, ruščino itd.), sporoča, da je eden možnih položajev slovenščine, četudi v prostoru, kjer so Slovenci ena od dvoje etničnih skupin, poleg prvega prav tisti drugega/tujega jezika. V tem smislu zgovoren je naziv učitelja, ki se uradno imenuje asistent za tuji jezik (»Fremdsprachenassistent«). Razvejanost položajev slovenščine oziroma družbenozgodovinsko preoblikovana hierarhija, znotraj katere izgublja ta kot materni jezik manjšine »privilegij« ogroženosti in postaja le del v mozaiku evropskih jezikov, ter bistveno spremenjen družbeni odnos do pomena usvajanja in učenja jezika (kjer imam v mislih zlasti rastočo potrebo po razvijanju jezikovne (ne pa metajezikovne) zmožnosti) predstavljajo po mojem mnenju enega glavnih vzvodov za artikuliranje potreb po izmenjavi učiteljev; te pa postanejo na drugi strani ključni izziv in naloga, pred katero je postavljen jezikovni asistent.

2 Kdo je jezikovni asistent

Jezikovni asistent je učitelj, ki preživi določeno časovno obdobje (v povprečju eno do dve šolski leti) v tuji državi, v kateri se poučuje jezik, katerega rojeni govorec je (»native speaker«), tako da strokovno sodeluje in pomaga pri pouku tega istega jezika. Njegova naloga torej ni, da zamenja stalnega učitelja, temveč da mu nudi oporo v učnem procesu.¹ Učitelj-asistent bodisi omogoči bodisi podpre in pospeši razredno diferenciacijo in individualizacijo. Prevzame lahko manjše ali večje skupine, pogosto nudi individualne inštrukcije. Zadolžen je za to, da širi vedenje o jeziku, literaturi in kulturi svojega naroda, vse to pa bolj kot z namenom posredovanja metainformacij v prid razvijanja jezikovne zmožnosti. Da bi čimbolj spodbudil in razširil možnosti za konverzacijo med učečimi se subjekti, je zaželeno, da soorganizira izvenšolske dejavnosti (ekskurzije, razstave, delavnice, branja, jezikovne projekte idr.). Na ta način zrahlja razredno hierarhijo in motivira učence za spontano komunikacijo. S prenosom učne situacije iz razreda v širše družbeno okolje jim približa jezik in sporoča, da je učenje jezika učenje »za življenje«. Če naj bo učni proces kar se da kvaliteten, je ob asistentovi redni in temeljiti učni pripravi nujno ustaljeno strokovno druženje (enkrat do dvakrat tedensko) s stalnim učiteljem, na katerem pride do izmenjave strokovnih in pedagoških izkušenj, sprotnega načrtovanja učnega programa in dogovora o njegovi izvedbi.

Ob vrsti zadolžitve, ki jih v svojem poklicu opravlja učitelj-asistent, ne gre pozabiti na eno bistvenih nalog, ki predstavlja točko, iz katere ob nastopu delovnega mesta izhaja in se k njej vseskozi vrača, saj na njeni podlagi snuje oblike dela. Če naj resnično podpre pouk in zagotovi učni uspeh, se mora poučiti o: (1) tipu šolskega sistema (manjšinski) in (2) profilu šole, na kateri poučuje, upoštevati mora tako (2.1)

¹ Omeniti gre, da je praksa pogosto drugačna. Asistent s svojimi kompetencami lahko presega učitelja, pri katerem asistira, tako da se vloži obrneta. Razloge za to vidim v pomanjkljivi izobrazbi, pridobljeni na slovenistikah izven matične države, primanjkljaju ali odsotnosti jezika iz okolja ter nepoučenosti tujega slovenističnega pedagoškega kadra o aktualnem dogajanju in tendencah tako v jezikoslovju kot v literarni vedi.

vrsto učnega jezika kot (2.2) status svojega učnega predmeta in njegovo razmerje do ostalih predmetov ter se zavedati (3) strukture jezikovne zmožnosti učečih se oziroma razmerja med družbeno in jezikovno razčlenjenostjo jezika (v konkretnem primeru izrazita večjezičnost/večkulturnost okolja). Kako spraviti v sozvočje navedene elemente, je naloga vsakega posameznega učitelja, pri čemer je na primer angleški asistent postavljen v drugačno situacijo in pred drugo vrsto zahtev kot slovenski. V nadaljevanju nas bo zanimalo, s čim vse se sooča slednji in katerih strategij se lahko pri tem poslužuje.

