Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana

Slovenščina v šoli

leto 2014
1
XVII letnik

Za uvod

01 **Mirjam Podsedenšek:** Uvodnik

Razprave

02 **Viera Eliašová:** Ustvarjalno pisanje v vzgojno-izobraževalnem procesu

11 **Alenka Čudič:** Analiza zapisanih navodil v kontrolnih nalogah in na učnih listih

Didaktični iz(od)zivi

17 **Elizabeta Jenko:** Projekt: Slovenija pod drobnogledom

27 **Tanja Jelenko, Irena Sojč:** Nova generacija bralcev – smo jih prepoznali?

37 **Bojana Modrijančič Reščič:** Poezija na strokovni šoli

47 **Mateja Hočevar Gregorič:** Obravnava ljubezenske poezije v 9. razredu

56 **Črt Močivnik:** Bolnišnični učitelj slovenščine

61 **Matej Žist:** Pisava skozi čas

70 Povzetki

Introduction

Mirjam Podsedenšek

Discussions

Viera Eliašová: Creative writing in educational process

Alenka Čudič: An analysis of written instruction in knowledge tests and in worksheets

Didactical challenges/ responses

Elizabeta Jenko: Project: Slovenia under a Magnifying Glass

Tanja Jelenko, Irena Sojč: A new generation of readers – have we identified them?

Bojana Modrijančič Reščič: Poetry in secondary technical school

Mateja Hočevar Gregorič: Discussing love poems in ninth grade

Črt Močivnik: Teaching Slovenian in hospital school

Matej Žist: Alphabets through time

Abstracts

Slovenščina v šoli 1

XVII. letnik leto 2014 ISSN 1318-864X

Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana, tel. 01/300 51 00, faks 01/300 51 99. **Predstavnik:** mag. Gregor Mohorčič. **Uredništvo:** mag. Mirjam Podsedenšek (odgovorna urednica), mag. Lara Godec Soršak (Pedagoška fakulteta Ljubljana), Mira Hedžet Krkač (Zavod RS za šolstvo), mag. Mojca Honzak (Osnovna šola Riharda Jakopiča v Ljubljani), dr. Boža Krakar Vogel (Filozofska fakulteta v Ljubljani), Vlado Pirc (Zavod RS za šolstvo), dr. Igor Saksida (Pedagoška fakulteta Ljubljana), mag. Adrijana Špacapan (Tehniški šolski center Nova Gorica), dr. Miha Verbinc (Zvezna gimnazija in zvezna realna gimnazija za Slovence, Celovec), Maja Melinc Mlekuž (Univerza v Novi Gorici, Fakulteta za humanistiko). **Naslov uredništva:** Zavod RS za šolstvo, OE Nova Gorica (za revijo Slovenščina v šoli), Erjavčeva ulica 2, 5000 Nova Gorica; tel. 05/330 80 79; mirjam.podsedensek@zrss.si. **Urednica založbe:** Simona Vozelj. **Jezikovni pregled:** Katja Križnik Jeraj. **Prevod povzetkov:** mag. Mirko Zorman. **Oblikovanje:** Anže Škerjanec. **Prelom in tisk:** Present d.o.o., Ljubljana. **Naklada:** 570 izvodov. **Naročila:** Nataša Bokan, ZRSŠ – Založba, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana; faks: 01/300 51 99; zalozba@zrss.si. **Letna naročnina (4 številke):** je 23,80 € za posameznike, 19,61 € za dijake, študente, upokojence in člane slavističnega društva, 40,89 € za šole in ustanove, 49,24 € za tujino. Cena dvojne številke v prosti prodaji je 21,60 €. Revija je vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo, pod zaporedno številko 574.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2014

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela te revije na kakršenkoli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske oblike reprodukcije (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršenkoli pomnilniški medij). Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

Mirjam Podsedenšek, Zavod RS za šolstvo

ZA UVOD ...

Je ustvarjalno pisanje res pustolovsko popotovanje, polno presenečenj, kot se sprašuje prof. dr.Viera Eliašová, profesorica ustvarjalnega pisanja na Filozofski fakulteti J. A. Komenskega v Bratislavi, v svojem članku Ustvarjalno pisanje v vzgojno-izobraževalnem procesu?

Zagotovo zahteva od učitelja veliko mero inovativnosti, strokovne radovednosti in iskanja novih poti, zlasti pri tistem učencu, ki se s slovenščino srečuje prvič, vedno znova trudi in spoznava – prispevek dr. Elizabete Jenko Projekt: Slovenija pod drobnogledom - to potrjuje.

Morda je pisanje in zapis lažji, če se učenec postopno seznanja z zakonitostmi pisanja in ustvarjanja, o čemer v šoli, pri pouku, piše tudi Matej Žist v svojem prispevku, Črt Močivnik pa bralcu predstavi način poučevanja radovednega, a, žal, bolnega učenca.

Branje ob ustvarjanju pri vsaki generaciji odpira nova vprašanja; del jih v članku Nova generacija bralcev – smo jih prepoznali? osvetljujeta dr. Tanja Jelenko in Irena Sojč.

Pri učencih je radovednost lahko živa, učitelj jo s pedagoško tenkočutnostjo lahko vzpostavi in ohranja; dvoje možnosti – kot dvoje poti – kažeta prispevka mag. Mateje Hočevar Gregorič Obravnava ljubezenske poezije v 9. razredu in Bojane Modrijančič Reščič Poezija na strokovni šoli, Andreja Čudič pa, Z analizo navodil učiteljev, sklene krog med učencem in učiteljem, namreč, da sta za kakovosten, ustvarjalen pouk potrebna najprej vez in stik.

Mirjam Podsedenšek

Viera Eliašová, Katedra jezikov, Filozofska fakulteta Univerze J. A. Komenskega v Bratislavi

USTVARJALNO PISANJE V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU

Prenos tehnik ustvarjalnega pisanja v pedagoški praksi določajo različni dejavniki – stopnja izobraževanja, cilj izobraževanja, raven komunikacijske kompetence v maternem ali tujem jeziku, potrebe naslovnika in podobno.

(M. Coe in Sprackland 2005) poudarjata, da je pri drugih predmetih ali tečajih mogoče jasno začrtati didaktično osnovo, postaviti splošne in delne cilje, ki v vsej vzgojno izobraževalni paradigmi korelirajo z drugimi predmeti: na osnovni, srednji, oz. visoki šoli; ustvarjalno pisanje pa je drugačno, specifično, je kakor »izven norme.« Tudi po D. Hevieru pri ustvarjalnem pisanju: »*zapuščamo področje vsesplošnih trditev in se podajamo na negotovo in predvsem tako privlačno in razburljivo, gibko palubo ustvarjalnosti. Hvala bogu ni kakšnega univerzalnega recepta, nekakšnega vseobsegajočega know how, ki bi ga morali na tej pustolovski poti upoštevati.*« (Hevier 2006: 87)

Čeprav soglašamo z navedenimi pogledi, moramo vseeno ugotoviti, da tudi prenos tehnik ustvarjalnega pisanja – tako kot katerakoli druga izobraževalna dejavnost – zahteva premišljene pristope, da mora v ustvarjalni »kaos« vnašati določena pravila, ne le strogega reda.

Prav to, da ni mogoče postaviti strogih mej in norm, pozitivno in osvobajajoče deluje tako na učitelja kakor tudi na dijake in študente, prikliče potrebo po učiti se in iskati nove svetove, preizkušati svoje možnosti in vodi k čutu odgovornosti za izbrane postopke in vloženi trud.

Glede na to, da na Slovaškem do sedaj nimamo dolgoletnih izkušenj s stalno rabo ustvarjalnega pisanja v učnem procesu, bomo pri osvetljevanju nekaterih pogledov in stališč implementacije v praksi, izhajali iz ugotovitev, pridobljenih v sodelovanju slovaških in britanskih piscev, organizacij poletnih šol ustvarjalnega pisanja, z vodenj seminarjev z učitelji maternega in tujega (angleškega) jezika in iz izsledkov raziskav, ki smo jih uresničili, zato da bi preverili učinkovitost ustvarjalnega pisanja pri pouku tujih jezikov.

Poleg tega se bomo opirali tudi na ugotovitve in izkušnje lektorjev ustvarjalnega pisanja, predvsem z anglosaškega področja, kjer so, po našem mnenju, tehnike ustvarjalnega pisanja najbolj izdelane.

Torej bi - kot pars pro toto - želeli v zvezi s tem opozoriti predvsem na publikacijo Mandy Coe in Jean Sprackland *Our thouts are bees (Southport 2005)* ali Cliffa Yatesa *(Jumpstart Poetry in the Secondary School, London 1999).*

Organizacijski pogled

Osnovna organizacijska oblika ustvarjalnega pisanja je ustvarjalna delavnica. Učenje se uresničuje individualno, v parih (dvojicah), skupinah, občasno v celem razredu. Najbolje je delati z manjšimi skupinami (do 15 ljudi).

Ustvarjalne delavnice so časovno sorazmerno zahtevna vzgojno-izobraževalna oblika. Strukturo učne ure je zato treba skrbno premisliti in razporediti tako, da bi imeli učenci in učeči se dovolj časa za pripravo naloge oz. zaključevanje besedila. Če je to, glede na vrsto dejavnosti mogoče uresničiti, je dobro ob zaključku pustiti prostor za predstavitev dijaškega/študentskega dela; če se to ne da, je treba njihova branja prestaviti na najbližji mogoči termin.

Primerno je, če imajo ure ustvarjalnega pisanja (ne glede na to, ali so realizirane kot del pouka maternega oz. tujega jezika z redno razporeditvijo urnika, ali gre za blok ure, ali ure ločenega, strnjenega projekta) poseben zaključek; kar je lahko npr.: skupno branje besedil, predstavitev na prosojnicah, izdajanje antologij dijaških/študentskih del oz. njihovo objavljanje na šolski spletni strani, sodelovanje na regijskih ali drugih tekmovanjih ipd.

Oblike implementacije ustvarjalnega pisanja pri pouku so lahko različne. Tehnike ustvarjalnega pisanja:

- lahko so sestavni del rednih, rutinskih ur maternega ali tujega jezika;
- lahko so »blok« nekaj učnih ur;
- po prvem, intenzivnem »bloku« se lahko, občasno, uporabljajo kot del domače, pisne priprave;
- lahko jih uporabimo kot zaključni nastop drugih dejavnosti, npr. ob zaključku kompleksnejših, tematskih enot;
- ciljno se lahko uporabljajo v literarnem seminarju ali seminarju, namenjenem pisanju;
- glede na njihov ustvarjalni potencial se lahko uporabljajo kot začetne motivacijske vaje na začetku katerekoli vrste učnih ur.

Ravno tako je mogoče uporabljati raznovrstne tehnike ustvarjalnega pisanja neodvisno od tematskih enot/celot, vedno je treba paziti, da so sredstvo, s katerim je podprto učinkovito pridobivanje osvojene snovi.

Procesni pogled

Dejavnost učencev/učečih se je med urami ustvarjalnega pisanja mogoče razdeliti v tri osnovne faze: pripravljalno motivacijsko fazo, fazo pisnega ustvarjanja in predstavitveno vrednotenjsko fazo.

Pripravljalno motivacijska faza služi kot vstopna, inciacijska etapa dela v ustvarjalnih delavnicah. Njeno jedro napolnjuje t.i. ogrevalna dejavnost (posploševanje idej, iger individualnega ali skupinskega pisanja). Kratko in enostavno »ogrevanje« učencem/učečim se omogoča, da potrdijo svoja pričakovanja, se zberejo; učitelju daje informacijo o dinamiki in sposobnostih razreda/skupine, obema dejavnikoma vzgojno –izobraževalnega procesa služi kot most h glavni dejavnosti in zahvaljujoč temu, pomaga ustvariti bolj sproščeno delovno vzdušje.

Pripravljalna faza naj ne bi bila predolga, da delovno vzdušje ne bi izpuhtelo.

Faza pisne produkcije mora biti ravno tako dimenzionirana, da bi učenci/učeči se lahko kakovostno izpolnili nalogo, ravno tako pa mora biti jasno definirana in časovno omejena.

Učenci/učeči se se postopno naučijo pisati pod časovnim pritiskom, stres pravzaprav lahko izzove višjo miselno aktivnost. T. Huges (1967) trdi, da je pomembno privzgojiti navado kratkotrajne, totalne in zbrane vznemirjenosti.

»Te izsiljene omejitve povzročijo krizo, ki aktivira možganske celice; ravnanje pod časovnim pritiskom zavre običajno previdnost in se razraste v delo »na vso moč«, mnoge stvari, vsakdanje, skrite, naenkrat pridejo na površje. Ovire padajo, jetniki zapuščajo celice.« (po Yates, 1999, str. 28)

Izbira oblike pisanja – individualna, v parih, skupinska – bi morala izhajati iz vrste zamišljene dejavnosti. Med našo raziskavo so učitelji zelo pogosto izbirali delo v skupinah ali v parih, pri čemer so ga imeli najraje tisti učitelji, ki z vlogami ustvarjalnega pisanja niso imeli nobene izkušnje.

Eden od razlogov njihovega ravnanja je bila tudi bojazen ali bodo učenci/učeči se samostojno obvladali oblikovanje pesemskih ali proznih besedil.

Učinkovitost te faze tiči tudi v učiteljevi sposobnosti pravilno in razumljivo inštruirati učeče se.

Pri opazovanju ur je bilo opaziti, da je dajanje navodil povzročalo učiteljem sorazmerno resne probleme: učencem ni bilo vedno jasno, *kaj* in najpomembnejše, *zakaj* naj kaj tvorijo. Učinkovitost se ravno tako izgublja pri daljši razlagi oz. monologu učitelja.

Predstavitveno vrednotenjska faza omogoča učiteljem, pa tudi učencem, povratno informacijo o kakovostnem izpolnjevanju vlog, najpomembnejše pa je, da prinaša učencem/učečim se občutek zaključenosti in smiselnosti njihovih dejavnosti, možnost soočanja lastnih ugotovitev z ugotovitvami sošolcev.

Pri sprejemanju tujih besedil imajo možnost še večkrat in v marsikaterih rešitvah začutiti situacijo, dojeti metaforično ogrodje besedil in izrazna sredstva, uporabljena za doseganje želenega miselnega in estetskega vpliva besedila.

Ravno tako pridobivajo možnost za samoevalvacijo in primerno sodelovanje tudi pri učiteljevem vrednotenju njihovih prizadevanj.

V povezavi s to vrsto dejavnosti sta se – pri delu med poskusnimi urami – pojavili dve vrsti težav.

Prva težava je bila povezana z vrsto vrednotenjskih dejavnosti učiteljev. Del učiteljev je imel zagotovo vtis, da je bila naloga izpolnjena že s tem, da so dijaki nekaj napisali, del pa, da je razumel, da je pozitivno motiviranje nujnost – ravno tako kot pozitivno ovrednotiti zelo ustvarjalno in zelo konvencionalno pisno ustvarjanje; del je izrazil namero – dati prednost predstavitvam le boljših učencev.

Druga težava je bila povezana s preložitvijo predstavitev besedil obsežnejših pisnih nalog na naslednjo uro.

V obeh primerih je treba opozoriti na dejstvo, da ustvarjalno pisanje kot oblika samopredstavitve dijaka/študenta zahteva zelo rahločutno presojanje predstavitev njihovega dela.

Čeprav mora učenca/učečega pozitivno vzpodbujati k boljšim izdelkom, mora upoštevati predvsem izvirnost in kakovost oblikovanega besedila. Ravno tako, da se ne bi izgubil želeni učinek, - se vzpodbujanje ne sme uresničiti v daljšem časovnem razmiku, ker aktualno sobesedilo ustvarjalnega sooočenja izgine in ga ne napolni občutek zaključenosti po opravljenem delu.

Učitelji bi morali vse to upoštevati pri načrtovanju časovne razporeditve in oblikovanju njene vsebine.

Načela vodenja vzgojno-izobraževalnega procesa

Učinkovito uresničitev ustvarjalnega pisanja si je komaj mogoče predstavljati ne da bi upoštevali taka načela vodenja kot so: upoštevanje pogledov, omogočanje ustvarjalnega vzdušja, negovanje zdrave samozavesti, prepričanosti vase, samospoštovanja in nič ni prepovedanega.

Kakor vsako delo izhaja iz novega, neortodoksnega dojemanja in interpretacije dejstev, pojavov, tehnik in vlog; bi učitelj moral biti odprt za pluralizem pogledov, raznovrstne različice rešitev- rečeno v prispodobi- učencem nima pravice odvzeti možnosti – dojemati svet z lastnimi očmi.

Zato npr. pri razlagi pesemskega besedila ni napačnega odgovora ali napačne različice, če je učenec/učeči se sposoben pojasniti svoj način dojemanja ali interpretacije takega ali drugačnega pojava.

Spoštljivi napor z vprašujočim nastopanjem, nerazumevanje, zmoto, tudi nikakršen napredek, bi morali imeti za legitimen poskus učiti se.

»Izmišljanje« je dovoljeno. M Coe in J. Sprackland (2005, str. 40) navajata primere, ko se otroci, boječ se, da z izmišljanjem počno nekaj nepravilnega, nejeverno sprašujejo »Ali to prav razumem? Ali naj si to izmislim?«

Na splošno je potrebno pisce ustvarjalnega pisanja navajati k temu, da presenetijo ne le druge, pač pa najmanj same sebe.

Ustvarjalnega pisanja ni mogoče dojemati kot ustvarjalni diktat. Zato ni dobro, da se uresničuje pod ustvarjalnim pritiskom, na ukaz, pač pa kot izraz svobodne volje, v demokratični atmosferi, kot posledica zavestne potrebe.

Treba je pripomniti, da se, na eni strani, v ustvarjalnih delavnicah pisanja učenci/učeči se spontano učijo oblikovati, na drugi strani pa jih je treba učiti tudi obrti.

Zato je na začetku primerno postaviti osnovna pravila in postopno povečevati njihovo zahtevnost.

Kot ugotavlja M. Zelina (1997), v namerah ustvarjalno humanistične vzgoje, je učinkovitejši slog zahtevnejši, bolj empatičen in sprejemljivejši.

Tudi po naših ugotovitvah, višja zahtevnost vlog vodi k večji angažiranosti in s tem tudi k večji učinkovitosti.

Zahtevnost naj bi pri tem ne presegala t.i. območja najbližjega razvoja, v nasprotnem primeru bi lahko postala preprečevalni dejavnik.

Raziskava je ravno tako potrdila, da posredni stil vodenja vzgojnih zaposlitev vodi k delu brez nadzora, k samostojnosti, višji pripravljenosti in dejavnosti. Ustvarja tudi možnosti za več stikov učencev/učečih se z učiteljem.

Če naj človek ustvarja, ne sme čutiti negotovosti in bojazni pred tem, kako bo njegovo delo sprejeto. Prve ustvarjalne korake lahko spremlja napetost, vzdušje vznemirjenosti in medsebojnega razumevanja je neizogibno.

C. Yates poudarja, da: »... ustvarjalna delavnica sloni na medsebojnem spoštovanju, ne da se pisati v skupini, ki tega načela ne sprejema kot samo po sebi umevnega in nihče si ne bo prizadeval ustvarjati, če si bo mislil, da to, kar pove, ali to, kar napiše, nima nobenega pomena.« (Yates, 1999)

Vsi udeleženci ustvarjalne delavnice imajo pravico dojemati, komentirati, vrednotiti, sprejemati in posredovati informacije. Več učiteljev ustvarjalnega pisanja potrjuje, da prav ta vzajemnost, pripadnost vodi udeležence delavnice–tako učitelje kot učence/učeče se-k občutku, da tvorijo tim.

Krepiti zdravo samozavest dijakov/študentov je eden od ciljev delavnice ustvarjalnega pisanja. Ni potrebno, da preraste pretirano poudarjanje lastnega »jaza«.

Anna Leahy, učiteljica ustvarjalnega pisanja na North Central College v Napervillu (ZDA), pri tem opaža, da so nekateri vase zagledani študentje med njenimi delavnicami poskušali ne le zagovarjati svoja dela, pač pa tudi omalovaževati komentarje, ali pa, kar je še slabše, omalovaževati druge.

Samozavest, natančneje povedano, pretirana samozavest, je, v tem primeru, postala ovira pri izmenjavi pogledov (Leahy, 2007, str. 57-60).

V šoli je zato treba rahločutno voditi dijake k temu, da bi razvili ne le potrebno mero zdrave samozavesti, prepričanosti vase, samozaupanja in samospoštovanja, ampak tudi k temu, da bi ravno tako ohranili spoštovanje do drugih in odprtost za diskusijo in kritiko.

Ustvarjalno pisanje za to ponuja veliko možnosti. Tudi pri naši raziskavi se je potrdilo, da ustvarjalno pisanje vzpodbuja šibkejše in bolj plašne dijake – nasploh pa pomaga premagovati strah in bojazen dijakov pred napakami – zaradi nepopolnega izražanja, pridobivanja večje gotovosti pri rabi jezika – in s tem v njih poglablja občutek samozaupanja in prepričanosti vase.

Odstranjevanje preprek, prepovedi, možnost svobodno povedati ali napisati svoje misli in poglede, je eno glavnih, pozitivnih načel ustvarjalnega pisanja.

Strah, bojazen, ali, nasprotno, potreba po pohvali, potreba po tem, da bi bil učitelju hvaležen s poslušnostjo, učencem/učečim se velikokrat ne dovoljuje povedati tega, kar bi želeli.

Zato jih je treba usmerjati k temu, da se ne bi bali in bi poslušali sami sebe.

Nekateri učitelji ustvarjalnega pisanja udeležencem tečajev takoj na začetku namerno, povedo, da ne bodo brali tega, kar napišejo, da svojih besedil ne bo treba brati naglas in da za njihov izdelek ni treba, da je veledelo; s tem jim dajejo »zeleno luč« za pisanje o vsem, za kar sami menijo, da je ustrezno.

Učiteljevo vrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa

H kakovosti vzgojnega procesa pripomore tudi redno vrednotenje. Učitelj o njem lahko kritično razmisli:

- s stališča učinkovitosti, pri čemer upošteva zlasti taka stališča kot je npr.: celoviti vtis o uri; s čim ni bil zadovoljen, kaj je oviralo učni proces, časovno uresničitev: motiviranost skupine in lastno motivacijo, komunikacijo s skupino, posredovanje navodil, uporabljene postopke, tehnike, vaje, lastno učinkovitost, napor, fleksibilnost;
- s stališča zastavljenih ciljev, pri čemer je pozoren predvsem na primernost ciljev, na probleme, povezane z njihovo realizacijo, uresničitev ciljev.

Taka refleksija gotovo omogoči učitelju, da svoje delo, namenjeno uresničitvi učnega procesa, napravi učinkovitejše, in sicer - v ciklusih: prvotni namen/zamisel – zbiranje dejstev, dogodkov – akcijski načrt – implementacija- monitoring/spremljanje – revizija – dopolnjeni načrt – (naslednji ciklus: namen/zamisel – zbiranje dejstev- ...).

Povratno informacijo o učinkovitosti svojega dela in celotnega vzgojno izobraževalnega procesa lahko pridobi z mnenji učencev/učečih, pri čemer bo ta odmev toliko bolj odkrit in prepričljiv, kolikor manj bo formaliziran, oz. izrecno ozaveščen.

Zato je dobro izbrati dejavnosti ali vloge npr.: Kaj zagleda Martin, ko vstopi v našo delavnico ustvarjalnega pisanja? Kaj vidi pajek na steni (oz. tabli ali drugi vrsti opreme v učilnici)? ipd.

Vrednotenje pisanih izdelkov

Vsaka diskusija o učenju ustvarjalnega pisanja se mora dotikati tudi kriterijev vrednotenja.

V strokovni literaturi in v praksi srečujemo različna stališča o vrednotenju – od nevrednotenja – do kompleksnega vrednotenja izdelkov.

Zagovorniki nevrednotenja svoje stališče najbolj utemeljujejo s tem, da je dejavnost piscev v delavnicah samorefleksivna, doživljajska, »raziskovalna«, s čimer učenje pridobi bolj vzgojni kot izobraževalni pomen.

Ustvarjalno pisanje je navsezadnje subtilna aktivnost, ki se je ne da spremeniti v matematično natančnost. V primerjavi s tradicionalnimi kriteriji vrednotenja *primerno – neprimerno; pravilno – nepravilno; brez napak – z napakami; ustrezen – neustrezen obseg* ipd. zahteva od učitelja drugačen pristop.

Pravzaprav smo že omenili, da so v procesu pisanja tudi ničelni izdelki legitimni, saj so del procesa učenja; to načelo naj se ne bi dotikalo zaključnega vrednotenja, kjer se, po vnaprej premišljeni strategiji, razteza niz kriterijev vrednotenja.

Nekateri učitelji vrednotijo izdelek po uporabljenih postopkih pri slogovnih nalogah, drugi opisno, tretji po pozitivnem vzorcu; t.j. vrednotenjska mnenja upoštevajo le pozitivne ugotovitve, npr.: *zna pisati živo, prepričljivo, jezikovno pravilno* ipd.

Pri vrednotenju se nam zdi primerno navesti nekaj predlogov, kako ravnati pri vrednotenju kakovosti in ravni izdelkov ustvarjalnega pisanja.

Mnogi učenci/učeči se naravnost sovražijo popravljanje, oz. prepisovanje tega, kar so napisali.

Ponosni so na svoj prvi, nezavedni, instinktivni poskus in se bojijo, da popravljanje besedila pomeni le prepisovanje tistih napak, ki jih je označil učitelj.

Žal jih je treba usmerjati k temu, da bi svoja besedila vselej vrednotili, da bi si jih ponovno prebrali naglas, da bi preizkušali svoj stil, ritem, skladnost perspektive in da bi si sami zastavljali vprašanja: *Ali tekst teče? Ima smisel? Je časovno zaporedje opisanega dogajanja ali dogodka primerno? Ali je v tem upoštevana osnovna informacija ali napaka? Ali pisec ne pripoveduje preveč razvlečeno in dolgočasno? Ali se v tekstu nič ne ponavlja? Ali je besedilo večpomensko? Ali je mogoče besedilo prezračiti z izpuščanjem odvečnih besed?,* ipd.

Pri naši raziskavi so bili, pri opazovanih urah, učitelji zadovoljni s čimerkoli, kar so dijaki pripravljali, s katerokoli trditvijo pri vsakdanjem vrednotenju so enako vrednotili zelo ustvarjalen in zelo konvencionalen tekst. Pri tem so pogosto uporabljali izraze kot: »lepo, zanimivo, domiselno, zabavno, odlično ...« ipd.

Zaradi takega vrednotenja mnogi učenci niso mogli razumeti osnovnih razlik v kakovosti svojih besedil. Iz vprašalnikov, s katerimi so se med poskusno implementacijo ustvarjalnega pisanja našega raziskovalnega projekta sami vrednotili, je bilo očitno, da so se vrednotili bolj kritično kot pa so jih vrednotili učitelji. Obenem so omenjali, da bi bili veseli stvarnejšega vrednotenja oblikovanih besedil.

Pri zaključnem oz. kompleksnem vrednotenju ur ustvarjalnega pisanja, je treba razmisliti o izboru primernih kriterijev vrednotenja, ki bi upoštevali več stališč. Pri tem je treba upoštevati intelektualno raven učečih se, pa tudi ustvarjalnega pisanja v celoti.

Kriterije zaključnega vrednotenja je mogoče razdeliti na splošne in posebne. Med splošne spadajo tisti, ki so prenosljivi na vse vrste ustvarjalnih izdelkov: namen, način realizacije, splošni vtis, globina in prepričljivost pripovedi, kompozicijska logika, povezanost, kohezivnost, jasnost, izvirnost, svežina besedila.

Posebni kriteriji so povezani z značilnimi lastnostmi besedila (vrstne/zvrstne, žanrske in druge).

Pri presoji kakovosti pripovednih proznih besedil tja ni mogoče uvrstiti npr.: točnosti oblikovanja osebe, načina razvijanja zapleta, kakovosti opisov, odpiranja in zaključevanja pripovedi in podobno.

Pri vrednotenju oblikovanja verzov, oz. pesemskega besedila, je med specifične kriterije mogoče uvrstiti slogovno natančnost, ritem, koherentnost perspektive, primeren obseg, izvirnost podob in tropov in podobno.

Repertoar kriterijev vrednotenja je, seveda, lahko širši. Vendarle bi moral vseeno rahločutno odražati aktualne namene vrednotenja. Po našem mnenju bi moralo biti eno pomembnih načel vrednotenja tudi nakazano prizadevanje, ki se celovito prepleta z ustvarjalnimi dejavnostmi, začenši s posploševanjem idej – od besedilotvornih postopkov - do finalizacije besedil.

Če je bilo oblikovanje več besedil sestavni del zaposlitev v ustvarjalnih dejavnostih, bi moral imeti učenec/učeči možnost, da iz svojega portfolja za zaključno vrednotenje, izbere le najboljše.

Kriteriji vrednotenja so pri tem, pri posameznih besedilih, lahko različni; to je odvisno od namena izbrane tehnike ali vloge.

Pomemben del vsakega vrednotenja bi moralo biti vključevanje piscev v proces vrednotenja – s samorefleksijo in samovrednotenjem.

Ravno tako je pomembno njihovo vključevanje v vzgojno-izobraževalne procese, s čimer se lahko poglobi njihovo uzaveščanje oz. ponotranjanje učnih strategij.

Med našo raziskavo smo pri vrednotenju učencev/učečih se ugotovili, da je sorazmerno malo učiteljev (in še ti le občasno) izkoristilo delo z ustvarjalnim pisanjem kot priložnost za samovrednotenje učečih se.

Pri tem je bilo, iz vprašalnikov, danih dijakom, vsakodnevno, po vsaki uri, videti, da so učeči se brez težav obvladali samorefleksijo in trezno pristopali k svojim nalogam.

Vrednotenju je treba posvetiti posebno pozornost, saj tudi pri ustvarjalnem pisanju pomembno vpliva na način, kako se učiti.

Zato se je nujno potrebno izogibati prenagljenim sodbam in pretirani avtoritativnosti.

Kot pravi J. Vedral... »najbolj grozni so pedagogi, ki si lastijo odgovore. Zato ne bodimo kot pedagogi,(...), ampak ljudje, ki ne želijo živeti, v zavtomatizirani, neustvarjalni družbi, pač pa so hvaležni za vsako možnost razvijanja človeške ustvarjalnosti.« (2000, str. 73)

POVZETEK

V prispevku *Ustvarjalno pisanje v vzgojno-izobraževalnem procesu* avtorica, prof.dr. Viera Eliašová, predstavi možnosti, ki jih ponuja ustvarjalno pisanje pri pouku, v vzgojno-izobraževalnem procesu. Jedro prispevka je namenjeno pomembnim sestavinam pouka, in sicer: organizaciji in procesu poučevanja, učiteljevemu vrednotenju; podrobneje pa spregovori o vrednotenju písanih izdelkov ustvarjalnega pisanja.

Literatura

- COE, M.-SPRACLAND, J.: *Our thougts are bees: Writers Working with Schools*. Southport: Wordplay Press, 2005.
- ELIAŠOVÁ, V.(ed.): *Zborník zo Sympozia o tvorivom písaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja v Bratislave, 2006.
- ELIAŠOVÁ, V.–KOČANOVÁ, M.–LACKO, I. (eds.): *Na stope slovám: Príručka tvorivého písania pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2007.
- ELIAŠOVÁ, V.: *Tvorivé písanie a možnosti jeho využitia v edukačnom procese*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011.
- HEVIER, D.: *Tvorivé písaNIE? ÁNO! In: Zborník zo Sympozia o tvorivom písaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja v Bratislave, 2006.
- HEVIER, D.: *Heviho škola tvorivosti*.Bratislava: Perfekt, 2008.
- LEAHY, A.: *Creativity,Caring, and The Easy „A". In: Can It Really Be Taught? Resisting Lore in Creative Writing Pedagogy*. S. Porthsmout: Heinemann, 2007.
- VEDRAL, J.: *Cesta labyrintem: Individuální vysokoškolská talentová výchova jako pedagogický problém. In: Krok a autorské existenci. Sborník referátů z konference o tvůrčím psaní*. Praha: Literární akademie, 2002.
- YATES, C.: *Jumstart: Poetry in the secundary school*. London: Poetry Society, 1999.
- ZELINA, M.: *Ako sa stať tvorivým*. Šamorín: Fontana Kiadó, 1997.
- ŽÁK, P.: *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press, 2004.

Prevod iz: SLOVENČINÁR, l. 1, 2014, št.1, str.9-16.
Prevedla Mirjam Podsedenšek.

Alenka Čudič, Ribnica, Jesenice na Dolenjskem

ANALIZA ZAPISANIH NAVODIL V KONTROLNIH NALOGAH IN NA UČNIH LISTIH

↘ **V članku[1] predstavljamo, v kolikšni meri so zapisana navodila slovenskih osnovnošolskih učiteljev jezikovno pravilna. V prvem delu pišemo o pedagoškem govoru in navodilih učiteljev, ki so del tega govora, v drugem delu članka pa predstavimo rezultate raziskave, v kateri smo analizirali zapisana navodila učiteljev v njihovih kontrolnih nalogah ali na učnih listih.**

1 Uvod

Slovenščina je državni in uradni jezik Republike Slovenije. V šolah na vseh stopnjah ima več vlog (Vogel 2008: 118):

- je prvi (materni) jezik in drugi jezik (jezik okolja) njenih prebivalcev,
- je učni jezik,
- je učni predmet.

Pouk v šolah v Sloveniji poteka v slovenščini, izjeme so šole z italijanskim učnim jezikom, v katerih je slovenščina učni predmet, in dvojezične šole v delu Prekmurja, v katerih sta učna jezika slovenščina in madžarščina. (Vogel 2008: 118)

Sporazumevanje je izmenjavanje besedil med ljudmi. Zajema najmanj dve osebi: tistega, ki piše ali govori, in tistega, ki bere ali posluša. Sporazumevanje obsega sporočanje in sprejemanje ter razumevanje besedil. (Križaj Ortar idr. 2011: 29) Sporočanje je dejanje sporočevalca. Bešterjeva idr. (2000: 28) pravijo, da naj bi pri sporočanju upoštevali različne dejavnike: okoliščine, namen, temo, jezik, prenosnik in besedilo. Križaj Ortarjeva idr. (2011) na tem mestu navajajo načela uspešnega sporočanja:

1. Sporočamo z jasnim namenom.
2. Sporočamo le o tem, kar dobro poznamo.
3. Upoštevamo okoliščine sporočanja.
4. Upoštevamo prvine in pravila danega besednega jezika.
5. Upoštevamo oz. posnemamo značilno zgradbo izbrane besedilne vrste.
6. Upoštevamo prednosti in pomanjkljivosti prenosnika.

Sprejemanje pa je dejanje prejemnika. Pri sprejemanju, tj. poslušanju in branju, moramo biti pozorni na aktivnosti pred dejavnostjo, med njo in po njej. Sprejemanje je zapletena in naporna miselna dejavnost. Poslušalec

[1] Članek je nastal na podlagi diplomskega dela na Pedagoški fakulteti v Ljubljani pod mentorstvom dr. Marje Bešter Turk in mag. Lare Godec Soršak.

oz. bralec ne razume vedno vsega, kar mu sporočevalec sporoča, ali pa sporočilo razume drugače, kot je to mislil sporočevalec. K boljšemu razumevanju besedila vodita motiviranost poslušalca za poslušanje/branje (ker bo dobil koristne informacije) in dejstvo, da sporočevalec pri tvorjenju besedila upošteva naslovnika. (Križaj Ortar idr. 2011: 60)

Del sporazumevanja v šoli je govor v razredu, ki ga imenujemo pedagoški govor. Delimo ga na spoznavni in odnosni govor. Spoznavni je tisti del pedagoškega govora, ki se nanaša na učno snov. Gre za govor stroke in znanosti, od katere se razlikuje naše vsakdanje sporazumevanje. Odnosni govor je tisti del, pri katerem učitelj učence spodbuja k sodelovanju in poskuša doseči zaželeno dejavnost učencev. To pomeni, da naj bi pouk potekal kot vodeni pogovor. Gre za povezovanje spoznavnega govora stroke z govornim položajem v razredu. Pomembno je, da spoznavni govor obravnavamo skupaj z odnosnim, kajti le tako bo lahko učenec v danem hipu celostno sprejel učiteljevo informacijo. (Kunst Gnamuš 1992)

2 Navodila učiteljev

Del pedagoškega govora so tudi navodila učitelja, ki jih daje učencem. Učitelj daje učencem navodila (in jim zastavlja vprašanja) vsak dan. Z njimi usmerja učence pri določeni dejavnosti. Navodila so glede na sporočevalčev namen pozivna besedila – sporočevalec želi, da bi naslovnik nekaj naredil. S postavljanjem vprašanj pa učitelj tvori poizvedovalna besedila. Z njimi ne želi izvedeti nečesa, česar sam ne ve, ampak preverja znanje učencev.

Navodila so glede na prenosnik govorjena ali zapisana. Zapisana navodila morajo biti čim bolj specifična, enopomenska in kratka, ker jih je običajno tako lažje izraziti, obenem pa so za učenca bolj razumljiva in nedvoumna. Njihove formulacije naj ne bi bile preveč splošne in nejasne, prav tako ne smemo uporabljati tehničnih izrazov in tujk, izogibati se je treba dolgim in zapletenim stavkom. Učitelj naj ne bi vprašanj jemal neposredno iz učbenika, ker bi s tem pri učencu spodbudil le mehanično oz. spominsko znanje, razvijati pa želimo tudi miselne sposobnosti. Učenec mora iz navodila hitro razbrati, kaj se od njega zahteva. Če mora preveč časa razmišljati in morda celo ugibati, kaj naj bi napravil, namesto da bi se takoj lotil reševanja naloge, so navodila slabo sestavljena. (Zorman 1974)

Pri navodilih smo pozorni tudi na to, da ne uporabljamo besed, ki imajo splošen pomen, saj te učencu sugerirajo odgovor. Na primer besede, kot so *splošno*, *lahko* ali *včasih*, nakazujejo učencu pravo rešitev: *Za gorati del naše države je na splošno značilen turizem. Kaj pa za primorje?* (Zorman 1974)

Navodila so sestavni del kontrolnih nalog in učnih listov. Prav tako morajo učenci pred začetkom reševanja kontrolne naloge ali učnega lista od učitelja dobiti ustrezna navodila; ta mora učitelj prebrati jasno in počasi. Če so učenci mlajši in še niso vajeni reševanja testov znanja, moramo biti toliko bolj natančni pri posredovanju navodil. Prav tako moramo biti posebno pozorni na učence, ki imajo učne težave. Te se najpogosteje odražajo na

področjih branja, pisanja in računanja. (Kesič Dimic 2010: 42) Tem učencem moramo navodila ustrezno prilagoditi in s tem zagotoviti, da jih bodo razumeli.

3 Analiza navodil v kontrolnih nalogah in na učnih listih

Analizirali smo kontrolne naloge in učne liste (v nadaljevanju KN in UL) učiteljev, ki poučujejo v slovenskih osnovnih šolah. Ugotavljali smo, ali so zapisana navodila učiteljev jezikovno pravilna oz. katere so najpogostejše jezikovne napake v njih in ali smer študija (razredni učitelji – predmetni učitelji), stopnja izobrazbe in število let delovnih izkušenj razrednih učiteljev vplivajo na jezikovno pravilnost navodil.

Obiskali smo 14 osnovnih šol v Sloveniji, in sicer 5 osnovnih šol v Ljubljani in 9 osnovnih šol v okolici Brežic in Krškega. Ravnatelje oz. njihove pomočnike smo seznanili s temo raziskave in jih prosili za KN/UL. Odzvalo se je 7 osnovnih šol. Učitelji so nam gradivo poslali po navadni pošti ali pa smo ga prevzeli osebno. Besedila smo zbirali od aprila do junija 2012. Sledilo je brisanje osebnih podatkov, če tega učitelji niso naredili že sami. Nato smo navodila analizirali – podatke smo vpisovali v preglednice, oblikovane glede na želene kriterije in izdelane v programu Microsoft Word. S pomočjo preglednic smo podatke obdelali kvantitativno in kvalitativno[2].

Vzorec je bil neslučajnostni priložnostni[3]. Hipotetično množico predstavlja 50 učiteljev.[4] Ob prvem pregledu smo za 4 KN/UL ugotovili, da so učitelji uporabili pole z Nacionalnega preverjanja znanja ali pa so naloge prepisali iz priročnikov, zato smo te izločili iz vzorca. Vsi avtorji KN/UL, ki smo jih izločili, so učitelji slovenščine. Tako je v vzorcu ostal samo 1 učitelj, ki uči slovenščino. Analizirali smo torej zapisana navodila v 46 KN/UL in nato opisali stanje zapisanih navodil učiteljev v njihovih KN/UL. Po analizi smo iskali vzroke za tako stanje, ker nas je zanimalo, kaj vse vpliva na napake (stopnja izobrazbe, študijska smer, leta delovnih izkušenj razrednih učiteljev).

V vsaki nalogi je bilo več zapisanih navodil. V nalogah nismo analizirali samo napak v navodilih, ampak tudi v drugih elementih KN/UL, ki se navezujejo na navodila. Naredili smo jezikovno, slogovno in pomensko analizo zapisanih navodil učiteljev. Ugotovili smo, da je bilo največ jezikovnih napak, najmanj pa pomenskih. Analizirali smo vse vrste jezikovnih napak (slovarske, slovnične in pravopisne) razen pravorečnih, ker smo analizirali zapisana navodila in ne govorjenih.