3 Osrednje naloge jezikovnega asistenta za slovenščino

3.1

Jezikovni asistent za slovenščino v okviru slovenskega izobraževalnega sistema na avstrijskem Koroškem je poseben v tem smislu, da deluje v šolstvu, ki je v državi gostiteljici manjšinsko. Manjšinskost je posledica dejstva, da je slovenščina sicer v tem prostoru avtohtoni deželni, ne pa tudi večinski in državni jezik (nemščina). Zgodovina omenjenega šolstva, ki sega že v čas razsvetljenstva (1774, šolska naredba), je dolga in razgibana, povzeti pa jo je mogoče kot nenehen boj med položajem in družbenim ugledom nemščine in slovenščine, ki ji je v nenaklonjenih družbenopolitičnih razmerah pripadlo mesto pomožnega jezika (npr. model utrakvističnega šolstva v stari Avstriji). Teodor Domej (Domej 2004: 44–56) navaja, kako niti 19. stoletje z znamenito marčno dobo niti 1. polovica 20. stoletja, in sicer tako zaradi narodne neosveščenosti slovenskega prebivalstva kot porajajočega se nacionalizma, ki je težil k organizaciji družbe po načelu enojezičnosti, nista bistveno prispevala k temu, da bi se slovenščina uveljavila z nemščino kot enakopraven učni jezik. Kljub temu ne gre spregledati resnejših premikov na tem področju, ki jih je prinesla leta 1955 sprejeta državna pogodba, katere 7. člen je ob pravici do lastnih organizacij, zborovanj in tiska ter ureditve topografije pripadnikom slovenske narodnosti obetal osnovnošolski pouk v maternem jeziku ter pravico do lastnih srednjih šol. Tako je bila leta 1957 ustanovljena Zvezna in zvezna realna gimnazija za Slovence v Celovcu² s slovenskim učnim jezikom. Če je bila ustanovitev gimnazije na prehodu v drugo polovico 20. stoletja, ki je bilo zaznamovano z zaostrenimi odnosi med etničnima skupinama (vrhunec v sedemdesetih letih), nekakšen nacionalni moment za slovensko koroško stran, priložnost za uveljavitev slovenskega jezika v javnosti, pa z današnjega vidika njena narodnoreprezentativna in -afirmativna vloga ni več v ospredju. To prihaja do izraza v modificiranem profilu šole z izrazito razširjeno programsko ponudbo od konca devetdesetih let, ki zrcali večplasten položaj slovenščine kot učnega jezika in predmeta in na ozadju katere spoznavamo specifične jezikovnoasistentske vloge.

² Gimnaziji je sledila (1990) ustanovitev Dvojezične zvezne trgovske akademije, na kateri sem v istem obdobju, in sicer na podlagi internega dogovora med šolama, poučevala šest ur tedensko. V tem prispevku je pozornost usmerjena na poučevalne izkušnje na prvi omenjeni šoli zlasti iz dveh razlogov: prvi je ta, da je bila to moja matična šola, drugi, da je poučevanje slovenščine v okviru dvojezične akademije precej drugačno in zato zahteva samostojno obravnavo.

3.1.1

Leta 1999 je šola odprla štirijezični nadregionalni Kugyjev³ razred (slovenščina, nemščina, angleščina, italijanščina). K ponudbi šole sodi še dvoje vrst trijezičnih razredov, prvi s poudarkom na angleščini, drugi s poglobljenim poukom informatike. Kot prosta predmeta je mogoče izbrati francoščino in ruščino.⁴ Po tej poti spoznavamo, da slovenščina navkljub statusu učnega jezika ne živi hierarhično nadrejenega položaja, temveč sobiva na eni strani z nemščino kot večinskim deželnim in državnim jezikom, na drugi strani pa se povsem enakovredno vključuje v konglomerat ostalih evropskih jezikov, ki so del šolske ponudbe.