3.1 Jezikovne napake v KN/UL

Največ jezikovnih napak je bilo pravopisnih, in sicer prevladujejo napake, povezane z rabo pike, npr.: *Zvezo med Nemčijo in Avstro-Ogrsko imenujemo* _____?. Ugotovili smo, da učitelji velikokrat uporabljajo klicaj namesto pike, npr.: *Naštej učinke električnega toka!.* Ostale pravopisne napake, ki smo jih zasledili, so: napačno zapisane besede, raba velikih in malih črk,

[2] Podatke smo najprej obdelali kvalitativno, kar pomeni, da smo citirali napačno zapisana navodila učiteljev v preglednice in zraven zapisali popravljeno različico. Sledila je kvantitativna analiza, kjer smo sešteli vse napake posameznih učiteljev. Seštevek napak smo glede na hipoteze uvrstili v različne preglednice in zopet kvalitativno (opisno) analizirali rezultate.

[3] Neslučajnostni priložnostni vzorec pomeni, da je vzorec sestavljala skupina ljudi, ki nam je bila najbolj dostopna (glede na kraj bivanja) in da smo uporabili tisto, kar se nam je ponudilo, brez možnosti izbire.

[4] V nadaljnjem besedilu bomo za avtorje KN/UL vedno uporabljali obliko za moški spol, tj. učitelj, čeprav je bila večina avtoric KN/UL učiteljic.

krajšave, zapis vrstilnega številnika, tipkarske napake in napake, povezane z rabo ločil (nepravilna stičnost, manjkajoča in odvečna ločila). Pravopisnim napakam po številčnosti sledijo slovnične, najmanj je bilo slovarskih napak.

Slovnične napake, ki so se pojavile v analiziranih kontrolnih nalogah, so: napačno število in sklon samostalnika, neujemanje povedka z osebkom v spolu in številu, manjkajoče ali napačne vprašalnice, raba napačnega zaimka in raba zaimka namesto veznika, raba napačnega glagolskega časa, glagolskega vida, odvečni ali manjkajoči predlogi, napačno stopnjevanje pridevnika, neustrezna raba veznikov, neustrezni besedni red, neustrezni izpust besed ali celo navodila in odvečno ponavljanje istih besed. Najpogostejša slovnična napaka je bil napačen besedni red, npr.: ***Napiši letnice s številkami. → Letnice napiši s številkami.***

Edina kategorija najdenih slovarskih napak je bila raba napačne besede, npr.: *Napiši* ***e-pošto*** *svoji prijateljici Lorni o svojem dnevu v restavraciji, strankah in treh napakah, ki si jih naredil. → Prijateljici Lorni napiši* ***e-sporočilo*** *o svojem dnevu v restavraciji, strankah in treh napakah, ki si jih naredil.* Kar trikrat se pojavi primer, da je učitelj uporabil glagol *zapiši* namesto *napiši*, pri dveh KN pa je učitelj uporabil izraz *številka* namesto *številka*.

Poleg vrste napak nas je zanimalo tudi število napak v KN/UL. Največ učiteljev (43 %) je v KN/UL naredilo od 1 do 5 jezikovnih napak, od tega je 6 KN/UL (13 %) s samo eno napako. Skoraj četrtina (24 %) je KN/UL, ki imajo od 6 do 10 napak. Nobene jezikovne napake nismo zasledili v 4 KN/UL (9 %), 16 napak ali več pa se je pojavilo v 5 KN/UL (11 %). Rezultati so pokazali, da je 79 % KN/UL z vsaj dvema jezikovnima napakama oz. da več kot polovica zapisanih navodil učiteljev ni jezikovno pravilnih. Največ jezikovnih napak v 1 KN/UL je bilo 33.

Zanimalo nas je tudi to, kako študijska smer, stopnja izobrazbe in število let delovnih izkušenj razrednih učiteljev vplivajo na pravilnost zapisanih navodil. Pri tem smo upoštevali vse vrste napak, tj. jezikovne, slogovne in pomenske.

3.2 Vpliv študijske smeri na napake učiteljev

Na začetku analize smo imeli enako število KN/UL razrednih in predmetnih učiteljev (vsakih 25). Ker smo iz vzorca zaradi prepisanih nalog pozneje izločili 4 kontrolne naloge učiteljev slovenščine (tj. predmetnih učiteljev), smo pri analizi, kateri učitelji delajo več napak (razredni ali predmetni), prav tako naključno izločili še 4 KN/UL razrednih učiteljev (KN 4, KN 29, KN 39, KN 42). Tako smo dobili enakovredno razmerje razrednih in predmetnih učiteljev (21 : 21).

Razredni učitelji so skupaj naredili 108 napak, predmetni pa 265, torej so razredni učitelji naredili več kot pol manj napak kot predmetni. Pri razrednih učiteljih smo v 1 KN/UL zasledili največ 15 napak, pri predmetnih pa kar 38 napak. Štirje razredni učitelji niso naredili niti ene jezikovne napake, pri predmetnih učiteljih pa ni bilo KN/UL brez napak. Vsi učitelji, ki so naredili 16 ali več jezikovnih napak, so predmetni. V KN učitelja slovenščine smo

zasledili 1 (jezikovno) napako. Tako pri razrednih kot pri predmetnih učiteljih je bilo največ jezikovnih napak, najmanj pa pomenskih.

Menimo, da je do tako velike razlike v številu napak med razrednimi in predmetnimi učitelji prišlo zaradi tega, ker predmetni učitelji sestavljajo bolj zapletene in daljše povedi kot razredni. Navodila razrednih učiteljev so bila velikokrat sestavljena samo iz ene besede, npr.: *Izračunaj.*

3.3 Vpliv izobrazbe na napake učiteljev

V zbranem gradivu je bilo 33 učiteljev z visoko izobrazbo in 13 učiteljev z višjo. Da smo lahko primerjali skupini, smo izmed 33 učiteljev z visoko izobrazbo dvakrat naključno izžrebali 13 učiteljev. Nato smo rezultate primerjali.

Ugotovili smo, da so učitelji z višjo izobrazbo naredili 147 napak, prvih naključno izžrebanih 13 učiteljev z visoko izobrazbo 92 napak in drugih naključno izžrebanih 133 napak. Rezultati so pokazali, da se več napak pojavlja v KN/UL učiteljev z višjo izobrazbo. Pri tem je bila odločilna kategorija jezikovnih napak, ker je bilo slogovnih in pomenskih zelo malo in le-te niso vplivale na končni rezultat. Razlika med prvim in drugim žrebom učiteljev z visoko izobrazbo je kar velika, kar pripisujemo dejstvu, da smo v drugem žrebu zajeli KN oz. UL, ki imata izmed vseh največ napak (38 in 34), v prvem žrebu pa je bilo največ napak v 1 KN/UL le 16. Trije učitelji, ki so oddali izdelek brez napak, imajo visoko stopnjo izobrazbe.

3.4 Vpliv delovnih izkušenj na napake razrednih učiteljev

Zadnji zastavljeni cilj je bil ugotoviti, ali število let delovnih izkušenj razrednih učiteljev vpliva na pravilnost zapisanih navodil v KN/UL. Delovna doba razrednih učiteljev se je gibala med 1 in 35 let. Učitelje smo na podlagi delovne dobe razdelili v 4 skupine, ki so si po številu učiteljev približno enake. Izračun, koliko napak v povprečju naredi 1 učitelj v posamezni skupini, pokaže, da naredijo najmanj napak učitelji, ki delajo od 1 do 9 let. Število napak nato narašča s številom let delovne dobe, pri učiteljih, ki delajo največ časa (30 let ali več), pa zopet upade glede na prejšnjo skupino. Največ napak v povprečju naredijo učitelji, ki so zaposleni od 20 do 29 let. Rezultati so pokazali, da razredni učitelji z manj delovnimi izkušnjami (do 9 let) delajo manj napak kot razredni učitelji z delovnimi izkušnjami od 20 do 29 let.

Menimo, da so učitelji z manj delovnih izkušenj bolj pozorni na pravilno jezikovno rabo, saj od študija, med katerim so se slovenščini veliko posvečali, ni preteklo veliko časa.-

POVZETEK

Od učiteljev v slovenskih šolah se pričakuje, da imajo izmed več vrst zmožnosti tudi dobro razvito sporazumevalno zmožnost v slovenščini, tj. da sprejemajo besedila (poslušanje ali branje) in tvorijo besedila raznih vrst (govorjenje ali pisanje). (Bešter idr. 2000: 27) Učitelji morajo dajati učencem razumljiva in pravilna navodila. Z analizo zapisanih navodil učiteljev v KN/UL smo ugotovili, da so ta v več kot polovici KN/UL jezikovno nepravilna, da razredni učitelji naredijo manj napak kot predmetni, da se več napak pojavlja v KN/UL učiteljev z višjo izobrazbo in da razredni učitelji z manj leti delovnih izkušenj delajo manj napak kot razredni učitelji z več leti delovnih izkušenj. Podatkov zaradi premajhnega vzorca sicer ne moremo posplošiti, vsekakor pa bi si želeli, da bi učitelji tvorili (jezikovno) pravilna navodila.

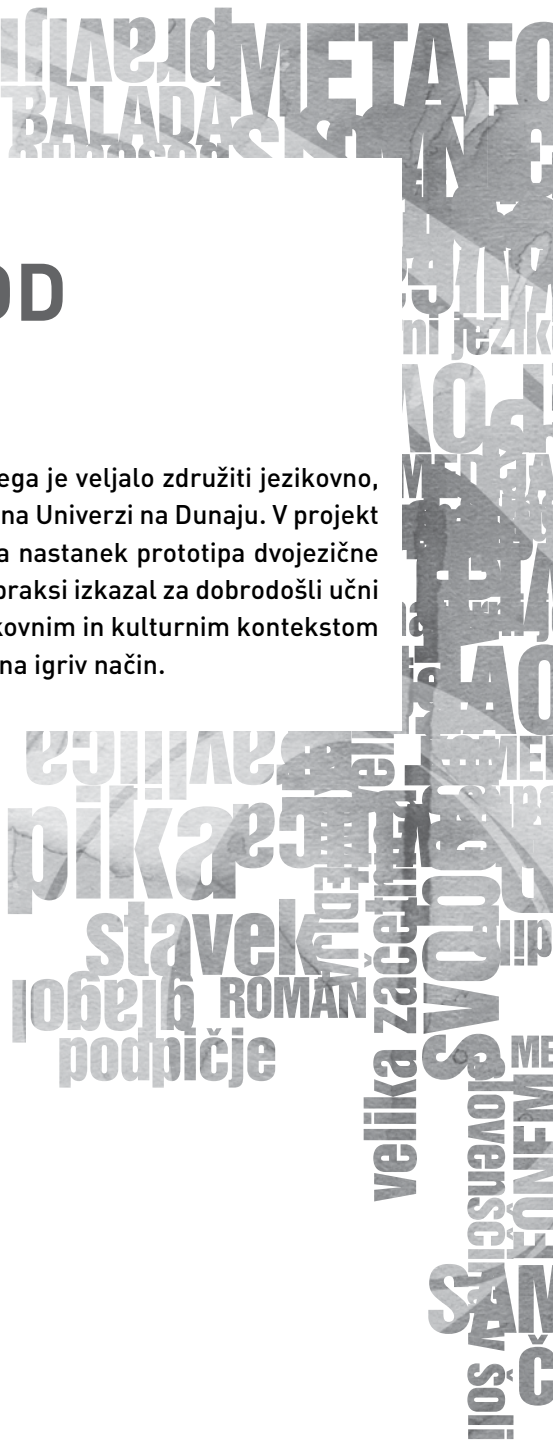
Literatura

- Bešter, M., Križaj Ortar, M., Končina, M., Bavdek, M., Poznanovič, M., Ambrož, D., Židan, S., 2000: *Na pragu besedila 1.* Ljubljana: Založba Rokus.
- Kesič Dimic, K., 2010: *Vsi učenci so lahko uspešni.* Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Križaj Ortar, M., Bešter Turk, M., Končina, M., Bavdek, M., Poznanovič, M., Ambrož, D., Židan, S., 2011: *Na pragu besedila 1.* Ljubljana: Založba Rokus Klett
- Kunst Gnamuš, O., 1992: *Sporazumevanje in spoznavanje jezika.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Vogel, J., 2008: Slovenščina kot učni jezik in učni predmet v šolah s slovenskim učnim jezikom v RS. Ivšek, M. (ur.): *Jeziki v izobraževanju. Zbornik prispevkov konference.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 117–128.
- Zorman, L., 1974: *Sestava testov znanja in njihova uporaba v šoli.* Ljubljana: Dopisna delavska univerza.

Elizabeta Jenko, Univerza na Dunaju

PROJEKT: SLOVENIJA POD DROBNOGLEDOM

↘ **Prispevek predstavlja zamisel, potek in izvedbo projekta, v okviru katerega je veljalo združiti jezikovno, vsebinsko in didaktično izobraževanje študentov in študentk slovenistike na Univerzi na Dunaju. V projekt je bila vključena ustvarjalna skupina, ki je s svojo dejavnostjo omogočila nastanek prototipa dvojezične slovensko-nemške igre. Poučni kviz *Slovenija pod drobnogledom* se je v praksi izkazal za dobrodošli učni pripomoček za mlade in odrasle, ki omogoča celostno seznanjanje z jezikovnim in kulturnim kontekstom Slovenije ter usvajanje in urjenje slovenskega (ali tudi nemškega) jezika na igriv način.**



1 Uvod

Pričujoči članek predstavlja igro, ki je nastala v okviru jezikovnega praktikuma slovenskega jezika na Univerzi na Dunaju, torej v sodelovanju s heterogeno skupino študentov in študentk slovenistike na nadaljevalni stopnji.

Igro[1] sestavlja 2 × 140 kart priročne velikosti[2] s tematsko razporejenimi in barvno označenimi vprašanji[3] o Sloveniji. Pri tem smo upoštevali koncept dvojezičnosti in se odločili za vzporedna paketa kart, enega v nemškem in enega v slovenskem jeziku. Kdor še ne zna slovensko, uporablja nemško različico, kdor že dobro obvlada slovenščino, uporablja slovenske karte, tistim »nekje vmes« pa priporočamo, da pomešajo obe različici in igrajo dvojezično.

Slovenija pod drobnogledom je poučni družabni kviz za posameznike ali skupine. Namenjen je mladim in odraslim, ki se želijo igraje uriti v praktični rabi slovenščine in se hkrati seznaniti z nekaterimi temeljnimi, zanimivimi in nenavadnimi podatki o Sloveniji. Na vsaki karti so po tri vprašanja, razporejena po težavnostnih stopnjah[4], ki jih igralci in igralke prosto izbirajo in v skladu s katerimi si pridobivajo po eno, dve ali tri točke. Če dobro poznajo denimo zgodovino, si lahko izberejo težje zgodovinsko vprašanje, vredno več točk, če pa menijo, da ne vedo veliko o športu, bodo na tem področju zadovoljni z eno točko za pravi odgovor na lažje vprašanje. Svobodna izbira ponuja individualno usmerjenost in tako spodbuja individualni napredek na podlagi interaktivnosti.

Učenje s pomočjo igre *Slovenija pod drobnogledom* obsega razumevalno, vsebinsko in oblikovno plat jezika. Zastavljeno vprašanje je treba najprej razumeti, nanj pravilno odgovoriti ali pa izbrati eno od treh danih možnosti. Sledi oblikovanje (tudi jezikovno) ustreznega odgovora. Vsebine se dotikajo širših področij slovenske družbene resničnosti (Evropska unija) in segajo preko splošnoslovenskih tem (slovenski jezik, zgodovina, zemljepis, kultura) tudi v življenjski vsakdan (šport, kulinarika). Odgovorom so večinoma dodani podatki, ki pomagajo vzbujati zanimanje ter utrjevati, vzdrževati in

[1] Prim.: http://www.edition-liaunigg.at/ (Dostop: 10. 8. 2013)

[2] Karte merijo približno 6 – 9 cm.

[3] Karte na temo EU so temno modre, zgodovinske karte so rjave, karte na temo zemljepis so zelene, karte na temo kultura so rožnate, vprašanja o slovenskem jeziku so na vijoličastih kartah, karte na temo šport so svetlo modre, vprašanja o kulinariki pa so na rumenih kartah.

[4] Težavnostne stopnje so bile določene z vidika študentov in študentk slovenistike na Univerzi na Dunaju, ki svoj študij začenjajo brez jezikovnega in kulturnega predznanja.

širiti znanje in vedenje. Na eni strani se torej igralci in igralke seznanjajo z imeni slovenskega družbenopolitičnega in kulturnega ozadja in pri tem mimogrede uporabljajo jezik, ki se ga učijo, na drugi strani pa ostaja igra zaradi raznolikih in deloma nenavadnih vprašanj oz. odgovorov do konca zanimiva. Gre skratka za celostno seznanjanje z jezikovnim in kulturnim kontekstom slovenščine ter zavestno doživljanje tako vsebinske kot oblikovne plati jezika.

2 Zamisel projekta

Jezikovni praktikum je predstavljal vajo na nadaljevalni stopnji v okviru diplomskega študija[5] in pedagoške smeri diplomskega študija, je torej združeval deset študentov in študentk z različnimi interesi in cilji. Med splošne cilje praktikuma je sodilo razvijanje jezikovnih zmožnosti ter njihovo utrjevanje v slovenskem jeziku, vzporedno pa je bilo za študente in študentke pedagoške smeri pomembno spoznavanje in urjenje didaktičnih veščin. Spekter različnih dejavnikov vsakdanje resničnosti pedagoške prakse se je zrcalil v tej skupini z individualnimi potrebami in interesi vsakega študenta, vsake študentke. Po uvodni razpravi so bili opredeljeni trije dejavniki praktikuma: jezik, kultura in civilizacija ter didaktika. Za nastajanje idej, kako izbrati vsebine za različne naslovnike, najti primerna stičišča in jih tako metodično kot vsebinsko spojiti v celoto, smo se odločili za metodo brainstorminga oz. možganskega viharja, torej metodo, ki gradi na skupinskem reševanju nalog v demokratičnem vzdušju. Po kritični presoji zbranih prispevkov je skupina sklenila, da se bo osredotočila na igro kot pripomoček za učenje in poučevanje. Zamisel o igri kot učnem pripomočku seveda ni nova, vendar pa za pouk slovenščine kot tujega jezika ni velike izbire (Lečič 2006, Knez et. al. 2013).

Znanstveno je dokazano, da sproščeno ozračje olajša učenje marsičesa. »Če želimo, da se bodo naši otroci in mladostniki v šoli učili za življenje, mora v šoli vladati primerno čustveno vzdušje.« (Spitzer 2010/ 29, [prevod: EJ]) Dobro počutje aktivira predele srednjih možganov, odgovorne za čustva. Sproščajo in proizvajajo se snovi, potrebne za povezovanje živčnih celic. Zato se posebej dobro učijo tisti, ki to počnejo z navdušenjem. Glede na pogoje za študij slovenistike na Univerzi na Dunaju (Jenko 2009), kjer je slovenščina formalno sicer enakopravna z drugimi slovanskimi jeziki, a se pri posredovanju študijskih vsebin ta enakopravnost včasih zanemarja, velja še posebej občutljivo poskrbeti za primerne okoliščine kot motivacijski dejavnik v okviru, ki je namenjen izključno slovenščini: pri jezikovnem pouku. Jezikovni tečaji združujejo študente in študentke z različnim znanjem slovenščine, ki jih jezik zanima iz znanstvenih in/ali uporabnih razlogov, tako da se cilji in potrebe med seboj razlikujejo in jih je treba sproti in previdno usklajevati.

Kot pristop k izbrani temi smo pregledali in tudi preizkusili nekaj družabnih iger, kot so Človek ne jezi se, Max Mümmelmann ali Trivial pursuit, za katere smo v skladu z našim ciljem tehtali možnosti preoblikovanja pravil in dizajna. Že v tej fazi sta se potrdila privlačnost in zmožnost igre, pri kateri ima po Oerterju[6] pomembno vlogo t. i. zanos (flow). Pojem, ki ga je opredelil

[5] Diplomski študij se je v prvi polovici leta 2013 iztekel, v zvezi z bolonjsko reformo sta ga nasledila študija na stopnjah bakalavreata (BA) in mastra (MA).

[6] Prim.: http://www.edu.lmu.de/~oerter/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=42 (Dostop: 1. 8. 2013)

Mihaly Csikszentmihalyi, opisuje stanje popolne usmerjene pozornosti. V stanju zanosa v celoti izkoriščamo svoj potencial, smo *notranje motivirani.* (Hüther & Hauser 2010/48–49) Za učenje so tako ustvarjeni domala idealni pogoji.

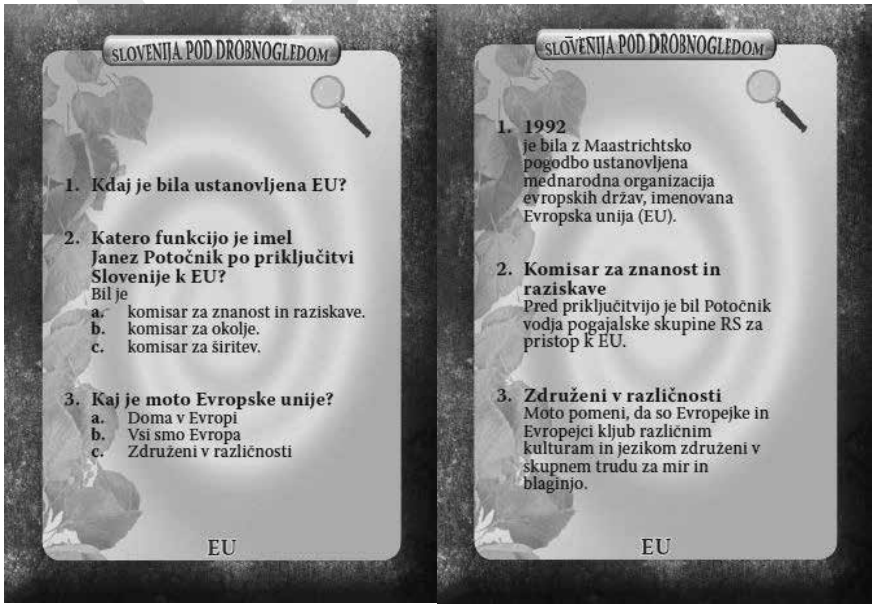
3 Priprava projekta

Praktikum je opredeljen kot poglabljanje znanja s sodelovanjem in osebno udeležbo pri strokovnih dejavnostih. Dejavna udeležba je navadno pogojena z osebnimi interesi. V našem primeru so ti interesi med drugim določili temo, ki so jo študentje in študentke prispevali k skupnemu projektu. Kaj kmalu so bila področja dodeljena in v teku semestra so pritekali podatki o Evropski uniji, slovenska zgodovinska dejstva, zemljepisne koordinate, jezikovne posebnosti, kulturne zanimivosti, športni dogodki in kulinarične dobrote. Podatki so se skupaj ocenjevali, preverjali in obdelovali, predlogi so se sprejemali ali pa zavračali. Nedvomno so se študentje in študentke v tej fazi, osredotočeni na vsebino, nehote mnogo naučili ne samo na svojem področju, temveč tudi o zanje manj privlačnih temah, na primer »zgodovinar« o kulinariki ali »kulturnica« o zemljepisu. S tako zasnovanim izborom vprašanj seveda ni mogoče doseči poglobljenega znanja o določenih strokovnih področjih, kar tudi ni bil cilj projekta. Kot nakazuje ime igre, predstavljajo vprašanja v vlogi drobnogleda le drobce iz slovenskega mozaika, ki spodbujajo k nadaljnjemu natančnejšemu, a sproščenemu odkrivanju Slovenije, saj naši »možgani nagonsko primerjajo vsak dogodek /.../ z vsebinami, shranjenimi v jezikovnem spominu. Znani pojmi se aktivirajo ali pa na novo združujejo tako, da oblikujejo čim bolj smiselne enote.« (Roth 2010/57, [prevod: EJ])

4 Primeri

V tem smislu spodbudno naravo učnega pripomočka *Slovenija pod drobnogledom* ponazarjajo tudi spontane izjave študentov in študentk (podnaslovi slik), ki so igro že preizkusili.

Vprašanja o Evropski uniji ponujajo priložnost spoznavanja tako slovensko-evropskih podrobnosti kot tudi organizacije ter duhovnih in kulturnih temeljev skupnosti, ki – kot se je izkazalo – deloma niti v maternem jeziku niso znani (sliki 1 in 2).

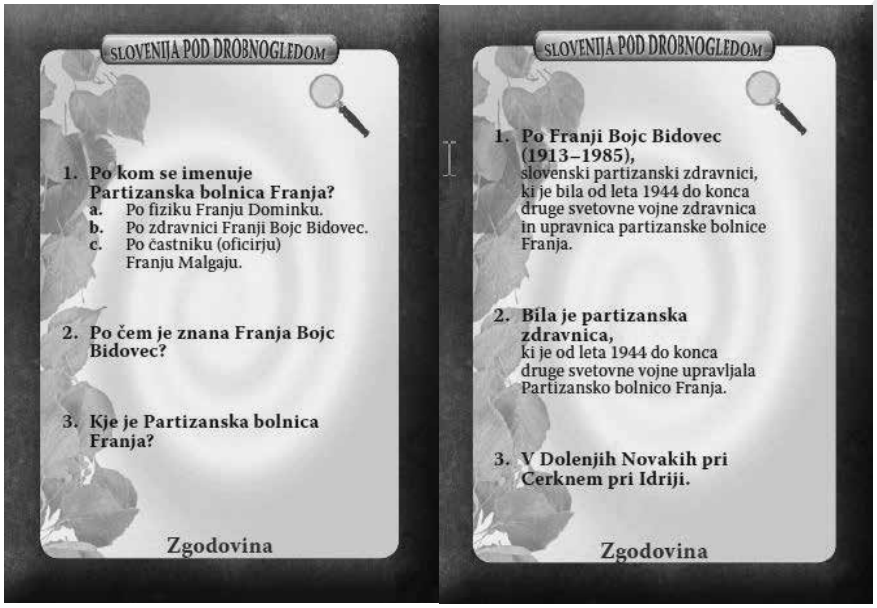


↘ **Slika 1 in slika 2:** »Janeza Potočnika so nedavno omenili pri poročilih v zvezi s plastičnimi nakupovalnimi vrečkami. Zdaj je komisar za okolje.«

Karte o slovenskem jeziku večinoma preverjajo slovnično znanje ali poznavanje besednega zaklada (sliki 3 in 4).

↘ **Slika 3 in slika 4:** »Če si bom kupila nobel roza pulover, potem torej ne bom delala napak pri sklanjanju.«

Zgodovinski spekter sega od začetka slovenske zgodovine preko pomembnih mejnikov (npr. protestantizem, Habsburžani, NOB) do osamosvojitve Republike Slovenije. Omenjeni so posamezni dogodki ali pa imena, povezana z določenimi zgodovinskimi dejstvi (sliki 5 in 6).

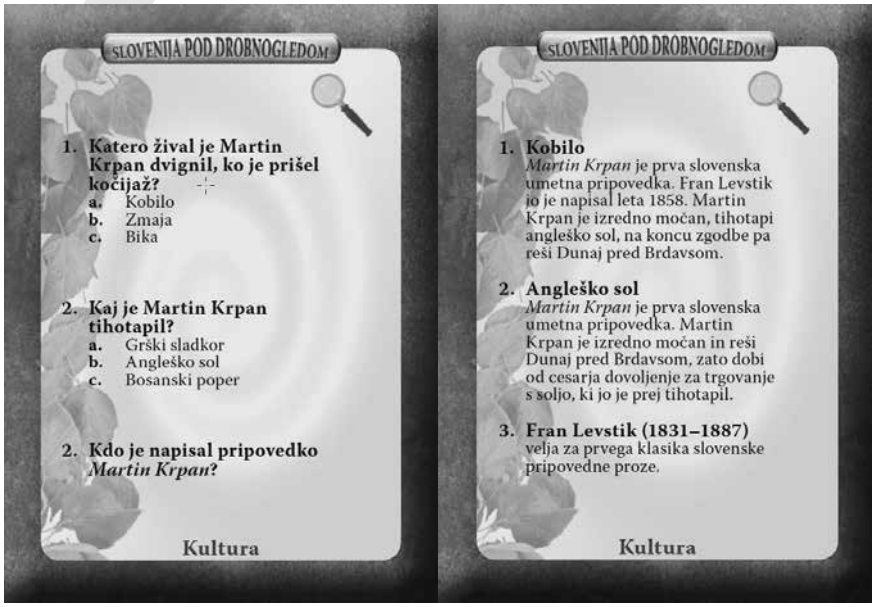


↘ **Slika 5 in slika 6:** »Tam smo bili na ekskurziji. To je blizu Idrije. V Idriji pa je bil svojčas rudnik živega srebra.«

S pomočjo zelenih kart (sliki 7 in 8) se seznanjamo s slovenskimi mesti in kraji (npr. Ljubljana, Radovljica) in pokrajinami (npr. Triglavski narodni park, krajinski park Lahinja) ter naravnimi znamenitostmi (npr. Škocjanske jame, Sečovlje).

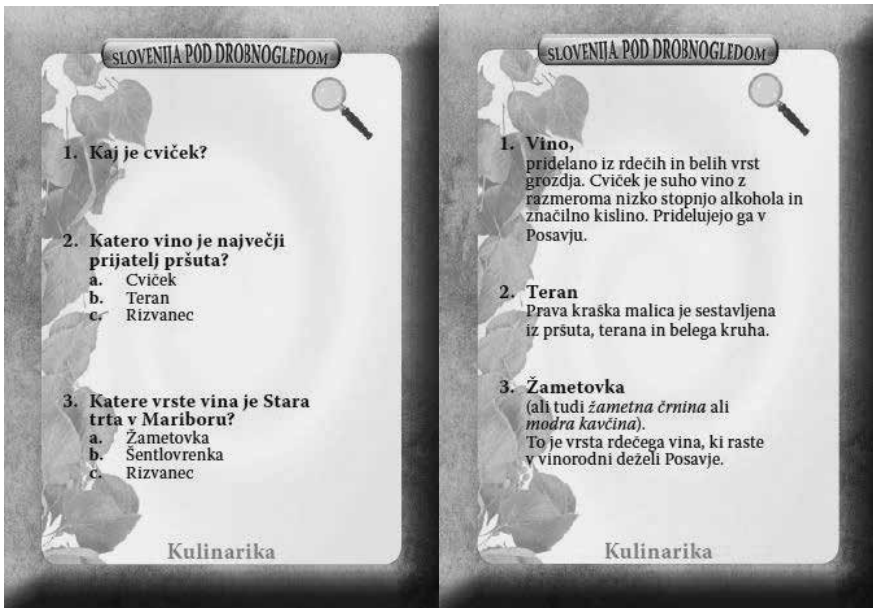
↘ **Slika 7 in slika 8:** »Na Bledu smo jedli odlične *kremšnite*. Ali ni tam tudi Titova vila? Na otok smo se peljali s čolnom.«

Učenje tujega jezika ni le usvajanje slovničnih pravil in besedišča, ampak tudi vstopanje v medkulturni dialog. Med prve in pomembne korake slednjega sodi prav gotovo spoznavanje prvin kulture (npr. književnost, film, glasba, običaji) ciljnega jezika (sliki 9 in 10).



↘ **Slika 9 in slika 10:** »O Levstiku smo se učili pri pouku književnosti. Martina Krpana moramo prebrati.«

Soočanje ciljnega in izvornega jezika v veliki meri poteka na ravni vsakdanje kulture, denimo kulinarike (sliki 11 in 12) s svojo skorajda naravno povezovalno vlogo.



↘ **Slika 11 in slika 12:** »Moj stric je doma blizu Brežic. Tam pijejo cviček.«

Četudi vrhunska športna prvenstva s tekmovalnim in nacionalno-čustvenim značajem na prvi pogled ne delujejo združevalno, gre za področje, ki je kot množično športno udejstvovanje postalo del našega vsakdana, zaradi česar se je tudi šport znašel pod našim drobnogle-dom (sliki 13 in 14).

↘ Slika 13 in slika 14: »Že spet gore. Gore so, kot kaže, za Slovence in Slovenke zelo pomembne.«

Nekatere karte so tako dale pobudo za pogovor o tej in oni zanimivosti Slovenije. V pouk smo po možnosti vključili aktualno besedilo in tako okrepili temelje za »komunikacijo med celicami, brez katere ni učenja, saj brez njih ni prenosa informacije v obliki elektrokemičnih impulzov.« (Hermann 2010/88, [prevod: EJ]).

5 Izvedba projekta

Sledila je jezikovno usmerjena faza projekta. Prenos vsebin iz nemščine v slovenščino ali obratno je potekal v več stopnjah, od oblikovanja vprašanj in odgovorov preko iskanja primernih besed in besednih zvez v drugem jeziku do preverjanja ustreznosti slovenske oz. nemške različice s prevodom v izhodiščni jezik, torej v nemščino ali slovenščino. Medtem ko je potekalo prevajanje v nemščino razmeroma tekoče, se je potrdilo dejstvo, da je prenos besedila iz maternega jezika v tuji jezik zelo zahteven, še posebej, če jezikovno znanje še ni na ravni mojstrstva. Če je bil učinek v enem ali drugem jeziku drugačen, je bilo treba razmisliti o ustreznosti besedila oz. poiskati nove rešitve. Pri tem so si študentje in študentke pomagali z različnimi dvo- in enojezičnimi slovarji, posegali pa so tudi po spletnih korpusih (zelo pripraven je bil denimo evrokorpus[7]). Kot občutljiv dejavnik so se izkazale (čeprav redke) nemško-avstrijske različice. Igra, ustvarjena na dunajskih tleh, je morala po mnenju sodelujočih vsebovati avstrijske različice standardnega jezika. Na željo založnika in upoštevajoč kvantitativne razloge ter dejstvo, da so v Sloveniji večinoma znani nemško-nemški pojmi (in ne avstrijsko- ali švicarsko-nemški), smo se odločili za dvojnost izrazov[8], denimo Germ-/Hefeteig, torej kvašeno testo, iz katerega je narejena slovenska potica.

6 Grafika

Po končanem vsebinskem delu se je veljalo lotiti ustvarjalnega procesa grafičnega oblikovanja. Z veseljem smo sprejeli ponudbo kolega Thomasa

[7] http://www.evroterm.gov.si/evrokorpus/ (Dostop: 11. 7. 2013)

[8] Švicarsko-nemških izrazov iz pragmatičnih razlogov nismo upoštevali.

Cernyja, da se vključi v projekt in ga podpre tako z umetniško-strokovnega kot tudi s tehničnega vidika. Njegovo teoretsko znanje in tankočutna kreativnost sta omogočila dodelano oblikovno podobo, ki upošteva tudi vid oz. vizualno dojemanje kot podporo učenju. Za neštete ure prostega časa, ki jih je vložil v to delo, se mu na tem mestu iskreno zahvaljujemo. Nenazadnje se zahvaljujemo tudi sponzorjem[9], ki so omogočili tisk.

7 Vključevanje v pouk

Po prejetju prvega poskusnega izvoda igre se je petčlanska skupina študentov in študentk, ki ni sodelovala pri projektu, lotila zadnjega koraka pred tiskom. Štiri osebe z različnim znanjem slovenščine so igro dejavno preizkusile. Skupina je igrala dvojezično. Zavedajoč se dejstva, da se proizvod dokončno izkaže šele v praksi, je ena študentka prevzela vlogo opazovalke.

Izsledki opazovanja so bili izjemno vzpodbudni. Motivacija in želja po čim večjem številu zbranih točk sta bili veliki. Začetni zanos ni popustil niti po daljšem času igranja/učenja. Za manj vešče se je dvojezični koncept izkazal za neprecenljivo pomoč in dodatno motivacijo, zlasti tedaj, če je kmalu po nemškem vprašanju sledilo enako vprašanje v slovenščini. Vprašanja in odgovori, ki so se pojavljali dvakrat, so se posebej dobro vtisnili v spomin. Že samo prepoznavanje dejstva/imena/dogodka je povzročilo veselje, ki se je ob pravilnem odgovoru stopnjevalo.

Pravila igre so preprosta. Karte dobro premešamo in jih porazdelimo na toliko kupčkov, kolikor oseb/skupin sodeluje pri igri. Ko smo na vrsti, vzamemo zgornjo karto s kupčka in osebo na svoji levi seznanimo s temo, ki jo določa karta, npr. *šport*. Igralec ali igralka na naši levi izbere težavnostno stopnjo svojega vprašanja. Če zna pravilno odgovoriti na vprašanje, prejme določeno število točk. Če je odgovor napačen, ne prejme nobene točke. V obeh primerih nadaljuje naslednja oseba. Igra se konča, ko prvi ali prva zbere število točk, ki smo ga na začetku igre določili (npr. 20). Pravila lahko spremenimo in prilagodimo potrebam skupine, odvisno tako od jezikovnega kot tudi od vsebinskega znanja sodelujočih. Lahko se zmenimo, da odgovarjajo vsi hkrati in točke piše, kdor prvi pravilno odgovori na postavljeno vprašanje. Med drugim smo ugotovili, da se posameznim temam lahko približujemo tudi po korakih. V prvem koraku igramo samo z eno barvo v nemškem jeziku, v drugem koraku dodamo isti barvni paket v slovenščini. Nadaljujemo toliko časa, da so v igri vse karte v obeh jezikih, nakar korakoma odvzemamo nemške paketke. Predstavljeni učni pripomoček je primeren tudi za samostojno preverjanje znanja. Zdi se, da so karte uporabne tudi za učence in učenke s slovenskim izhodiščnim jezikom, ki usvajajo nemščino in ki bi jim večinoma znana vsebina olajšala pristop do tujega jezika.

8 Zaključek

Izkušnje kažejo, da je igra pedagoško in didaktično sredstvo, ki lahko odlično dopolnjuje tradicionalne oblike pouka in sproščeno pripomore k doseganju učnih ciljev, vzporedno tako kognitivnih kot afektivnih[10]. Igra dviguje motivacijo in tako učiteljem in učiteljicam učinkovito pomaga usmerjati čas

[9] Projekt so podprli: Vlada Republike Slovenije, Dražbena hiša Im Kinsky GmbH, Univerza na Dunaju.
[10] Odvisno od tipa igre tudi psihomotoričnih učnih ciljev.

in trud k dejavnostnemu usvajanju jezika. Predstavljen je projekt, ki je temeljil na ustvarjalnem delu s slovenskim jezikom in njegovim kulturnim ozadjem. Posebej spodbudno je bilo zagotovo dejstvo, da so študentke in študentje delo v veliki meri sooblikovali in se tako zanj kot za svoje študijsko napredovanje čutili bolj odgovorne kot sicer, čeprav brez končnega izpita, ki ga je nadomestil skupni proizvod. Igra *Slovenija pod drobnogledom* je naletela na presenetljivo velik odziv. V živo se nam je potrjevala misel filozofa Herberta Spencerja, misel, ki tudi po dobrih sto letih v sodobni sociologiji ni izgubila svoje veljavnosti in ki v slovenskem prevodu upravičeno kroži po raznih spletnih straneh[11] ali se kot moto pojavlja v diplomskih in magistrskih nalogah[12], saj »znanja ni mogoče prenesti (iz enih možganov v druge, prip. EJ), znanje morajo možgani vsakega posameznika na novo ustvariti.« (Roth 2010/55, [prevod: EJ])

»Vsak drobec znanja, ki ga učenec pridobi sam – vsak problem, ki ga sam reši – postane mnogo bolj njegov, kot bi bil sicer. Dejavnost uma, ki je spodbudila učenčev uspeh, koncentracija misli, potrebnih zanj, in vznemirjenje, ki sledi zmagoslavju, prispevajo k temu, da se dejstva vtisnejo v spomin, kot se ne bi mogla nobena informacija, ki jo je slišal od učitelja ali prebral v učbeniku.«

POVZETEK

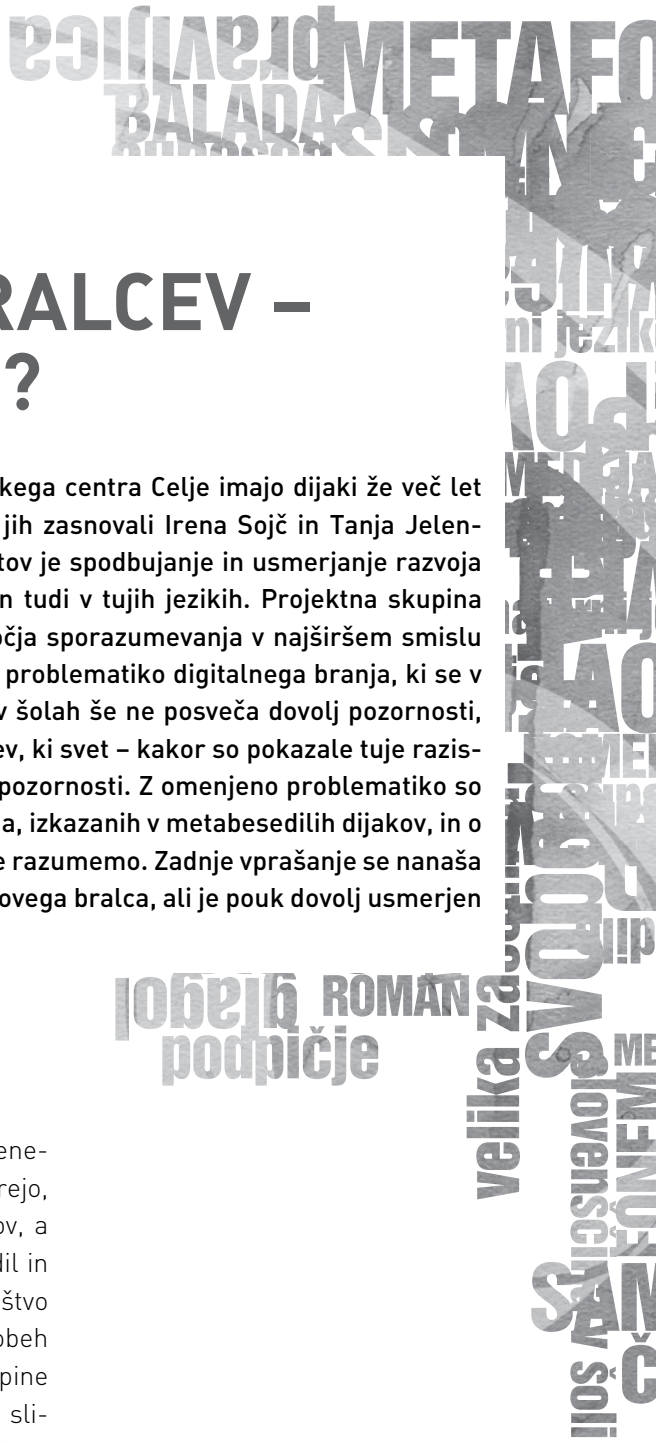
Otrokovo učenje temelji na igranju, ki združuje in povezuje različne prvine miselnega, čustvenega, gibalnega in socialnega področja. Igra tudi pri mladih in odraslih vzbuja motivacijo in ustvarjalno moč. V procesu usvajanja oblikovne in vsebinske plati jezika igra tako s povezovanjem razmišljanja in delovanja opravlja stimulativno in integrativno nalogo ter – v našem kontekstu – pripomore k jezikovnemu napredku in spoznavanju kulture. Jezikovni tečaji na Univerzi na Dunaju so odprti za študente in študentke slovenistike in pedagoške ter vseh drugih študijskih smeri, ki jim je slovenščina izbirni predmet. Organizacijske okoliščine »narekujejo preproste in učinkovite metode združevanja tako /.../ jezikoslovnih /.../ kot praktičnih in didaktičnih interesov, ki se med seboj dopolnjujejo in spodbujajo.« (Jenko 2009/187) Jezikovni pouk služi tudi kot didaktični vzorec za bodoče učitelje in učiteljice in jih tako pripravlja na vlogo multiplikatorjev, ki naj bi zastarele in toge metode poučevanja obogatili oz. zamenjali z ustvarjalnimi in sodelovalnimi pristopi k pridobivanju znanja in zmožnosti. S *Slovenijo pod drobnogledom*, zlasti pa s projektnimi in medkulturnimi izkušnjami, ki so jih pridobili v okviru opisanega praktikuma, so si sodelujoči sami ustvarili koristno popotnico na pot v (pedagoško) prakso.