V prostoru, izrazito zaznamovanem z razpiranjem meja med sosednjimi državami in tendenco po kulturno-politično-gospodarskem zbliževanju regij, se jezikovni asistent za slovenščino ne more identificirati (ali naj se ne bi) samo z vlogo utrjevalca in usmerjevalca narodne identitete (s čimer se posredno vključuje v intenzifikacijo političnega življenja manjšine), ampak je odgovoren za to, da ponudi ustrezne možnosti za razvijanje jezikovne kompetence učečih se, tako da iz tega rezultira vsaj tista raven znanja, s katero se slovenščina postavlja ob bok ravnemu znanju v naštetih jezikih (t. i. nivelizacija kompetenc). Ker je cilj večjezična izobrazba ter spoznavanje interkulturnih odnosov v prostoru Alpe-Jadran, je pomembno poučevanje in učenje po načelih funkcionalnosti. Usvajanje in učenje slovenščine, ki je za nekatere prvi, za druge drugi jezik, bi moral učitelj-asistent potemtakem zasnovati zlasti na oblikah izkustvenega socialnega učenja, za katere je značilna večja stopnja sproščenosti in demokratičnosti (etični vidik poučevanja). Sem sodijo na primer urjenje sporazumevalnih vzorcev (formalni in neformalni), igre vlog (medosebna interakcija), diskusijske skupine (artikuliranje lastnih stališč, soočenje z drugimi), poslušanje, pisanje in branje besedil, s katerimi se učeči se srečuje v vsakdanjem življenju in ki ga usposablja za to, da jih funkcionalno razume in zna tvoriti (novice, poročila, pisma, prošnje, obrazci itd.). Pri tem je na ravni slovničnih, leksikalnih, skladenjskih in besediloslovnih sestavin smiselno nameniti pozornost tudi odkrivanju podobnosti in razlik med jezikom, ki se ga učimo, in ostalimi jeziki, zraven pa pritegniti še kulturološke vidike. Vse bolj neizogiben del učenja so mednarodni učni projekti, ki v fokus obravnave pritegujejo globalne problematike. Učni proces postaja tako mesto pridobivanja socialnih veščin (povezovalna funkcija), s čimer omogoča konstruktivno vključevanje v okolje.

3.1.1.1

Posledice programskega jedra šole z izstopajočo tendenco po znanju jezikov se kažejo v vsaj dveh smereh, in sicer v:

³ Štirijezični razredi nosijo ime po Juliusu Kugyju (1858–1944), humanistu in planincu. Leta 2000 je bila gimnazija odlikovana z Evropskim pečatom za inovativne jezikovne projekte. Priznanje podeljuje avstrijsko Ministrstvo za izobraževanje, znanost in kulturo, s katerim odlikuje kvalitetne projekte za učenje jezikov.

⁴ K dvigu kvalitete učenja jezikov v veliki meri prispeva vrsta partnerskih odnosov v Sloveniji, Nemčiji, Italiji, Angliji, Belgiji, na Nizozemskem.

– **okrnjenem pomenu učnega jezika:**⁵ slovenščina je učni jezik le »de iure«, medtem ko je dejanska šolska komunikacija (med učitelji in učenci ter med učenci) zaznamovana s kompleksno izmenjavo obeh deželnih jezikov ter celo italijanščine in angleščine, kar izhaja iz tega, da nekateri dijaki prihajajo iz Italije, šolsko komunikacijo v italijanščini in angleščini pa v šolskem in izvenšolskem času zagotavljajo tuji jezikovni asistenti, ki ne znajo slovensko. Večjezična šolska klima ima vrsto posledic konstruktivnega značaja: uzavešča spoznanje o večjezičnosti družbenega konteksta, je motivacija za učenje tujih jezikov in slovenščine, tako da dviga kvaliteto poučevanja in učenja slednje, spodbuja k temu, da se učečim se omogoči vsaj bazično ustno in pisno komunikacijo v slovenščini, pri čemer je cilj povečanje njene prisotnosti v javnosti ter zagotavljanje enakovrednosti govorca v kompleksnosti komunikacije.

– **številu učnih ur slovenščine,**⁶ ki se tako v Kugyjevih razredih (šolsko avtonomno težišče na jezikih in medkulturnih odnosih) kot v splošno- (šolsko avtonomno težišče na jezikih) in realnogimnazijskem (jedrno področje je naravoslovje) programu giba od dveh ur v prvem letniku višje stopnje do treh ur v ostalih treh letnikih. Če obseg ur primerjamo z angleščino in nemščino, vidimo, da tako rekoč ni odstopanj, kar prepričljivo dokazuje, da se slovenščina kljub pravno določenemu statusu poučevalnega in uradnega jezika na področju avtohtone manjšine kot učni predmet enakovredno pojavlja ob omenjenih jezikih.⁷ Na tej podlagi se v okviru vzgojno-izobraževalnega procesa postopno odvrča pozornost zgolj od poskusa uzaveščanja pravno-političnega položaja slovenščine kot manjšinskega jezika; namesto tega se preusmeri k vprašanju, kako optimalno zapolniti predpisani obseg ur, da bi dosegli funkcionalno, v praksi uporabno znanje.