[11] Npr.: http://www.os-iroba.si/sola-ivana-roba/za--ucence (Dostop: 5. 8. 2013)

[12] Npr.: http://eprints.fri.uni-lj.si/1099/1/Zerovnik_Alenka_mag.pdf (Dostop: 5. 8. 2013)

Literatura

- Hermann, Ullrich, 2010[7]: Lernen findet im Gehirn statt. V: Ralf Caspary (Ur.) Lernen und Gehirn, 85–98. Freiburg.
- Hüther, Gerald ; Hauser, Uli, 2012[10]: Jedes Kind ist hoch begabt. München.
- Jenko, Elizabeta, 2009: Učenje in študij slovenskega jezika na dunajski Univerzi. V: Obdobja 28. Infrastruktura slovenščine in slovenistike. Ljubljana.
- Knez, Mihaela et. al., 2013[3]: Slika jezika. Slikovno gradivo za poučevanje slovenščine kot drugega/tujega jezika. Ljubljana.
- Lečič, Rada, 2006: Igraje do znanja slovenščine. Ljubljana.
- Oerter, Rolf ,1993: Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. Weinheim.
- Oerter, Rolf, Zur Psychologie des Spiels: Dostopno na: http://www.edu.lmu.de/~oerter/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=42 (Dostop: 1. 8. 2013)
- Roth, Gerhard, 2010[7] : Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. V: Ralf Caspary (Ur.) Lernen und Gehirn, 54–69. Freiburg.
- Spencer, Herbert; 1896: Education: Intellectual, Moral and Physical. New York. Dostopno na: http://openlibrary.org/books/OL23339067M/Education_intellectual_moral_and_physical. (Dostop: 5. 8. 2013)
- Spitzer, Manfred, 2010[7] Medizin für die Schule: V: Ralf Caspary (Ur.) Lernen und Gehirn, 23–35. Freiburg.
- http://www.edition-liaunigg.at/ (Dostop: 10. 8. 2013)
- http://eprints.fri.uni-lj.si/1099/1/Zerovnik_Alenka_mag.pdf (Dostop: 5. 8. 2013)
- http://www.evroterm.gov.si/evrokorpus/ (Dostop: 11. 7. 2013)
- http://www.os-iroba.si/sola-ivana-roba/za-ucence (Dostop: 5. 8. 2013)



Tanja Jelenko, Irena Sojč, Šolski center Celje

NOVA GENERACIJA BRALCEV – SMO JIH PREPOZNALI?

↘ **Na Srednji šoli za kemijo, elektrotehniko in računalništvo Šolskega centra Celje imajo dijaki že več let možnost sodelovati v projektih Ustvarjalnost za učenje, ki sta jih zasnovali Irena Sojč in Tanja Jelenko, mentorici projektne skupine Ustvarjajmo v timu. Cilj projektov je spodbujanje in usmerjanje razvoja sporazumevalne zmožnosti dijakov, predvsem v materinščini in tudi v tujih jezikih. Projektna skupina si v vsakem šolskem letu zastavi raziskovalni problem s področja sporazumevanja v najširšem smislu besede, v ospredje pa postavlja nove načine sporazumevanja in problematiko digitalnega branja, ki se v marsičem razlikuje od tradicionalnega, linearnega, a se temu v šolah še ne posveča dovolj pozornosti, čeprav so v šolskih klopeh pripadniki digitalne generacije bralcev, ki svet – kakor so pokazale tuje raziskave – dojemajo drugače, zato bi ta problematika zaslužila več pozornosti. Z omenjeno problematiko so tesno povezana tudi vprašanja o rezultatih tradicionalnega branja, izkazanih v metabesedilih dijakov, in o razbiranju večkodnih sporočil ter vprašanje o tem, ali se sploh še razumemo. Zadnje vprašanje se nanaša tudi na to, ali učitelji razumejo oz. poskušajo razumeti potrebe novega bralca, ali je pouk dovolj usmerjen v tvorjenje in razbiranje večkodnih besedil.**

1 Vprašanja o novi generaciji bralcev

Učitelji imamo v svojih razredih učence/dijake, pripadnike digitalne generacije, o katerih najbrž vemo premalo; pravzaprav je o tem, kako berejo, tudi v drugih državah in ne samo pri nas, več vprašanj kot odgovorov, a je prav, da si jih zastavljamo. Vprašanju novih načinov tvorjenja besedil in branja v digitalni dobi se je več let sistematično posvečalo Bralno društvo Slovenije, ki je tej pereči problematiki namenilo dve posvetovanji (na obeh so se kot aktivni udeleženci predstavili tudi dijaki, člani projektne skupine Ustvarjajmo v timu). Na posvetovanju in v zborniku z naslovom Vloga slikovnih sestavin pri sporazumevanju (2011) je bila med drugim izpostavljena bralna pismenost dijakov, prav tako so bili razčlenjeni dosežki slovenskih spraševancev za raziskavo PISA 2009; Sonja Pečjak je v svojem prispevku v omenjenem zborniku opozorila, da je uspešnost naših učencev omejena na lažje dejavnosti iskanja in priklica podatkov v besedilu ter na njihovo povzemanje in interpretiranje, medtem ko so pomembno slabši kot njihovi vrstniki iz (bralno) razvitih držav pri miselno zahtevnejših nalogah razmišljanja in vrednotenja podatkov iz besedil. Prispevek Mete Grosman v omenjenem zborniku pa opozarja na to, da je zadostna bralna pismenost potrebna za posameznikovo osebno življenje in uspešno vključevanje v družbo; posebno pozornost je namenila digitalni pismenosti, ki od bralca zahteva hkratno razbiranje in sestavljanje pomena iz več kodov, in novim znanjem, ki bi bila potrebna za uspešno branje večkodnih digitalnih besedil. Poročala je o kritičnih obravnavah (digitalnega) branja elektronskih besedil, ki govorijo o negativnih spremembah uporabe svetovnega spleta;

posebej je treba poudariti skrajšan čas bralčeve pozornosti, ki se z branjem digitalnih besedil razvije pri bralcih, in na razne posledice tako okleščene pozornosti: na temelju številnih raziskav delovanja možganskih povezav s pomočjo magnetnega resonančnega slikanja tuji strokovnjaki opozarjajo, da se pri digitalnem branju izgublja zmožnost predelave besedil na ravni globokega razumevanja, kot jo spodbuja linearno branje, zaradi kratkotrajne pozornosti pa se zmanjša tudi bralčeva zmožnost empatije s književnimi osebami. Nekateri avtorji opozarjajo tudi na to, da stalno premikanje besedila in spreminjanje položaja posameznih povedi na zaslonu manjša delež vizualnega spomina pri branju, pri daljših besedilih pa manjša preglednost in oteži tvorjenje mentalne predstave besedila v bralcu. Šele slednjo pa štejemo za tisto stopnjo razumevanja, na kateri prebrano postane za bralca uporabno znanje. In kaj lahko naredi učitelj v spremenjenih pogojih branja? Prvi korak je, da se zaveda, da se digitalno branje v marsičem loči od tradicionalnega, linearnega branja. V nadaljevanju lahko vsak učitelj doseže določen vpogled v to, kako berejo in kako doživljajo branje njegovi učenci/dijaki; večje raziskave bralnih dosežkov večinoma dajejo boljši vpogled in omogočajo širšo obravnavo problema ter so lahko podlaga za didaktične rešitve v priročnikih in učbenikih, manjše študije primerov pa omogočijo vsakemu učitelju, da vsaj nekoliko spozna svoje učence/dijake. Razmišljujoči praktik spozna probleme v razredu pri branju in tvorjenju besedil ter lahko vedno znova poskuša pouk približati novi generaciji digitalnih bralcev; težje je, če ne sprejme potreb in težav novih bralcev, ali jih morda celo zanika. Raziskava rezultatov linearnega branja odlomkov iz književnih besedil, ki je bila opravljena med dijaki pri poklicni maturi (Jelenko 2010), je dala podobno sliko, kot jo je na podlagi raziskav PISA razložila Sonja Pečjak: raziskava metabesedil je pokazala, da je uspešnost dijakov srednjih strokovnih in tehniških šol pri tvorjenju vodenih in samostojnih interpretacij pri poklicni maturi omejena na lažje dejavnosti iskanja in priklica podatkov v besedilu ter na njihovo povzemanje, medtem ko so slabši pri miselno zahtevnejših nalogah razmišljanja in vrednotenja podatkov iz besedil. Spoznanje o tem je bilo podlaga za iskanje didaktičnih rešitev, ki so objavljene v priročniku Razvijanje sporazumevalne zmožnosti (Jelenko 2010).Vaje so zasnovane podobno, kot je bila zasnovana raziskava: izpostavljene so posamezne taksonomske stopnje znanja. Upoštevana je diferenciacija pouka, pri čemer je poudarjen izbor primernih besedil. Prav tako sta upoštevana postopnost in dojemanje motivacije za branje kot procesa, ki vodita od manj zahtevnih in všečnih besedil mladinske književnosti k zahtevnejšim kanonskim besedilom. Postopnost in vodenost pri branju, razumevanju, analizi in vrednotenju umetnostnih besedil je vedno bolj pomembna prav zaradi tega, ker so mladim bralcem linearna besedila vse bolj tuja.

Ali to po drugi strani pomeni, da so pripadniki digitalne generacije vešči v razbiranju sestavin večkodnih besedil? Vprašanje je seveda kar preveč naivno. Bolj smiselno ga je zastaviti drugače, podobno, kot je zapisala Meta Grosman (2011): ali naivno razbiranje večkodnih besedil ne poveču-je verjetnosti, da bo naslovnik hitreje podlegel manipuliranju s podobami? Podobna vprašanja si je v svojem predavanju na 16. evropski konferenci o branju zastavljal tudi Leonard Breen z univerze v Hustonu, ko je govoril o pomembnosti slikovnega gradiva (ilustracij) v šolskih učbenikih. Ilustracije

morajo imeti visoko spoznavno vrednost, da jih je smiselno vključevati v učbeniške sestavke. Leonard Breen je ugotovil, da učenci/dijaki ilustracij ne opazujejo dovolj natančno in tako te nimajo pravega mesta, pomena v učbenikih. Učence/dijake je treba z vajami učiti razbiranja slikovnega gradiva, jih usmerjati v natančno opazovanje, da postane slikovno gradivo podpora v celostnem razumevanju večkodnega besedila. Podobno je najbrž tudi z drugimi sestavinami: z glasbo, animacijami, s filmom v večkodnih besedilih – učenec/dijak bi moral biti voden tudi pri tem.

2 Vodeno opazovanje ilustracije

V strategiji razvijanja zmožnosti razumevanja večkodnega besedila se omejujemo na opazovanje slikovnega gradiva v povezavi z besednim gradivom v večkodnem besedilu. V nadaljevanju je primer vaje in razlage vaje ob snovi iz književnosti iz tematskega sklopa Ljubezen v zaključku, v fazi ponavljanja, po obravnavi več književnih besedil iz omenjenega tematskega sklopa. Dijaki v sklopu ponavljanja in utrjevanja znanja preberejo več kratkih odlomkov iz psihološke literature o ljubezni, partnerskih odnosih, v zadnjem odlomku pa tudi o zavrnjeni in neuslišani ljubezni. Temu sledi slikarjev pogled na to temo v obliki slike. Slika je v tem primeru enakovredna v celostnem besedilu, ki vsebuje besedni in slikovni del. Da ima slika ustrezno spoznavno vrednost, so nujna navodila za opazovanje oz. vprašanja, ki usmerjajo dijakovo pozornost.

Primer vaje:

1. Preberite naslednje besedilo.

   ŠE ENKRAT O LJUBEZNI

   Zakaj se pojavi izjemna, strastna, vroča ljubezen po vzorcu ljubezni Danteja do Beatrice, Petrarce do Laure, Romea do Julije? Zakaj nekateri doživljajo takšno ljubezen, drugi ne? V delu Ljubezen, družina, vrednote je dr. Janez Musek, raziskovalec in psiholog, izhajal iz književnosti, ko je zapisal, da je svetovna književnost polna tožb o neuslišani in neizpolnjeni ljubezni: ljubezen, ki je eden izmed partnerjev ne »vrača«, je tudi tema življenjske in ne samo umetniške stvarnosti. Izpolnjevanje ljubezni terja vzajemno čustvo navezanosti in predanosti. O ljubezni smo navajeni govoriti tedaj, ko gre za gojenje ljubezenskih čustev obeh partnerjev. Toda, kot ugotavlja Musek, se pogosto zaljubimo v nekoga, ki nam ljubezni ne vrača ali pa nam jo preneha vračati. Zavračanje je neprijetna in včasih celo tragična izkušnja za posameznika.

↘ Goran Horvat: Na tanki liniji

2. Razložite, kaj dodatnega sporoča slika v povezavi z odlomkom iz besedila psihologa. Kaj vam pove naslov slike? Je pomemben za razumevanje slike? Kaj upodablja slika? Kaj sporoča moški s svojim izrazom na obrazu? Kaj z držo rok? So občutja ženske drugačna? Po čem sklepate o tem? Kaj sporočata s hojo po vrvi?

   Natančno vodeno opazovanje osmišlja uporabo slike v povezavi z besednim sporočilom in je hkrati vaja za opazovanje vizualnih sestavin nasploh v besedilih, ki jih mladi razbirajo bolj ali manj kritično, z več ali manj znanja. Izkušnje kažejo, da učenci/dijaki potrebujejo vodenje in jih moramo

postopno in sistematično učiti razbiranja večkodnih besedil ter jih hkrati pripravljati na tvorjenje takih besedil. Prav temu – večkodnim besedilom – se posveča projektna skupina Ustvarjajmo v timu, v kateri se v obliki manj formalnega izobraževanja dijaki urijo v razbiranju, tvorjenju in govornem predstavljanju večkodnih besedil ob perečih temah s področja jezika oz. sporazumevanja v najširšem pomenu besede.

3 Projekti ustvarjalnost za učenje

Projektna skupina Ustvarjalnost za učenje izbira za svoje predstavitve strokovnih tem različne probleme s področja razvijanja sporazumevalne zmožnosti; v nadaljevanju sta predstavljena dva primera, in sicer začetni projekt – Najboljši učni plakat – ki je postal podlaga za nadaljnje delo v projektni skupini, in projekt (Domače) branje, ki govori o novi generaciji bralcev in je povezan z vsemi preostalimi projekti. Njegov cilj je podoben ciljem, ki jih projektna skupina zasleduje v preostalih projektih: odkrito spregovoriti o pereči problematiki in jo v dovršeni timski govorni predstavitvi predstaviti (širši) javnosti. Prav zadnji projekt – (Domače) branje – je doživel pomembni predstavitvi, in sicer na Filozofski fakulteti v Ljubljani in na Filozofski fakulteti v Mariboru, z njima je projektna skupina Ustvarjajmo v timu bodočim učiteljem slovenščine nakazala nekatere probleme, ki se ne nanašajo samo na pouk materinščine, in jih poskušala seznaniti s tem, kaj nova generacija bralcev pogreša v šoli.

3.1 Učni plakat

Prvi projekt projektne skupine je bil priprava in izvedba vseslovenskega natečaja Najboljši učni plakat (2008), katerega namen je bil uzaveščanje pomena prepletenosti nebesednega in besednega dela sporočila, učenje povzemanja strokovnih besedil in pretvarjanja v različne druge oblike (ilustracije, grafikone, preglednice). Snovanje učnega plakata namreč vključuje vsa omenjena znanja in zmožnosti. Učni plakat lahko pojmujemo kot besedilno vrsto s posebnimi značilnostmi (lahko bi ga imenovali tudi strokovni plakat), za katero je značilna smiselna povezanost besednega in nebesednega gradiva. Avtorji učnih plakatov vključujejo slikovno, grafično, ilustrativno nebesedno gradivo; izvirnost pri iskanju različnih izraznih možnosti je pomembna značilnost učnega plakata, saj je njegova naloga pritegniti pozornost naslovnika, hkrati pa je pomembna sporočilna jasnost, kajti naslovnik naj bi sporočilo razbral v dveh do treh minutah.

Projektna skupina Ustvarjajmo v timu se je na začetku seznanila s tem, kako slovenska strokovna literatura pojmuje (učni, strokovni) plakat, in sama poiskala nekatere definicijske lastnosti te besedilne vrste; Drago Bajt v priročniku za pisanje Pišem, torej sem uvršča plakat k obvestilom, in sicer k višjim oblikam, kamor spadajo še letaki in lepaki. Omenja, da t. i. višje oblike oglasov »prek svojih jezikovnih prvin (udarna gesla) segajo lahko tudi v družbeno-politično dogajanje (transparenti), s tehnološkimi prvinami (napetost med tekstovnimi in grafičnimi deli) pa lahko revoluconirajo likovno umetnost (npr. kolaž)«. (Bajt 1994: 97) Strokovnih ali učnih plakatov ne

omenja, prav tako jih ne omenja France Žagar v Šolskih besedilih vrstah. V nekaterih prvinah je strokovni plakat podoben učbeniku, publikaciji, namenjeni izobraževanju, »ki sistematično razlaga kakšno področje v skladu z učnim načrtom, s stopnjo šolanja, psihološkimi sposobnostmi učenca. Pregledno obravnava poglavitna dejstva in splošno sprejeta spoznanja (brez hipotez), posebej se posveča metodi razlage in didaktičnim vidikom (sopostavlja npr. različne misli in rezultate, da bi uporabnik plastično dojel bistvo stvari, napisan je poljudno strokovno in bogato ilustriran« (Bajt 1994, 131). Strokovni plakat prav tako podaja splošno sprejeta spoznanja bodisi v strnjeni obliki bodisi v obliki ključnih besed in je tako namenjen naslovnikom, ki učno snov že poznajo ali pa jo avtor plakata podrobneje razloži v govornem nastopu, ki je sestavni del predstavitve plakata. Učni plakat naj bi upošteval didaktična načela, še posebej v govornem nastopu, če ta spremlja predstavitev plakata, likovnost in grafična dovršenost pa sta pomembni sestavni prvini plakata. Likovni (slikovni, ilustrativni) del ni zgolj popestritev, temveč vsebinsko podpira predstavitev, zato morajo biti likovni in grafični elementi skrbno izbrani, pomembno je iskanje simbolnih povezav z vsebino, pri tem je pomembna izbira barv, tako na primer o pomladi na plakat raje kot v rdeči, pišemo v zeleni barvi oz. izberemo ustrezno podlago, ki lahko dodatno sporoča o vsebini, izkoriščajoč simboliko barv.

Snovanje strokovnega plakata, še posebej če govorimo o učnem plakatu, katerega avtorji so osnovnošolci, ki se šele učijo značilnosti te besedilne vrste in šele pridobivajo zmožnosti, ki so potrebne za izdelavo tega učila, naj bi budno spremljal učitelj mentor. Učenci/dijaki potrebujejo navodila za izdelavo plakata, ki so v pisni obliki lahko ohlapnejša, da ne omejujejo ustvarjalnosti učencev/dijakov, podrobnejša navodila damo učencem/dijakom med snovanjem, ko ugotovimo, koliko in kakšno pomoč potrebujejo.

Projektna skupina Ustvarjajmo v timu je z lastnim delom, snovanjem vzorčnih plakatov, spoznala, da je za snovanje plakata je smiselno sestaviti skupino treh učencev/dijakov. Ti si razdelijo delo glede na zmožnosti oz. talente, ki jih imajo. Skupaj opravijo prvo fazo v nastajanju plakata – (faze so podobne kot pri nastajanju drugih besedil in besedilnih vrst) – iznajdbo ali invencijo: določijo temo in podteme ter zberejo gradivo (knjige, učbenike, spletne strani, opravijo pogovore z ljudmi, ki o določeni temi vedo več kot oni). Tudi drugo fazo v nastajanju plakata, urejanje ali dispozicijo, opravijo člani skupine skupaj: označijo zaporedje, po katerem bodo predstavili posamezne podteme, na primer kronološko ali od pomembnejšega k manj pomembnemu. V tej fazi med podatki, ki so povezani s posamezno podtemo, posebej poudarijo pomembnejše podatke in jih ločijo od dopolnjevalnih podatkov, ki so z njimi povezani: povežejo trditve in dokaze, definicije in ponazoritve. V tretji fazi, ubesediljenju ali elokuciji, razdelimo naloge v skupini po področjih. Ta faza je pri snovanju učnega plakata specifična, ima veliko posebnosti, ki tvorbo učnega plakata ločijo od ubesediljenja pri drugih besedilih. Besediloslovje ima tudi sicer to fazo za najzahtevnejšo: »Kajti tudi če še tako dobro poznamo temo, o kateri pišemo, moramo zbrano in razvrščeno gradivo upovediti, misli preoblikovati v povedi in jih povezati v smiselno, razumljivo in zaokroženo besedilo«. (Jerca Vogel idr. 2007: 89) Specifično v snovanju učnega plakata izvira iz posebnih značilnosti te bese-

dilne vrste, v kateri opomenjata vsebino harmonična celota, smiseln preplet besedilnega in nebesedilnega dela (reprodukcije slik, fotografij, grafi, preglednice, logotipi, raba različnih barv in velikosti tiska), vse pa je v vlogi pridobivanja naslovnika, najprej k temu, da pristopi k plakatu, da ga ta pritegne, in da čim prej razbere informacije, dojame sporočilo plakata. Ker gre za učni plakat, je ta v vlogi pridobivanja ali obnavljanja in utrjevanja že pridobljenega znanja. Pri tem je treba upoštevati dejstvo, da mora biti vse, kar je na plakatu, dobro vidno tudi od daleč, tako morajo biti črke dovolj velike, kar pomeni, da se na učnem plakatu (to seveda velja za plakate na splošno) ne moremo izražati s celimi povedmi, ampak lahko uporabimo zgolj ključne besede, besedno sporočilo pa dopolnimo z nebesednim. Tako slike, ilustracije in logotip na plakatu niso (zgolj) estetska dopolnila, temveč nosijo močno sporočilo, ki skupaj z besednim tvori celoto.

Pomemben postopek v nastajanju učnega plakata, ki je pogosto metabesedilo, je povzemanje strokovnega gradiva. Avtorji plakatov že v prvi in drugi fazi kritično ovrednotijo vire in izberejo tiste, ki najbolj ustrezajo izbrani temi in podtemi ter naslovnikom (tako kot pri vseh drugih besedilnih vrstah je treba upoštevati naslovnikovo predznanje). Iz ustreznih virov povzamejo najpomembnejše podatke, ki jih nato, v fazi ubesediljenja, pretvorijo v ključne besede in besedne zveze. Povzemanja naj bi se naučili vsi učenci/dijaki, toda v skupini to delo opravi eden od učencev/dijakov, pri čemer mentor pazi, da se naslednjič povzemanja aktivno učita še druga dva člana. Prav tako za slikovno, ilustrativno nebesedno gradivo, poskrbi en dijak. Dragoceno je, če dijaki sami ilustrirajo, za likovno nadarjene dijake je to izziv, ki ga z veseljem sprejmejo. Za plakat so pomembne pretvorbe v grafe, preglednice – to je delo za tretjega člana skupine.

Tretja faza v nastajanju plakata je posebna tudi v izvedbi, kajti učni plakat je treba estetsko oblikovati. Tudi če se skupina odloči za računalniški zapis, je (če se na odločijo za računalniško oblikovanje in tiskanje v celoti) treba črke ali besede natančno izrezati in jih skrbno prilepiti na primerno, dovolj trdno in obstojno podlago.

Pomembna je razporeditev besednega in nebesednega gradiva tako, da nebesedno smiselno dopolnjuje besedno ali obratno. Avtorji plakata morajo upoštevati estetska pravila in izbrati primerne, skladne barve, odločijo se lahko za eno barvo in popestrijo plakat z izbiro različnih odtenkov iste barve ali izberejo kontrastne barve, seveda pa izbiro barv povežejo z vsebino in upoštevajo simboliko barv. Z likovnega stališča sta poleg barvne usklajenosti pomembni kompozicija plakata (razporeditev enot vsebine, uporaba zlatega reza, estetska uporaba robov in presledkov) in tehnična izvedba (pomembno je, kakšni materiali so uporabljeni, ali so uporabljeni primerno in kakšna je splošna kakovost izvedbe). Učinkovit plakat odlikuje tudi grafična ustreznost, in sicer ustreznost tipa in velikosti pisave, vidljivost oz. čitljivost teksta in slikovnega gradiva ter razporeditev po celotnem formatu.

Namen učnega plakata je, kot smo že omenili, najprej pritegniti naslovnika, da pristopi k njemu in začne razbirati sporočilo. To naj bo podano tako, da ga je mogoče razbrati v kratkem času. Učni plakat se od drugih vrst plakatov razlikuje v tem, da potrebuje razlago, ki naslovnika vodi skozi plakat. To pripravi avtor/avtorji v obliki spremljevalnega besedila, ki ga doda/dodajo

kot izročke naslovnikom ali jim plakat približa v govorni predstavitvi.

Po uspešno izdelani in predstavljeni seriji plakatov s strokovno vsebino so člani projektne skupine Ustvarjajmo v timu sestavili vabilo na natečaj Najboljši učni plakat, ki je bilo namenjeno avtorjem (učencem/dijakom) in njihovim mentorjem (v osnovnih in srednjih šolah) ; mentorici sva v sodelovanju s člani projektne skupine zapisali splošna navodila, ki naj bi avtorjem in mentorjem pomagala pri tvorbi učnih plakatov. Predlagali smo tudi tvorno sodelovanje med avtorji in med mentorji, prav tako smo pozivali k oblikovanju mentorske skupine (učitelj stroke, likovnik, grafik), kajti tovrstno sodelovanje lahko da sinergijske učinke; tak mentorski tim lahko strokovno ustrezno pomaga učencem/dijakom (avtorjem plakata).

Plakati na natečaju so bili ocenjeni s strokovnega stališča – ocenili so jih učitelji različnih strok po vnaprej pripravljenih kriterijih, prav tako je bila ocenjena likovna in grafična izvedba, kar so za natečaj opravili slikarja in arhitektka. Predlog ocenjevalnih kriterijev za vsa tri področja (strokovna ustreznost, likovna in grafična izvedba) je zapisan v priročniku Razvijanje sporazumevalne zmožnosti (Jelenko 2010). Najboljša učna plakata (strokovna skupina je izbrala en osnovnošolski in en srednješolski plakat) najbolj ustrezata merilom vseh treh ocenjevanj – sta učinkovita in strokovno ustrezna oz. sta kakovostni učili. Njuna posebna vrednost izhaja iz dejstva, da so ju izdelali učenci oz. dijaki sami. V njiju pa se zrcali tudi skrbno vodenje mentorjev. Avtorici projekta in ocenjevalci so namreč pri nižje ocenjenih učnih plakatih opazili prav pomanjkljivo delo mentorjev, ki se je kazalo na primer v neprimerni podlagi plakatov, nekateri so bili tehnično slabo izvedeni, ali v pravopisnih in strokovnih napakah, ki bi jih skrben mentor moral opaziti.

Natečaj Najboljši učni plakat je dosegel svoj namen: nastalo je veliko dobrih učil, spodbujeno je bilo sodelovanje med učenci/dijaki, med mentorji in učenci/dijaki, oblikovali so se celo mentorski timi. Odzivi nekaterih mentorjev na idejo natečaja in na snovanje plakatov ter na delo projektne skupine Ustvarjajmo v timu, ki je oblikovala projekt, pa kažejo na to, da jim je tak način ustvarjalnega učenja in poučevanja všeč. Blizu pa je tudi učencem/dijakom, ker spodbuja njihovo ustvarjalnost in jih motivira za aktivno pridobivanje znanja.

3.2 (Domače) branje

Projektna skupina Ustvarjajmo v timu se v tem šolskem letu ukvarja z domačim branjem. Izpostavili so nekatere probleme in povedali, kaj jih odvrača od branja. Novi pogledi na branje oz. odpiranje vprašanj o digitalnem branju in linearnem branju ter spoznanja o tem, da branje že zelo zgodaj v otroštvu novih generacij tekmuje z veliko bolj zabavnimi in pogosto manj napornimi dejavnostmi, učitelju omogočajo drugačen pogled na to problematiko, ki jo dijaki, člani projektne skupine, zelo odkrito odpirajo, predstavljajo pa v dovršeni večkodni timski govorni predstavitvi (tudi strokovni javnosti), s čimer poskušajo povedati, da so pripravljeni zavzeto in zbrano delati ter biti inovativni. Eno od sporočil timskega govornega nastopa je, da je svet sicer njihov (in to je novi digitalni svet), a je v njihovem svetu lahko tudi tradicionalno, linearno branje, toda na drugačen način, z upoštevan-

jem tistega, kar jih odvrača od tradicionalnega branja (književnih) besedil in tistega, kar jim je blizu. Dijake od branja odvračajo:
- besedila, ki jim zahtevnostno niso blizu (jih ne razumejo),
- besedila, ki jim tematsko niso blizu,
- preveč obsežna besedila,
- besedila, ki jim jih izbere učitelj in pri tem ne omogoča izbirnosti (dijaki radi izbirajo z obsežnega seznama).

In kaj dijake pritegne k branju književnih besedil?
- všeč jim je, če učitelj pripoveduje, kaj je prebral, katero književno besedilo se ga je dotaknilo, tako je prav učitelj kot navdušen bralec lahko spodbuda za njihovo branje,
- pomembno vlogo ima tudi uvodna motivacija, ki lahko včasih s kako drobno pripombo v smislu aktualizacije književnega besedila približa branje tematsko bolj oddaljenega besedila.

Člani projektne skupine so poudarili, da imajo radi šolsko branje (tudi daljših besedil), da radi poslušajo dobre (učiteljeve) interpretacije odlomkov iz književnih besedil, da (nekateri) radi berejo v šoli na glas, še posebej dramska besedila po vlogah, da se radi pogovarjajo o književnih besedilih, berejo v šoli. (Vse to je pravzaprav mogoče prebrati tudi v izsledkih različnih raziskav branja in bralne pismenosti, gre za že dolgo znana dejstva; vprašanje pa je, ali jih znamo učitelji dovolj upoštevati. Morda je prav, da nam o tem kdaj kaj povedo še dijaki.)

Dijaki v svoji predstavitvi problema kritično poudarjajo, da jim svetovni splet omogoča celo vrsto obnov književnih besedil in da se branje prepogosto ustavi samo pri branju in prepisovanju obnov, če učitelj ne upošteva njihovega horizonta pričakovanj in interesov ter predvsem zmožnosti. Z nekaj anekdotičnimi primeri iz šolskih klopi opozarjajo na nepristne odnose med učiteljem, ki preveč togo vztraja pri svojem izboru in količini branja, in dijaki, ki najdejo načine, kako se branju izogniti; hkrati povedo, da ima učitelj možnost branje vendarle približati ali pa ga še bolj oddaljiti od njih in ubiti še tisto ljubezen, ki je bila (vsaj nekaterim od njih) vcepljena z zgodnjim seznanjanjem z jezikom besedne umetnosti v predbralni in zgodnji bralni dobi.

4 Namesto zaključka ali član projektne skupine o projektih

V projektih s krovnim imenom Ustvarjalnost za učenje člani projektne skupine Ustvarjajmo v timu postopno razvijajo sporazumevalno zmožnost, pogoj za razvijanje je »čustveno, domišljijsko in intelektualno vznemirjen učenec, ki se zna in želi opredeljevati do vsega novega in tujega« (Žbogar 2013); člani projektne skupine se do novega in tujega opredeljujejo v timu, torej sistematično razvijajo tudi zmožnost tvornega sodelovanja in prevzemanja različnih vlog v timu, hkrati se pripravljajo na predstavitve strokovnih tem v obliki večpredstavnih timskih govornih predstavitev (v javnosti) in razvijajo strategije timskih govornih predstavitev. Kako uspešni so, lahko člani projektne skupine preverjajo na zahtevnih nastopih: nastopili so na strokovnih posvetovanjih Bralnega društva Slovenije (2009, 2010) in na

seminarjih za (bodoče) učitelje materinščine ter v televizijskih oddajah lokalne televizije. Še pomembnejše pa je, kako sami doživljajo in vrednotijo svoj napredek, zato namesto zaključka objavljava pomembne poudarke iz sporočila, ki ga je ob zaključku sodelovanja v timu napisal dijak Gašper Gračner. Svoje sporočilo je naslovil Znanje se gradi na izkušnjah in opisal svoj razvoj v okviru tima, pri čemer je poudaril, da sva mentorici uspeli v njem prepoznati »potencial, ki ga je mogoče nadgraditi in razvijati že na začetku prvega letnika«, tako je dobil možnost, da je svoje zmožnosti razvijal vsa štiri leta srednješolskega izobraževanja. V projektni skupini se je naučil tvoriti večpredstavna besedila na nov način, ugotovil je, kako pomembna so pri tem navodila, ki dijaka (avtorja) vodijo, hkrati mu omogočajo, da izvirno (grafično, likovno in tudi vsebinsko) izrazi svoje ideje v okviru zakonitosti izbrane besedilne vrste. Ugotovil je, da mnogi plakati in elektronske slike (tudi ko so v vlogi učil) ne sledijo niti najosnovnejšim pravilom teh besedilnih vrst: »Čeprav elektronske slike srečujemo na vsakem koraku, jih veliko ne dosega standardov, ki se na predstavitvah pričakujejo, zato smo člani projektne skupine v njihovo izdelavo vložili veliko energije in časa in smo oblikovali nekatere strategije za tvorbo in predstavitev ter poskušali v svojih nastopih v šoli in izven nje z njimi seznanjati tudi svoje vrstnike ter jih spodbuditi k zavzetemu delu.« Posebej je izpostavil pomen dela v timu prav pri tvorbi večkodnih besedil, v katerih se izražajo različna znanja in zmožnosti, ki jih je laže uresničiti v timu, ker »tim zmore več«. Toda delo v timu terja veliko organizacijskega znanja in sposobnosti, oboje je razvil in poglobil v projektni skupini Ustvarjajmo v timu, ko je postopoma postajal vodja tima; naučil se je upoštevati mnenja vseh članov, jih usmerjati v strokovni dialog, ki je vodil do sporazuma o odprtih strokovnih vprašanjih in načinih predstavitve. Omenjeno nenadejano sporočilo dijaka je bilo pomembna povratna informacija za tim in za mentorici o tem, da je naše delo uspešno, če ga kot takega doživljajo in vrednotijo člani sami.

Seveda pa je marsikatero izkušnjo iz dela v projektni skupini mogoče prenesti tudi v redni pouku oz. je delo v manj formalni manjši skupini, v bolj sproščenem vzdušju lahko podlaga za informacije o tem, kaj učenci/dijaki potrebujejo in pričakujejo od pouka. Naj strnemo nekatera spoznanja o vlogi učitelja (materinščine) pri vzgoji novega bralca, ki so svojo potrditev dobila tudi v projektih skupine Ustvarjajmo v timu (in pri pouku), predvsem pa v obeh opisanih projektih: učitelji materinščine naj bi še naprej sistematično spodbujali tradicionalno (linearno) branje in sistematično vodili ter usmerjali učence/dijake tudi pri razbiranju in tvorjenju večkodnih besedil. Učitelji se gotovo zavedamo pomena linearnega branja in zmožnosti, ki se razvijejo s takšnim branjem. Morda se premalo zavedamo tega, da so poti do linearnega branja danes mnogo bolj strme, kot so bile nekoč, in se lahko zatakne že v začetni fazi branja, ko nekateri učenci/dijaki, tisti, pri katerih branje že zelo zgodaj tekmuje z računalnikom, ne avtomatizirajo veščine branja. Taki učenci kasneje ne morejo uživati v branju in sprejeti branja leposlovja kot priljubljene dejavnosti, prav tako imajo težave pri dekodiranju strokovnih besedil. Po drugi strani pa tudi razbiranje večkodnih besedil terja veliko učiteljeve strokovne pozornosti, kajti izkušnje kažejo, da so dijaki pri tem premalo natančni in premalo kritični ter potrebujejo sistematično vodenje tudi pri tej zahtevni dejavnosti.

POVZETEK

V prispevku so izpostavljena nekatera vprašanja o učencih/dijakih, pripadnikih tako imenovane digitalne generacije, predvsem vprašanja o tem, kako berejo/razbirajo različna besedila. V ospredju so vprašanja o tem, ali vemo, kako berejo tradicionalna/linearna besedila, kakšne težave imajo pri branju različnih besedi, kakšen je njihov odnos do branja, še posebej književnih besedil. Ta vprašanja so predstavljena tudi ob orisu projekta (Domače) branje, ki je bil zasnovan in izveden v projektni skupini dijakov in mentoric Ustvarjajmo v timu. Drugi sklop vprašanj je povezan z razbiranjem in tvorbo večkodnih besedil: predstavljena je predvsem zveza besednih in likovnih prvin v besedilu, in sicer ob primeru obravnave tematskega sklopa ljubezen_pri pouku književnosti, ter besednih, likovnih in grafičnih prvin ob projektu Najboljši učni plakat, v avtorstvu in izvedbi že omenjene projektne skupine. Prispevek ob omenjenih primerih prikazuje tudi to, kako lahko dijaki v manj formalnem učenju in v timih uspešno razvijajo sporazumevalno zmožnost: naučijo se razbirati in tvoriti različna besedila in se pripravljajo na (timske) govorne predstavitve različnih tem. Dijaki, člani projektne skupine, pa s svojim zgledom in z zavzetostjo poskušajo vplivati tudi na svoje vrstnike in jih spodbujati k bolj poglobljenemu odnosu do vsega novega in tujega; eden od temeljev za ustvarjanje takega odnosa pa je seveda branje – tako branje linearnih besedil (tudi umetnostnih) kot razbiranje večkodnih besedil; niti eno niti drugo branje pa ne more ostati brez ustrezne spodbude in natančnega (učiteljevega) vodenja.

Viri in literatura

- Jelenko, Tanja, 2010: Razvijanje sporazumevalne zmožnosti. Maribor: Obzorja.
- Krakar Vogel, Boža, 2002: Branje – pogoj za uspešno pisanje. Slovenščina v šoli 7/2. 15–22.
- Grosman, Meta, Rot Gabrovec, Veronika, Gomivnik, Thuma, Vida (ur.), 2011: Vloga slikovnih sestavin pri sporazumevanju. Zbornik Bralnega društva Slovenije ob 9. posvetovanju 8. septembra 2011 v Ljubljani. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Musek, Janez, 1995: Ljubezen, družina, vrednote. Ljubljana: Educy.
- Bajt, Drago, 1994: Pišem, torej sem. Maribor, Založba Obzorja.
- Hladnik, Miran, 1991: Praktični spisovnik. Ljubljana: samozaložba.
- Vogel, Jerca, idr., 2008: Slovenščina 1. Z besedo do besede. Učbenik za slovenščino. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Žagar, France, 1992: Šolske besedilne vrste. Maribor: Založba Obzorja.