3.2

Če se nekoliko vrnemo k prvi od obeh postavk, ki problematizira zmanjšano vlogo slovenščine kot učnega jezika in katerega raba je dopolnjena zlasti z nemščino, ne gre pozabiti, da je t. i. neskladje med učnim jezikom in dejanskostjo razredne komunikacije razen s težnjo po dejanski dosegi večjezične šolske klime utemeljeno s še enim tehtnim razlogom – jezikovno-narodnostno strukturo šolske populacije oziroma kompleksno sociolingvistično situacijo.

Jezikovna sestava je za učitelja-asistenta pomembna zato, ker vpliva na pouk. Čeprav je materni jezik več kot polovice dijakov (64 %) slovenščina, je vse več

⁵ Okrnjena pozicija slovenščine kot učnega jezika izhaja po mojem mnenju iz dvoje smeri: prva je težnja po večjezičnosti izobrazbe, tako da sobiva in se v (šolski) komunikaciji prepleta z ostalimi jeziki, druga je dvojezičnost družbeno-kulturnega konteksta, o čemer bo govor v neposrednem nadaljevanju.

⁶ Izhajam z višje stopnje gimnazije, torej od 5. do 8. razreda (prevedeno v naš šolski sistem: 1.–4. letnik gimnazije), saj sem tu poučevala.

⁷ Občutek razvrednotenja sproža spoznanje, da je slovenščina učni jezik, torej bi morala tudi kot učni predmet v primerjavi z nemščino in prostorsko nestično angleščino zavzemati hierarhično nadrejeno pozicijo.

takih, ki pred vstopom v gimnazijo razpolagajo s šibkim znanjem jezika⁸ ali ga sploh ne znajo. Poglejmo si povsem sveže statistične podatke iz minulega šolskega leta 2005/06. Tabela prikazuje razporeditev dijakov na slovenski gimnaziji po maternem jeziku:⁹

nemščina	120 (22,2 %)
slovenščina	348 (64 %)
slovenščina (Gre za dijake, ki imajo stalno bivališče v Sloveniji.)	41 (7,7 %)
albanščina	1 (0,2 %)
bosanščina	8 (1,5 %)
kitajščina	1 (0,2 %)
italijanščina	9 (1,7 %)
hrvaščina	8 (1,5 %)
slovaščina	2 (0,4 %)
armenščina	1 (0,2 %)
čečenščina	2 (0,4 %)

Kot vidimo, je vseh dijakov 541. Tabela zahteva dodatno pojasnilo v zvezi s prvimi tremi vrsticami podatkov. Med 468 dijaki se jih je 120 izreklo, da je njihov materni jezik nemščina, kar 348 se jih je odločilo za slovenščino. Pri tem gre poudariti, da sicer vsi omenjeni dijaki prihajajo z avstrijske Koroške¹⁰ in da so dejansko dvojezični.¹¹ 41 dijakov, katerih materni jezik je slovenščina, je v tabeli ločenih, saj prihajajo iz Slovenije (med razlogi, zaradi katerih so se odločili za slovensko gimnazijo, je bila večjezična ponudba,¹² tako da so v veliki večini vključeni v Kugyjeve razrede), od pred tem omenjenih 120-ih dijakov pa se razlikujejo v tem, da so ob vstopu v gimnazijo enojezični (nemščine se naučijo kot drugega/tujega jezika). Preostali dijaki so se opredelili z osmimi drugimi materinščinami, nemščina je pri njih ravno tako jezik, ki ga usvojijo iz okolja in se ga naučijo v šoli.

Na podlagi razvrstitve dijakov po maternem jeziku je mogoče izluščiti štiri osrednje učne skupine, pri katerih opazamo različne ravni jezikovnega znanja. (1) V prvo skupino spadajo dijaki iz Slovenije, ki razpolagajo z najvišjo ravno znanja slovenščine (v mislih imam dobro obvladanje jezika v govornjeni in pisni obliki (t. i. tekočnost govornjenja in pisanja), ne pa metajezikovnega znanja, čeprav se je

⁸ Gre za otroke iz mešanih ali neslovenskih zakonskih zvez.