Bojana Modrijančič Reščič, Šolski center Nova Gorica

POEZIJA NA STROKOVNI ŠOLI

↘ **Prispevek govori o poučevanju poezije na strokovni šoli, ki je zahtevnejše od poučevanja proznih tekstov, saj iz njih, kot pravijo srednješolci, znajo izluščiti zgodbo, lažje poiščejo njeno sporočilo. V pesmih je le-to skrito, dodatno pa ga otežujejo metafore in simboli, arhaizmi. Po mnenju mladostnikov, ki se izobražujejo v programu SSI, smer Tehnik računalništva, bi pesnik svojo stvaritev tudi drugače interpretiral. Bega jih namreč, da ne slišijo avtorjevega mnenja, ter verjamejo, da bi bilo to mogoče drugačno od tistega, kar slišijo pri pouku slovenščine ob interpretaciji literarnega dela.**

Pouk slovenščine

Pouk slovenščine na strokovnih šolah zahteva posebno obravnavo tudi v programih SSI oz. v štiriletnem tehniškem izobraževanju, še posebej če so razredi skoraj fantovski. Učitelj mora dijake seznaniti s svetovno ter slovensko književnostjo, izbrani umetnostni teksti oz. odlomki književnih del v šolskih učbenikih pa zajemajo vse tri književne zvrsti, torej poezijo, prozo in dramatiko. Ker fantje že v osnovnih šolah neradi sodelujejo pri pouku slovenščine, neradi berejo, to neljubo opravilo prinesejo s seboj v srednješolsko izobraževanje. Kot profesorica slovenščine na Elektrotehniški in računalniški šoli v Novi Gorici, smer Tehnik računalništva, velikokrat poslušam: »Ah, to branje, pa ja ne spet.« In ko me zanima, ali so sploh kaj brali, so velikokrat odgovori negativni. Poseben problem poučevanja predstavlja poezija, ker »je preveč zapletena, simbolna, nerazumljiva, predvsem pa nima zgodbe«. Zanimivo pa je, da nekateri dijaki pišejo pesmi. Na moje vprašanja zakaj, saj jim vendar poezija ni všeč, odgovarjajo, da je to drugače. Sami pišejo, ker jih marsikaj obremenjuje, velikokrat pa povedo, da bi klasični pesnik svojo stvaritev razložil drugače, kot jo obravnavamo pri pouku. Razumevanje poezije in proze v šolskih klopeh se nagiba k slednji, čeprav redki dijaki le priznajo, da tudi v poeziji lahko najde vsak nekaj zase: svoj romantični kotiček, politično stvarnost, blagost rim, lastno interpretacijo metafor, redke pa interpretacija pesmi pri pouku tudi spodbudi k lastni ustvarjalnosti.

Poezija

O klasičnih kanonskih besedilih v srednješolskih učbenikih se v šolskem letu 2013/14 resneje pogovarjamo z dijaki 2., 3. in 4. letnika smeri Tehnik računalništva. V 1. letniku se mi vedno znova zdi, da je snov zanje pretežka, da mnogi neresno dojemajo pouk in šolsko snov, velikokrat niso sposobni podati svojega mnenja, pač pa le odgovarjati na učiteljeva vprašanja. Z dijaki 2. letnika se pomudimo pri pesmih romantike, v 3. letniku obravnavamo pesmi avtorjev med romantiko in realizmom na Slovenskem ter novoromantične oz. pesmi slovenske moderne, v 4. letniku pa Kosovelove pesmi

in pesmi intimizma. Vedno se zaplete pri Prešernovih pesmih. Dijake postopoma pripravljam, da bi razumeli obdobje **romantike** ter romantičnega junaka, predvsem pa da bi razumeli metaforične pesmi pesnikovega zrelega obdobja. Najprej spoznavamo lahkotni romanci ***Hčere svet*** ter ***Učenec***. A dijaki hitijo k zgodbi. V letošnjem šolskem letu 2013/14 je dijak smeri Tehnik računalništva pri spraševanju in ocenjevanju dejal, da v prvi pesmi »nastopa ljubi, ki hodi k punci, njen tata pa tega ne mara«. Ko sem ga spodbudila k natančnejšemu razumevanju in pripovedovanju ter ga opomnila, da nastopa poleg dekleta le starejši moški, mlajši pa je samo omenjen, mi je zagotovil, da jo je mlajši »*kar naprej osvajal, ko je vzel lestev ter se je pogovarjal z njo*«. Tudi romance Učenec ne razumejo popolnoma, vsaj 1. kitice ne. Verzi »*Ti med mater›ne petice si poslal požrešno kugo, … malo penezov poslala, dokaj bosta mi naukov*«, so težko razumljivi, saj mladostniki ne razumejo, kaj so petice in zakaj je mednje prišla kuga, kaj so sploh penezi. Vedo pa povedati, da drugi dve kitici govorita o tem, da je učenec zanemaril študij, »a bo vse popravil«, kot pravijo, iz 3. kitice pa znajo razbrati, da je fant žalosten, ker si je lepa in nezvesta Rezika izbrala drugega.

Z interpretacijo Prešernovih pesmi se zaplete, ko pri pouku slovenščine v 2. letniku smeri Tehnik računalništva izpostavimo pesmi zrelega obdobja Prešernovega ustvarjanja. Elegija ***Slovo od mladosti*** je za dijake težka, kljub temu da jih opozorim, naj ob branju pomislijo na avtorjevo življenje, predvsem mladost. Le redki vedo, da je pesnik svojo mladost imenoval »*dni mojih lepša polovica*«, v prvem verzu 2. kitice »*Okusil zgodaj sem tvoj sad, spoznanje!« pa se zaplete: »Le kaj naj bi hotel s tem povedati?*« Potrebna je učiteljeva pomoč. Izpostavljeni fatalizem v 3. kitici oz. misel, da se človek zaman trudi prevarati srečo po boljšem življenju, če je berač, je za srednješolce nekaj novega. Tuja beseda je nenavadna, da »*človek toliko velja, kar plača*«, pa jih spomni na današnje čase, »*saj se od takrat ni prav nič spremenilo.*« Zadnji kitici sta dijakom lažje razumljivi, saj zatrdijo, da si tudi danes mladi še vedno zidajo gradove v oblakih in upajo, da bodo uspeli. Radi pozabijo na vse hudo, čeprav se strinjajo z verzom v 4. kitici, da vse negativno »je srcu rane vsekalo krvave«. V zadnji oz. 5. kitici žalostinke pa je oksimoron temna zarja oz. Prešernova mladost popolnoma jasen.

Povest v verzih oz. epsko-lirsko pesnitev ***Krst pri Savici*** dijaki 2. letnika preberejo za domače branje. To je zanje nekoliko lažje delo, saj so Uvod spoznali in interpretirali že v osnovni šoli, Krst pa prinaša tudi »*nekaj ljubezenske zgodbe, čeprav se čudno konča*«. Je pa Posvetilni sonet Matiju Čopu označen kot Posvetilo oz. Posvetilni uni, kot povedo pri spraševanju. Največkrat pravijo, da je tema pesnitve boj med pogani in krščani, kasneje pa svoje vedenje dopolnijo, da je to pokristjanjevanje Slovencev. V Uvodu jih prevzame epični del, ki govori o dvobojevanju nasilnega Valjhuna ter njemu nasprotnega Črtomira. Le redki odgovorijo prav na zastavljeno učiteljevo vprašanje, ali sta oba vojščaka Slovenca. Marsikdo še reče, da »so bili nasilni vendar tujci«. A prebrani verz »Slovenec že mori Slovenca, brata –» jih prepriča o nasprotnem. Posvetijo pa se zgodbi o boju med kristjani in pogani ter vedo, da je Črtomira izdala lakota, »*a ga nihče izmed vojščakov ni zapustil, saj smo že za odlomek iz Iliade, ko se je Hektor poslavljal od svoje žene, rekli, da je bilo suženjstvo hujše od smrti*«. Če je Hektorja skrbelo,

da žene ne bi zasužnjili nasprotniki, ker bo trpela, pa »*je Črtomir svojim vojakom razložil, kaj jih čaka, če se bodo predali*«. Dijaki ponosno povedo, da Črtomir ohrani svojo vojsko, le da ostane po hudem boju sam, saj »*se vname mesarsko klanje*«. Krst je zanje bolj zapleten, čeprav vedo, da se preživeli pogan zateče k Bohinjskemu jezeru, le težko jim je razbrati, da besede »glavo trojno snežnikov kranjskih siv'ga poglavarja« pomenijo goro Triglav. Srednješolci povedo, da Črtomir po boju pomisli na Bogomilo, pozabijo pa, da najprej pomisli na samomor. Nato interpretirajo ljubezensko zgodbo z nesrečnim koncem, »*saj ni mogoče, da sta oba junaka postala kristjana*«. Opomnim jih tudi na krščanskega duhovnika, nekoč pogana, ter njegov vpliv na razočaranega Črtomira. Na moje vprašanje, kako se je približal poganu, katere besede je uporabil, povedo, da je bil zelo prijazen. »*Črtomir je bil sicer presenečen, ko ga je videl ob Bogomili, saj je mislil, da bo sama, a mu je duhovnik odgovoril na vprašanje, da se je kruti Valjhun ravnal po svoji slepoti in ne po božji volji.*« Opomnim jih na poznavanje krščanske miselnosti o božji ljubezni in nenasilju. Čeprav je Črtomir duhovnikove besede težko razumel, je bil duševno preveč ranjen, ni bil več celovita osebnost kot v Uvodu, zato ga je katoliški duhovnik s svojo blagohotnostjo prepričal o smislu druge vere. »*Ja, pa še Bogomila mu je povedala, da se je pokristjanila. Tako poganov ni bilo več. Zanj je bil hud udarec, da se je zaobljubila Bogu, a je verjela, da ji je Marija pomagala, ko je molila k njej, da bi Črtomir preživel. A vseeno je to čuden konec njune ljubezni.*« Dijaki 2. letnika še zaključijo, da se je Črtomir pač pokristjanil, »*ker mu drugega ni preostalo, bo pa tako vsaj poučeval svoje rojake*«.

Zelo velik problem pri interpretaciji Prešernovih pesmi predstavlja ***Sonetni venec***. Z dijaki najprej ponovimo, kaj je značilno za sonet. Nato se posvetimo 1., 7., 8. in zadnjemu sonetu oz. Magistralam. Dijaki povedo, da je to delo posvečeno Juliji, veliki pesnikovi ljubezni, kot profesorica slovenščine pa jih dopolnim, da je vrh venca 8. sonet, ki govori o slovenski preteklosti, da pa se ljubezen do Julije in domovine prepleta z ljubeznijo do poezije. In to vodi tudi k sporočilu pesniške umetnine. Že veliko let dijaki ob Sonetnem vencu izpostavijo vprašanje, zakaj so slovenska literarna dela tako žalostna: »*Kaj res avtorji niso znali pisati o čem drugem. Sama žalost, trpljenje, smrt.*« Opomnim jih, da je bila taka slovenska preteklost. Trpeči narod, ki je bil vedno tlačen, saj so ga tujci radi teptali. Ob branju Sonetnega venca je mnogim dijakom jasno, da 1. sonet kaže na zgradbo celotnega dela. Skupaj pojasnimo, da je »*'magistrale', pesem trikrat peta*« ter da se zadnji verz predhodnega soneta ponovi v 1. verzu naslednjega, še enkrat pa v zadnjem, torej magistralnem sonetu. Zgodbo o Orfeju, grškem mitičnem pevcu iz 7. soneta, povežemo z željo po slovenskem istoimenskem junaku, ki bi pomiril prepire med Slovenci in jih spet združil. Vedenje navežemo na naslednji sonet, torej 8. Vključimo znanje zgodovine, saj dijaki vedo marsikaj povedati o Karantaniji, prvi slovenski državi, Samovi plemenski zvezi, celjskih grofih, kmečkih uporih, čeprav velikokrat omenjajo tudi tolminski kmečki upor. Tudi turški vpadi jim niso tuji: »*Slovenska preteklost je bila res kruta, zato so tudi pesmi take. A malo več veselja bi lahko bilo v njih.*« Ob tem mislijo na zadnjo kitico, saj jim pojasnim, da so rože na Parnasu, ki je kraj pesnikov, pesmi, ki so stkane iz solza in trpljenja. Ker dijaki pred obravnavanimi soneti preberejo ves Sonetni venec, se je dijak spomnil, da je prebral verz,

ki govori o kapljah na rožah oz. »*mokrocveteče rož›ce poezije*« v zadnjem verzu 3. oz. v prvem verzu 4. soneta. »*Kako naj razumemo, če pesnik napiše tako zapleteno. Ja, vem, da je Prešeren hotel dokazati, da je slovenščina lahko tudi jezik izobražencev. A so njegove pesmi polne metafor. Preden si zapomnimo nekaj zapletenih verzov, nas že čakajo drugi.*« Za magistralni sonet radi povedo, da začetnice vsake vrstice pomenijo ime Primicovi Julji. Skupaj pa iz Sonetnega venca izluščimo sporočilo, da bi bile pesmi drugačne, če bi lirski subjekt spoznal, da ga Julija ljubi, Slovenci pa ljubijo svojo domovino.

Ob interpretaciji ***Zdravljice*** srednješolci povedo, da je naša himna ter da je tudi politična pesem. Ko jih opomnim na zgradbo kitic, vedo povedati, da so napisane v obliki kozarca. Skupaj povzamemo, da je politična vsebina uokvirjena, saj prva kitica spregovori o hvali vinske trte, zadnja pa izpostavi vse dobre ljudi. Sicer pa govori tudi o vinu, kot pravijo srednješolci 2. letnika smeri Tehnik računalništva. Težje razumljiv jim je politični vložek po svobodi, samostojnosti, enotnosti, panslavizmu. Opomnim jih tudi na 5. in 6. kitico, ki govorita o Slovenkah ter mladeničih. Od tod torej nov rod, novi borci, ki bodo branili domovino, ko bo potrebovala pomoč. S pomočjo videokasete si razširijo vedenje o francoski revoluciji, cenzuri. Izvedo, da so jo ponovno natisnili ob njeni stoletnici, torej med NOB. Zavejo se, da je ponovno zazvenela ob slovenski osamosvojitvi leta 1991. Menim, da je tak vizualni način dodatna pomoč pri razumevanju, saj dijaki, kot tudi sami povedo, težko razumejo klasična literarna dela. Na strokovnih šolah se moramo učitelji zato dodatno potruditi, da jih poučimo o umetnostnih besedilih, predvsem poeziji, ker »*so ta nezanimiva in težka*«. Taka so tudi prozna dela, a pri njih mladostniki vedno poudarijo, da imajo vsaj neko zgodbo.

Zame kot profesorico slovenščine je zanimivo, da so obravnavane pesmi med **romantiko in realizmom na Slovenskem** dijakom laže razumljive. Sami pravijo, da so bolj realne, predvsem pa ne tako metaforične kot Prešernove. Že Jenkovi ***Obrazi*** so jim blizu, saj zelo dobro vedo, kaj pomenita večna narava in majhnost človeka v primerjavi z njo oz. da človek izgine kot rosa, o čemer govori verz v 5. obrazu oz. sliki iz narave in življenja, kot jim pojasnim. Mladostnikom je tudi jasno, da se človek in narava dopolnjujeta in da smo ljudje odvisni od nje, da je človek minljiv, taka pa so tudi njegova dela. Da pa sta narava in človek v neharmoničnem razmerju, priča 10. obraz, saj, kot pravijo dijaki, »narave oz. slavca ne briga, da mama joče ob hčerinem grobu«. Težja interpretacija pesmi je Gregorčičevo delo Človeka nikar!, čeprav pesnika in njegovo delo mladostniki spoznavajo že v osnovnih šolah. Krščansko usmerjeni dijaki 3. letnika smeri Tehnik računalništva vedo povedati, da za Boga smrti ni, »*saj župnik ob smrti posameznika pove, da je prah in v prah se bo spremenil*«. Torej telo umre, duša pa ne. V osebnoizpovedni pesmi poiščejo obe neznani metafori za telo, in sicer »*oklep prsteni*« in »*ilnata ječa*«. Dodajo, da je bil pesnik duhovnik, da je v svojem poklicu trpel, saj se je za »*tako krutost*« odločil na materino željo. Zato tudi človeka, ki bi trpel kot on, »*ustvariti nikar*«. Dijakom je ljubša Aškerčeva balada ***Mejnik***, ki ima seveda zgodbo: »*Martin je prodal vole, se mogoče napil, v gozdu je slišal glas, za katerega se je izkazalo, da je njegov sosed Vid. Ta je na ramenu nosil konfin. In Vid je naslednje jutro umrl, čeprav je*

konfin prestavil, Martinu pa je tako vzel kos zemlje. Pa saj so kmetje še danes taki po vaseh in vedno se prepirajo o konfinih.« Tako Primorci pravimo mejnemu kamnu, kolu, ki razmejuje posesti. So pa bili mejniki res jabolko spora že v daljni preteklosti. A mladostniki 3. letnika smeri Tehnik računalništva zgodbo razumejo. Popraviti jih moram, da je Martin na sejmu prodal le dva vola, saj ko sami pripovedujejo, uporabljajo besedo par namesto neosebnega zaimka nekaj. Izpostavim pa verovanje v nadnaravne sile, saj je bil Martin lahko tudi žrtev le-teh. Povem, da so v preteklosti verovali, da je človek, ko se je poslavljal s sveta, svoje drage opozoril na to tako, da so se ustavile npr. vse ure, da so se odpirala škripajoča vrata, da so se razbile šipe … O tem je pripovedovala tudi moja stara mama, rojena leta 1916. In ker pesem sodi v obdobje med romantiko in realizmom, je tako tudi njeno sporočilo: Človek je lahko žrtev nadnaravnih sil ali pa je žrtev alkohola, da sliši in vidi nenavadne stvari, saj so nekoč kmetje ob prodaji živine zavili v gostilno ter je tako stekel po grlu del izkupička, ki so ga dobili.

Omenila bi tudi interpretacijo **novoromantične** Baudelairove ***Pesmi o albatrosu*** ter Župančičeve Dume v obdobju **moderne** na Slovenskem, saj je za tretješolce Kette in njegova podoknica ***Na trgu*** razumljiva »*tako tako*«, Murnova ***Ko dobrave se mrače*** »*pa sploh ne veš, kaj hoče povedat; najprej je vse mirno, potem si želi viharja*«. Pri interpretaciji Baudelairove Pesmi o albatrosu učitelj razbere, da dijaki ptico poznajo, vedo, da so jo mornarji ujeli in se ji posmehujejo ter ji tako vzamejo svobodo. Ko jih spodbudim, kako je povezana s pesnikom, mi zatrdijo, da je tudi pesnik svoboden v svojem ustvarjanju, torej je kot ptica. Mnogo stvari pa ga omejuje in mu tako jemlje svobodo, »*zato je za vse ostale tudi čuden*«. Jasno pa jim je, da je v Župančičevi ***Dumi*** izpostavljeno izseljevanje Slovencev, ki so si boljše življenje poiskali v tujini. Povedo, da je pesem domovinska, tudi osebnoizpovedna. Pripovedujejo, da so tudi njihovi sorodniki na tujem, saj so tudi oni poiskali slajši kruh drugod. »*Veste, naši bratranci iz Avstralije, Nemčije … ne znajo več slovensko.*« Prisluhnejo učiteljevi razlagi, kako lirski subjekt predstavi domovino in kaj pove o tujini. O navezanosti na domovino in na njeno pripadnost govorijo pomanjševalnice, za interpretacijo o tujini, o kateri govori moški glas, pa povedo, da pesnik vidi tam tudi ljudi, ki delajo, mislijo, da bi preživeli, da pa je tam prihodnost, ki je doma ni. Pomudimo se v 2. delu pesmi, ko spregovori pesnikovo srce. Nekoliko se izgubijo pri izrazih gregorjevo, rodina pusta, vedo pa, »*da ko so Slovenci odšli, je doma kmetija propadala, saj ni bilo nikogar, ki bi jo obdeloval*«. Povedo še, da so se meje domovine tako razširile v tujino, ker je bilo tam ogromno Slovencev, iz vedenja o zgodovini pa vedo, da je mnogo ljudi za vedno ostalo v rudnikih, ko so trdo in nečloveško delali. Izpostavim tudi podobo lastovke. Dijaki povedo, da se lastovke vedno vračajo domov, čeprav na jesen odhajajo v tuje kraje: »*Torej so ljudje kot lastovke – odidejo, a se zopet vrnejo v domači kraj, saj je doma najlepše. Vsaj tako je bilo nekoč. Danes pa … saj veste, služb ni, veliko je revnih …*«. Vprašala sem jih, kaj jim pomeni podoba školjke v zadnji kitici. Zakaj jo je tja postavil pesnik, ko je v pesmi govoril o razmerju med domovino in tujino. Mladostniki si predstavljajo školjko in biser v njej, nato pa nekateri le povedo, da biser predstavlja poezijo oz. »*da je pesnik moral pisati o problemu, ki ga je težil*«.