⁹ Dijaki so se morali odločiti za en materni jezik, čeprav so sami povedali, da imajo dva ali celo tri (pri tistih, ki so govorili o troje materinščinah, se je po pogovoru izkazalo, da ne občutijo razlike med materinščinama staršev (ki nista ne slovenščina ne nemščina) in jezikom okolja, kar po mojem mnenju kaže njihovo željo po enakovrednem vključevanju v okolje, ki ga v največji meri omogoča prav nemščina kot večinski jezik).

¹⁰ Največ jih ima stalno bivališče v mestu Celovec in njegovi okolici (233), sledijo dijaki iz velikovškega (198) in beljaškega okraja (63). Ostali prihajajo z drugih območij.

¹¹ Tudi večina tistih z nemščino kot maternim jezikom je vsaj funkcionalno dvojezična.

¹² Podatek je pridobljen na osnovi ustnega razgovora z dijaki.

izkazalo, da ga bistveno lažje usvojijo). (2) Drugo skupino sestavljajo dvojezični dijaki, katerih materni jezik je slovenščina. Ta populacija je najbolj zanimiva z vidika rabe in preklapljanja jezikovnih kodov. Gre za dijake, ki prihajajo iz rožanske, podjunske in ziljske narečne skupine. Dialekt uporabljajo v družinskem in širšem vaškem okolju, če govorijo s pripadniki slovenske narodne skupnosti, medtem ko je ustna anketa brez izjeme potrdila, da se v šoli pogovarjajo v svojem dialektu le, če pridejo v stik s sošolcem iz iste narečne skupine. V nasprotnem primeru – torej v stiku z govorcem iz druge slovenske koroške narečne skupine ali v komunikaciji z ostalimi govorcji, katerih materni jezik ni slovenščina – sledi preklap v pogovorno nemščino. V analiziranju razlogov za njihovo jezikovno ravnanje sem prišla do sklepa, da raba nemščine v spontani šolski komunikaciji med nosilci različnih slovenskih narečij polni vrzel, ki bi jo sicer regionalni pogovorni jezik.¹³ Na drugi strani ostaja slovenski knjižni pogovarjalni jezik rezerviran zgolj za formalno razredno komunikacijo med učiteljem in razredom (zato deluje izven razreda nepristno), zaradi česar jo (v primerjavi s prvo skupino) dijaki slabše obvladajo; hkrati je močno zaznamovana z interferencami na ravni slovničnih in skladenjskih struktur. (3) K tretji skupini uvrščamo dvojezične dijake z nemško materinščino. V primerjavi s prej omenjenimi dijaki, ki uporabljajo slovenščino v narečni različici v ožji družinski sferi in razmeroma tekoče govorijo in pišejo slovensko, je raven znanja pri njih nekoliko slabša. Poleg tega, da tudi tu opažamo podobne systemske napake, govorimo težje o tekočnosti govorjenja in pisanja. (4) Četrta učna skupina dijakov z nenemško in neslovensko materinščino predstavlja jezikovne začetnike. Ti morajo z vstopom v šolo šele pridobiti osnovno znanje slovenščine, kar pomeni, da se je začno učiti kot tujega jezika. Nemščino znajo vsaj funkcionalno že iz okolja.

Raznolikost skupin ima za posledico zapletenost učne situacije. Kljub temu da obstaja nekaj razmeroma homogenih razredov (v katerih se pouk na eni strani najbolj približa pouku slovenščine kot prvega/maternega jezika, na drugi strani kot drugega/tujega jezika), prevladujejo heterogene učne situacije. V isti razredni skupnosti se znajdejo dijaki, ki jih je po znanju mogoče razdeliti v predstavljene štiri učne skupine. Za asistenta to pomeni, da je istočasno razpet med posredovanje jezika kot prvega, drugega in celo tretjega. Poleg tega, da mora ustvarjalno kombinirati obe vrsti didaktičnih metod, je pomembno, kako razdeli delo v razredu ter razporedi učno vsebino. Na podlagi izkušenj in sorazmerno dobrih rezultatov lahko sklenem, da je v četrti skupini, ki mora pridobiti osnovno znanje, v začetku najbolj smotrno posredovanje in urjenje osnovnih slovničnih pravil, medtem ko delo z besedili (dijake motivirajo publicistična besedila, ki tematizirajo aktualne dogodke (novice, poročila, intervjuji itd.)) služi kot podpora in je namenjeno tako utrjevanju slovničnih struktur kot širjenju besedišča. Glavni cilj, ki ga pri tem zasledujemo, je, da učeči se dosežejo stopnjo tekočnosti govorjenja in pisanja ter se integrirajo tako v razredno skupnost kot družbo sploh. Pri dijakih, ki sodijo v drugo in tretjo učno skupino, je smiselno pouk jezika obogatiti s poukom književnosti, saj imajo večjo jezikovno kompetenco.

¹³ Na tem delu narodnostnega ozemlja govorcem slovenščine ni uspelo izoblikovati pogovorne različice. Vzrokov je več in bi zahtevali posebno razpravo, eden ključnih je gotovo odsotnost jezika v okolju ter dolgotrajni manko sredstev množičnega obveščanja.

Pokazalo se je, da je treba upoštevati profil razreda, in sicer ali gre za realno- ali splošnogimnazijsko smer. Dijake prve bolj motivira delo z neumetnostnimi besedili (če jim kljub vsemu želimo približati znanje iz književnosti, je namesto prakticiranja interpretativne metode boljše, če uporabimo umetnostna besedila primerjalno z neumetnostnimi, iščemo podobnosti in razlike ter jim pojasnimo, da tudi ta del jezikovnega pouka krepi njihovo jezikovno zmožnost, saj utrjuje slovnično znanje, bogati besedišče in pomaga pri pisnem in ustnem izražanju), medtem ko so tisti z druge smeri bolj zainteresirani za analize in interpretacije umetnostnih besedil (najbolj jih pritegne sodobna slovenska književnost, s katero imajo predvsem zaradi šibke založenosti koroškega knjižnega trga s svežo knjižno ponudbo redko stik). Primerno uravnoteženo razmerje jezikoslovnih in literarnovednih vsebin ponudimo tudi dijakom iz prve skupine, le da moramo cilje zastaviti višje. Upoštevajoč njihovo kompetenco, jih lahko včasih uporabimo kot moderatorje skupin z nižjim jezikovnim predznanjem, motiviramo pa jih še z zahtevnejšimi nalogami, kot so npr. pisanje argumentativnih esejev, priprava referatov, projektno delo.

Kot je iz navedenega razvidno, sta zaradi različnih ravni znanja osnovna principa pri usvajanju in učenju slovenščine diferenciacija in individualizacija. Slovenski jezikovni asistent mora zato večinoma pripraviti različne aktivnosti za delo v razredu. Ker pa je razred skupnost, ki ima pouk v istem prostoru hkrati in mora kot ena izmed organizacijskih enot šole ne glede na različnost svojih posameznikov ostati relativno trdno notranje povezana, ga ni dobro vedno razdeljevati po težavnostnih stopnjah in raznolikih učnih aktivnostih. Da bi utrdili njegovo koherenco, je koristno, če občasno pripravimo skupno aktivnost, le da je enkrat poudarek na jezikovno kompetentnejšem delu razreda – tako da je to dodaten izziv za tiste s skromnejšim znanjem –, drugič na tistem delu, ki je jezikovno šibkejši – tako da to motivira tiste z višjo ravno znanja, da so se pripravljene brez večjih naporov vključiti v delo ali nuditi pomoč ostalim. Tudi dodatne (domače) naloge jim zastavimo skladno z jezikovno kompetenco: začetniki običajno vadijo slovnične strukture, ponovijo besedišče, lahko napišejo krajši tekst k obravnavani temi, ostali dobijo največkrat problemsko zastavljene naloge, pri čemer morajo podati razlago in utemeljitev izbranih strategij.

Predstavljena razpršenost pouka slovenščine nas hkrati postavlja pred vprašanje, kako in ali je sploh mogoče izdelati in predpisati učbenik, ki bi ustrezal raznolikosti potreb in zahtev. Zdi se, da knjige s predpisano snovjo nikoli ne bomo imeli, po drugi plati pa niti ni smiselna.¹⁴ Najboljša rešitev bo po mojem še vedno kombiniranje slovenskih učbenikov z gradivi, namenjenimi poučevanju slovenščine kot drugega/tujega jezika, ter tistimi, ki jih bo zagotovil asistent sam, upoštevajoč tip šole, učni program in cilje, učne sposobnosti, interese, zahteve učencev, aktualne okoliščine idr.

¹⁴ Ena od alternativ bi bila t. i. učna mapa, v kateri bi bili zbrani predlogi za tematske sklope s pripadajočimi besedili, ki bi jih posamezen učitelj glede na učne cilje in interese učencev samostojno priredil ali nadgradil. V sorodnem kontekstu je tekla beseda na letošnjem dvodnevem strokovnem izobraževanju za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika, ki ga je organiziral Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik (28.–29. junija 2006).

Če naredimo korak naprej in se vprašamo, kaj poleg skupne, a diferencirane učne snovi še opravlja socialno-povezovalno vlogo v razredu, vidimo, da je skupni imenovalc v izobraževalno-vzgojnem procesu nemščina. Ta je namreč dobri petini materni jezik, medtem ko se ga vsi ostali naučijo iz okolja. Globalno gledano je sposobnost obvladanja tega jezika boljša,¹⁵ raba pa vsaj tako pogosta ali celo pogostejša kot v primeru slovenščine, kar nas na tej točki vrača na začetek tega razdelka, ki problematizira okrnjen pomen učnega jezika – pojasnjuje namreč pojav oplajanja pravno določenega učnega z večinskim deželnim jezikom oziroma fenomen, ko slednji hierarhično preraste ali začasno nadomesti prvega (pri začetnikih je metajezik izključno nemški). Zato je ena osnovnih kvalifikacij, ki naj jih izpolnjuje učitelj-asistent, funkcionalno znanje nemščine, to pa ne le zato, ker je pouk dejansko dvojezičen in v nasprotnem primeru ne more zadovoljiti potreb tistih, ki vstopajo v šolo s pomanjkljivim predznanjem jezika, ampak tudi zato, ker mu neznanje jezika večine jemlje avtoriteto ter znižuje ugled v razredu. Dobra motivacija za učenje nemščine je med drugim ta, da gre za sosedski jezik.

Da se niti slovenščina ne poučuje izključno v slovenskem jeziku ne gre nikakor razumeti kot zapostavljanja, manjvrednosti in nižjega družbenega ugleda jezika, prav tako ne narodne neosveščenosti in kršenja pravnih predpisov, temveč kot najboljšo možno reakcijo in približek izvenšolski dejanskosti, v kateri živi v stiku z nemščino. Slednja postane s prevzemanjem funkcije metajezika in prevodnega jezika (npr. nemške opisne razlage v primeru nerazumevanja) opora in predstopnja na poti usvajanja in učenja slovenščine. Opisana situacija postavlja pod vprašaj dejansko učinkovitost zakonodaje¹⁶ in dovolj nazorno dokazuje, kako težko je le s pravnim aktom določiti položaj jezika, saj le-tega slednjič preraste sociolingvistična situacija oziroma potrebe tistih, ki jezik uporabljajo.

3.3 Dodatne funkcije jezikovnega asistenta

V okoliščinah manjšinskega šolstva ni redko, da pedagoški kader, strokovno usposobljen za sklop ostalih učnih predmetov, slabo obvlada slovensko. Nekateri učitelji so sposobni ustne komunikacije, medtem ko se pojavijo zaradi neusvojenih pravopisnih in slovničnih pravil ter besedilnovrstnih vzorcev problemi na ravni pisnega izražanja. Dodatne težave nastopijo pri posredovanju učne snovi, saj so učbeniki pisani v nemščini (interno izdano gradivo v slovenščini je redkost, obstaja npr. za zgodovino). Problematično je sprotno prevajanje strokovnega izrazja (matematika, fizika, kemija, psihologija itd.), ki vodi v terminološko neenotnost. Pri učitelju, ki ni dovolj kompetenten v slovenščini, zato obstaja nevarnost, da povsem zanemari pravno določen učni jezik in ga zamenja z nemščino. Tu pride do izraza pomen slovenskega jezikovnega asistenta, ki naj se, če je le mogoče, občasno konstruktivno vključi v pouk ostalih predmetov, in sicer tako, da je v pomoč pri

¹⁵ To ocenjujem na podlagi lastnih izkušenj.

¹⁶ »Res je, da je pravna regulacija statusa postavljena ravno zato, da se sociolingvistična situacija ne bi izrazilo spreminjala v škodo manjšine, vendar pa je vprašanje bolj, kakšne zakonodajne in pravne rešitve so v danem trenutku na voljo in kako znajo biti prilagojene aktualnemu trenutku.« (Marko Stabej.)

uvajanju in utrjevanju terminov, ustaljenih v stroki v slovenskem prostoru (neke vrste standardizacija),¹⁷ ter v sodelovanju z učiteljem-strokovnjakom pri podajanju razlage snovi, ko je to potrebno. V diapazonu asistentovih zadolžitev omenimo še vlogo t. i. »živega slovarja«, saj nudi oporo v zvezi z jezikovnimi vprašanji in dilemami ne le pedagoškemu, ampak tudi ostalemu osebju.

4 Jezikovnoasistentska perioda kot priložnost za osebnostno in strokovno rast

Če se v zaključku postavimo v vlogo jezikovnega asistenta in se vprašamo, kaj pa opisano delovno mesto pomeni zanj, lahko ugotovimo, da omogoča širjenje strokovnega znanja in bogatenje pedagoških izkušenj. Hkrati je dragocena referenca v posameznikovi biografiji ter odskočna deska za nadaljnjo kariero. Za mnoge je to priložnost, da prvič preživijo daljše časovno obdobje v drugi državi, sklenejo službeno razmerje in odgovorno prevzamejo s tem povezane dolžnosti. Asistentska perioda je priložnost za utrditev znanja jezika države gostiteljice. Kot zadnje, a nikakor ne najmanj pomembno, gre izpostaviti, da je mesto jezikovnega asistenta priložnost za ozaveščanje glede jezikovne raznolikosti, vse izrazitejšega pojava tudi v slovenskem državnem prostoru in šolstvu. S svojimi izkušnjami lahko na tej podlagi plodno prispeva k razvoju poučevanja slovenščine in razvoju uporabne slovenistike.

Literatura

49. letno poročilo Zvezne in zvezne realne gimnazije za Slovence v Celovcu, šolsko leto 2005/06. Celovec: Mohorjeva tiskarna.

Beaver, Louis, 2001: Language assistants. Alderson, Charles (ur.): *The language assistant scheme in Slovenia*. Ljubljana: Ministrstvo za znanost, šolstvo in šport Republike Slovenije.

Domej, Teodor, 2004: Manjšinsko šolstvo na Koroškem na zgodovinski prelomnici. *Slovenščina v šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 44–56.

Fremdspachen-AssistentInnen-Austausch 2005/2006, Ein Leitfadens für AssistentInnen. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Hartmann, Marica, 2006: Gemeinsam in Europa – Skupno v Evropi, Zwei- und Mehrsprachigkeit als Chance am Beispiel der Volksschule Hermagoras – Mohorjeva ljudska šola. *Referate und Präsentationen 2004/2005 / Global Education Week*. Linz: Trauner. 131–138.

Mikolič G., Vesna, 2005: Medkulturne vrednote kot načelna stališča: njihov pomen za odnos do primarne in druge kulture ter stopnjo dvojezičnosti. *Glasnik ZRS Koper* 10/4. 182–184.

Nečak Lük, Albina, Štrukelj, Inka (ur.), 1984: *Dvojezičnost, individualne in družbene razsežnosti*. Ljubljana: Društvo za uporabo jezikoslovja.

¹⁷ Pri tem si lahko pomagajo z učbeniki, ki so potrjeni in rabljeni v Sloveniji.

Ogris, Tomaž, 1995: Slovenščina – dvojezični pouk v južnokoroških šolah. Sedmak, Danilo (ur.): *Podoba našega otroka na Koroškem*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut. 27–38.

Ogris, Tomaž, 2006: Dvojezični pouk in pouk slovenskega jezika na Koroškem. *Slovensko šolstvo*. Nova Gorica: Educa, Melior. 91–94.

Ogris, Tomaž, 2006: V različnosti drug drugega razumeti. *Koledar Mohorjeve družbe v Celovcu*. 44–49.

Perger, Valerija, 2004: Model narodnostne šole v Porabju in prisotnost slovenskega jezika v njem. *Slovenščina v šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 70–80.

Štrukelj, Inka (ur.), 1993: *Jezik tako in drugače*. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije.

Vidovič Muha, Ada (ur.), 1996: *Jezik in čas*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Wakounig, Vladimir, 1994: Die Zerbrechlichkeit des Minderheitenschulwesens in Kärnten. *Stimme* 4/10. 17–18.