Dijaki 4. letnika smeri Tehnik računalništva pa nikakor ne razumejo zapletenih intimističnih pesmi, kot pravijo, ob pesmih Srečka Kosovela ***Ekstazi smrti*** in ***Kons. 5*** pa spoznavajo krutost kapitalističnega sveta oz. njegov konec. Ko pri prvi izvedo, da je vizionarska, jih to spomni na Gregorčičevo pesem Soči, saj oba avtorja napovedujeta dogajanje v prihodnosti. Ob pesmi Kons. 5 velikokrat vprašajo, če je to sploh pesem, saj je nepovezana in ne pomeni ničesar. Ko jo razložimo, da je gnoj res pomemben za kmeta in je zlato gnoj za vse, ki nimajo duše, pravijo: »*Pa smo zopet pri kapitalizmu, izkoriščanju, saj le peščica živi zelo bogato. Taki nimajo duše, ker so jim pomembne le številke. Tipična pesem današnjega sveta.*« Intimistične pesmi pa jih ponesejo v neznano. Že Menartova ***Croquis*** je nekoliko nerazumljiva, ob učiteljevi pomoči z omenjanjem realnega sveta ter pesnikovega družinskega življenja, ki si ga želi, spoznajo, da je kavarna tako siva in mrzla kot marmor, saj so ljudje odtujeni drug od drugega. »Pesnik si torej želi svoje družine in topline doma, a natakar ga zbudi iz sanj. Pobriše mu vse, kar je narisal, tako pa pokaže, da ga tudi sam ne razume in da si za to niti ne prizadeva.« Ob mojem vprašanju, zakaj si lirski subjekt zaželi še en konjak, dijaki pogosto povedo, da bi rad zopet risal: »*Tako bi se prestavil v drugačen svet, ki je lep, ni pa tak, kakršnega poznamo – krut.*« Sama dodam, da je tako izpostavljeno subjektovo vztrajanje in izpričevanje njegovega obstoja.

Omenila bi še interpretacijo pesmi Črni deček, ki jo je napisal Dane Zajc. Dijakom svetujem, naj si pesem razložijo realno, saj jo bodo mogoče lažje razumeli, ter naj ob tem ne pozabijo na pesnika in njegovo ustvarjanje. Boljši dijaki povedo:

»*Lahko razumemo, da je črni deček pesnik, saj so ti vedno nekako sami, osamljeni, ostali ljudje jih označijo za čudne. Je pa res, da drugi ljudje težko razumejo njihovo delo in ne vedo, kaj naj bi pesmi sploh pomenile. Starci v pesmi bi tako lahko predstavljali druge ljudi, saj ko pesnik izreče besedo, mu presahnejo usta. Polno naročje ptic pa so pesmi, ki jih piše. To so njegova živa bitja, s pomočjo katerih živi. Zato obstaja. Ustvarja vedno znova in ne obupa, čeprav njegove stvaritve ubijajo ledene zvezde in zlobno sonce. Kot cenzorji pesmi, ki so kar naprej kritizirali npr. Prešerna. A pesnik ne obupa, prav tako ne obupajo drugi v modernih pesmih, ki so še kako nerazumljive.*«

Pesniško ustvarjanje mladostnikov

Dijaki 2., 3., in 4. letnika smeri Tehnik računalništva trdijo, da jim je ljubša proza, ker je lažje razumljiva. Všeč jim je, da lahko pripovedujejo zgodbo, nekateri pa so dodali, da iz proznega teksta lažje izluščijo sporočilo. Poezija je po njihovem mnenju težja, ker pesniki uporabljajo metafore, tudi simbole v modernih pesmih, celo matematične izraze, če se spomnimo Kosovelove konstruktivistične pesmi Kons. 5. Zanimivo pa je, da so kljub negodovanju ob interpretacijah pesniških stvaritev »kaj vem, kaj je pesnik mislil, že spet nerazumljiv simbol, le kje je vzel to metaforo« srednješolci tudi sami poeti. Ko jih vprašam, kako da sami pišejo, saj so kanonska poetična besedila zanje težko razumljiva, odgovarjajo, da je to drugače. Kako, ne vedo povedati.

Od leta 2006 pa do danes so svoje pesmi zbrali v 10. pesniških zbirkah, ki so jih pisali, ilustrirali in oblikovali sami. Od takrat pa do danes se je zamenjalo že mnogo generacij pesnikov. V pesniški zbirki ***Stopinje, po katerih hodim*** iz leta 2008 sta Nik Pangos in Rok Kragelj, dijaka 4. letnika smeri Tehnik računalništva, v svoji pesmi ***Pot***, po kateri stopam v verzih predstavila svojo pot, ki jo bodo nadaljevali novi rodovi:

»*Težka pot je za mano,*
ozrem se in vidim svoje stopinje v snegu.
Ponosen sem nanje!
Saj vem, da utrl sem pot ljudem,
ki za mano stopajo …
…

Ne vem, kam me pot vodi.
Ne vem, kje je cilj moj.
Vem, da pot je prava,
Saj že nekdo hodil je pred njim,
za tistim, ki mu sledim.«
…

↘ **Slika 1:** Poezija mladosti. Čarobnost navdiha. Avtor Nina Tancoš.

Želela sta si, da bi poezija dijakov nastajala tudi v bodoče, saj sta bila med prvimi, ki so začeli pisati pesmi. V drugi pesniški zbirki ***Labirint življenja*** iz leta 2009 sta dijaka 3. letnika smeri Tehnik računalništva Blaž Bajec in Dejan Faganel v istoimenski pesmi tudi zapisala:

…
»*Življenje je le labirint,*
ki mori, te zavaja.
A človek je sam kriv
za to, kar se dogaja.

Vidiš izhod v daljavi,
luči svetle vlečejo te tja,
bojiš se iz dna srca,
a čutiš nekaj čudežnega.«
…

↘ **Slika 2:** Poezija mladosti. Čarobnost navdiha. Avtor Matej Mohar.

Ker dijakom življenje predstavlja svojevrsten labirint, ga skušajo razrešiti tako, da se iščejo. Pišejo in se dokazujejo v ljubezenskih, osebnoizpovednih, domovinskih pesmi, pogosto se poslužujejo tudi zapletenih metafor, za katere pravijo, »*da pač v pesmih morajo biti*«. A te so seveda drugačne kot tiste v klasičnih besedilih, saj bi avtorji svoje stvaritve zagotovo drugače razložili. In zato se jim zdi neumestno, da je šolska interpretacija pač tista prava: »Mogoče bi pa pesnik to drugače povedal.« Sami svoje umetnine danes pošiljajo po e-pošti, nekoč pa so jih pisali na papir, platnice zvezkov. Želijo, da jih kot njihova profesorica slovenščine preberem in izrazim svoje mnenje. Če jim svetujem popravke, to storijo sami. In vse pesmi niso zapisane v zbornem jeziku, »*ker nam je tako lažje, čeprav vemo, kako bi moralo biti*«.

Zanimivo je dejstvo, da so bile pesmi v prvih pesniških zbirkah še nepodpisane, razen uvodnih, ki so služile kot nekakšen predgovor k pesniški zbirki. Taki sta bili tudi obe omenjeni pesmi. Leta 2009 se v pesniški zbirki ***Stihi življenja*** pojavijo podpisi avtorjev z začetnicami imena in priimka. Od leta 2010 pa so pesmi podpisane, »*vendar jih še vedno ne bomo brali pred dijaki, samo pred tistimi, ki hodijo v bralni klub in ko bomo predstavili zbirke javnosti. V šoli pa ne.*« Pesniki tako povedo, da jih sošolci, prijatelji, znanci ne bi razumeli oz. ne bi razumeli njihovega ustvarjanja. 8., 9. in jubilejna 10. zbirka pa imajo poleg naslova tudi podnaslove: Čas gre prehitro (naslov) ***Eksplozija verzov*** (podnaslov), ***Spevi umetniških duš*** (naslov) *Hrepenenja in čutenja* (podnaslov), ***Poezija mladosti*** (naslov) ***Čarobnost navdiha*** (podnaslov). Veliko je idej, iskanja, potrjevanja. Vsega pa se ne da izraziti le s skromnim naslovom, zato je potreben tudi podnaslov, ki odraža brezmejnost mladostnih želja. Pesmi ostajajo hudomušne, resne, pretkane z ljubeznijo do dekleta, sočloveka, domovine, kot bi avtorji črpali navdih iz klasikov, ki jim niso ljubi, »*ker pišejo preveč zapleteno*«. Pesmi pa zaznamuje sodobni čas: vprašanje bivanja posameznika v materialnem svetu, ki jim ne daje zadoščenja, ter neskončnost le-tega; bivanje samo; prepredenost življenja s številkami in kot odgovor na to je pesem Anti-stres program …

Bralni klub in pesništvo

Dijaki svoje pesmi preberejo in jih interpretirajo v bralnem klubu, ki sem ga organizirala v letu 2006. Spontano so vanj ob njegovem začetku zahajali fantje, ki so radi brali neklasične tekste ter pisali pesmi: »*Ko je eden začel, smo drugi nadaljevali.*« Še vedno se enkrat mesečno sestajamo z dijaki smeri Tehnik računalništva. Spomnim se, da so v preteklosti četrtošolci iste smeri ob interpretaciji intimističnih verzov dejali: »*To bi naši pesniki bolje napisali. Pa še bolj razumljivo bi bilo.*« Torej so jih že nekoč cenili tudi sošolci, čeprav avtorji še danes poudarijo, da »za šolo že ne bomo brali«. A v bralnem klubu smo gostili veliko slovenskih avtorjev proznih tekstov, v lanskem šolskem letu 2012/13 pa smo povabili tudi pesnico Lidijo Golc ter pesnika Marka Rijavca, ki je po poklicu duhovnik. Dijakom je bilo nenavadno, da piše ljubezenske pesmi, »*saj se za duhovnika to nekako ne spodobi*«. Spomnili so se na cerkvenega dostojanstvenika Antona Mahniča, ki se je obrnil proti Gregorčiču v pesmi Človeka nikar!, češ kako lahko duhovnik napiše kaj takega. A dojeli so, da se tudi duhovniki izpovedujejo s svojimi pesmimi. Skupaj smo prebrali tudi pesem ***Portret*** v zbirki ***Dimenzije maja*** (Rijavec, 2011: 18):

...

»*Nariši obraz,*
preznojen od skrbi,
in dva podočnjaka
neskončnih noči.

Nariši solze
in nariši nasmeh
in rano na licu
in rožo v laseh.

Naslikaj oči
kot globoko morje,
kot najlepše jutro –
a slepe, se ve.«
...

Pesem je tudi interpretiral četrtošolec. Opozorila sem ga, da je pod naslovom zapisano Jerneji in Simonu ob poroki. Tedaj se je dijaku utrnila misel, da je tak portret vsakogar na skupni življenjski poti: smeh, solze, trpljenje in skrbi, nihče pa ne ve, kaj bo življenje prineslo s seboj. Življenje, ki riše vsakega človeka oz. mu nariše portret.

V pesniški zbirki ***Dobro, pa se še izboljšuje*** Lidije Golc pa sem z dijaki našla pesem »*današnjega časa*«, kot sem jo označila. V istoimenskem ciklu je pesem o Peru, ki kljub temu da težko hodi po stopnicah in težko govori po prometni nesreči, še vedno nekaj dela in pomaga stanovalcem. Živi sam, bolehna žena je le redkokdaj doma. A v življenju vztraja, »*tako kot lirski subjekt v Menartovi pesmi Croquis*«. Dijaki so povedali, da je zgovoren že sam naslov pesniške zbirke, »*saj se tisto, kar je dobro, še vedno lahko tudi*

izboljša«. Pesmi pa po njihovem mnenju predstavljajo današnji čas, realnost, so nerimane, bolj pripovedne, slikajo človekov vsakdan: »*Določenih imen, besednih zvez pa tudi ne razumemo.*« Branje in interpretacijo pesmi so poslušali tudi dijaki, ki sami ne ustvarjajo, ker priznavajo, da nimajo idej: »*Imaš jih ali pa jih nimaš. Nekateri pišejo, ker jih marsikaj obremenjuje, drugi pa mislimo, da to ni za nas. Ne moremo biti vsi pesniki.*«

Poučevanje poezije

Mogoče se zdi poučevanje poezije na strokovni šoli res sizifovo delo. Negodovanje dijakov, da prebranega res ne razumejo, da v verzih ne najdejo nobenega smisla, zgodbe, zahteva od učitelja drugačen pristop k obravnavi snovi – postopoma interpretira kitice, pojasnjuje metafore, neznane izraze in vse povezuje z vedenjem o avtorjevem življenju in zgodovinski danosti. Tako nekatere izmed njih tudi spodbudi, da sami začnejo pisati pesmi, ki so odraz njihovega iskanja identitete v svetu.

↘POVZETEK

V prispevku sem skušala predstaviti, zakaj je poučevanje poezije v srednješolskem programu težje kot poučevanje proze. Redki srednješolci sicer povedo, da nimajo težav z interpretacijami pesniških tekstov, mnogi pa potrebujejo učiteljevo pomoč. Moti jih predvsem dejstvo, da se iz pesmi ne da razbrati zgodbe. Zanimivo pa je dejstvo, da pesmi pišejo sami, čeprav so jim klasična šolska besedila pretežka in nezanimiva. Sodelujejo tudi v bralnem klubu, ko ob izidu pesniške zbirke interpretirajo svoje pesmi, prisluhnejo pa tudi povabljenim slovenskim avtorjem oz. pesnikom in pisateljem.

↘Viri in literatura

- Bajec, Blaž, idr., 2009: Labirint življenja: Nova Gorica: TŠC Nova Gorica.
- Golc, Lidija, 2011: Dobro, pa se še izboljšuje. Celovec-Ljubljana-Dunaj: Mohorjeva založba.
- Katalog znanja, 2007: Slovenščina, Srednje strokovno izobraževanje.
- Lah, Klemen, idr., 2012: Berilo 1: Učbenik za slovenščino – književnost v 1. letniku gimnazij in štiriletnih strokovnih šol. UMETNOST BESEDE. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pavlič, Darja, idr., 2008: Berilo 2: Učbenik za slovenščino – književnost v 2. letniku gimnazij in štiriletnih strokovnih šol. UMETNOST BESEDE. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pavlič, Darja, idr., 2009: Berilo 3: Učbenik za slovenščino – književnost v 3. letniku gimnazij. UMETNOST BESEDE. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pavlič, Darja, idr., 2013: Umetnost besede [Dva medija]: Berilo 4: Učbenik za slovenščino – književnost v 4. letniku gimnazij in štiriletnih strokovnih srednjih šol. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Rijavec, Marko, 2011: Dimenzije maja. Koper: Ognjišče.
- Testen, Rok, idr., 2008: Stopinje, po katerih hodim: Nova Gorica: TŠC Nova Gorica.

Mateja Hočevar Gregorič, Osnovna šola Šempas

OBRAVNAVA LJUBEZENSKE POEZIJE V 9. RAZREDU

↘ **Učenci, vajeni klasične osnovnošolske interpretacije poezije, po navadi z nejevoljo ali vsaj neodobravanjem sprejemajo učiteljevo napoved o (ponovni) obravnavi poezije. V prispevku je prikazan primer obravnave treh ljubezenskih pesmi, s katero učence pritegnemo, hkrati pa pri njej ne zanemarimo strokovnosti.**

1 Obravnava poezije v tretjem triletju

1.1 Odrasli smo včasih prepričani, da otroci tako rekoč zrastejo ob poeziji. Vrtčevska vzgoja in učenje sta povezana s pesmicami, to se nadaljuje v prvem, včasih še v drugem triletju osnovne šole. Otroci v ponavljanju, kasneje pa tudi tvorjenju rim uživajo, veliko od naučenih verzov tudi zapojejo. Zvočnost in ritmičnost sta povezani z njihovim naravnim gibanjem, igro in življenjem sploh. Zakaj, potem ko bi v tretjem triletju morali postati resni bralci poezije, to navdušenje nad pesniško zvočnostjo, igrivostjo in rimami prične izginjati? Novak (2001: 10) pravi, da k temu botruje prehod k razumskemu odnosu do sveta in dejstvo, da »današnja prevlada vizualnih medijev zvočno naravo lepe besede poriva na obrobje.« K temu sicer takoj doda, da zven besede »ostaja globoka potreba srca«, pa vendar je načrtno usmerjanje učencev k poeziji skorajda nujno.

Kordigel Aberškova (2008: 325) v književni didaktiki mladinske književnosti ponuja rešitev s sistematično književno vzgojo, vendar ne kakršno koli. Predlaga komunikacijski model književne vzgoje z razvijanjem percepcijske zmožnosti doživljanja poezije, osredinjen na učenca in njegovo doživljanje. Opozarja, da pogosto ob pojmu šolsko branje poezije pomislimo na risanje metričnih shem in dolgovezno brskanje po »metaforičnem bogastvu«, ki je praviloma zelo tuje in oddaljeno od lastnega doživetja ob prvem branju pesmi.

1.2 Kaj učence tretjega triletja pri poeziji pritegne? Po mojem mnenju več stvari, čeprav je na prvem mestu zagotovo ustrezna tema, ki jim je dovolj blizu, da jo lahko doživijo, ponotranjijo, nato pa o pesmi razmišljajo. Kordigel Aberškova govori o t. i. literarnih interesih, kamor šteje tematski interes, interes za pesemsko sliko, interes za ritem, za vezani in svobodni verz, pa interes za fabulativnost in za ekspresivnost pesniške besede (2008: 326-329). Pesem morajo učenci sprejemati po določenih korakih, čemur

literarni teoretiki pravijo strukturirana zmožnost recepcije poezije. Saksida jih našteva v naslednjem zaporedju: zmožnost zaznavanja in doživljanja, zmožnost razumevanja, zmožnost vrednotenja in zmožnost izražanja (1994: 55-56). Vse našteto velja sicer za mladinsko književnost, od tega pa se ne oddaljujemo, niti ko se lotimo nemladinske književnosti. Že od začetka prebranega besedila moramo izhajati iz osredinjenosti na učenca in spodbujati učence k izražanju lastnih občutij in mnenj. Koliko tega so učenci v tretjem triletju res zmožni, je odvisno od vsakega posameznika posebej – gre namreč za težko merljiv dejavnik, saj je odvisen od dosežene stopnje recepcijske zmožnosti vsakega učenca posebej (Kordigel Aberšek, 2008: 207-212).

1.3 Tu si učitelji pomagamo z učnim načrtom, ki nudi cilje in standarde, ki niso nič drugega kot približek tistega, kar zmore povprečen učenec tretjega triletja. Taka pa je večina vsakega razreda. Kaj trenutno veljavni učni načrt pri obravnavi poezije pričakuje od učiteljev in kaj od učencev? »Pri književnem pouku se učenci srečujejo z umetnostnimi/književnimi besedili ter tudi ob njih poleg sporazumevalne zmožnosti razvijajo doživljajsko, domišljijskoustvarjalno, vrednotenjsko in intelektualno zmožnost« (UN, 2011: 4). V UN piše tudi, da književna besedila sprejemajo razmišljujoče in kritično, branje prepoznavajo kot užitek, prijetno doživetje in intelektualni izziv (Isti: 6). Končno pa učiteljem UN naroča tudi, da učenci ob tem pridobijo književno znanje. To pomeni, da besedila umeščajo v časovni in kulturni kontekst, pridobivajo literarnoteoretično znanje, s katerim ta besedila globlje doživljajo, razumejo in vrednotijo. Če je literarnoestetsko branje podprto z literarnovednim znanjem, omogoča poglobljeno spoznavanje besedne umetnosti in povečuje užitek ob branju, razvija pa tudi pozitiven odnos do branja oz. besedne umetnosti, še beremo v UN (Isti: 7).

1.4 Pravkar našteto se komaj kaj razlikuje od nekdaj zapisanih ciljev pouka književnosti, ki jih, povzete po Krakar-Voglovi, Saksida (1991: 53) opiše takole: Pouk književnosti razvija bralne sposobnosti, bralno kulturo in skrbi za pridobivanje književnega znanja. Najpomembnejši cilj od teh pa je vsekakor razvijanje bralne kulture, ki ji – tako Saksida – v tuji didaktiki rečejo kar ljubezen do branja. Če sklenemo: vse poti vodijo k temu, da moramo učence navdušiti za branje. Mogoče ob iskanju primernih književnih del ne bi smeli pozabiti na bralno doživetje. Hanuševa opozarja, da si mladi želijo več del, ob katerih bi lahko povezovali literarno stvarnost z vsakdanjim življenjem (2005: 72). To zagotovo velja tudi za poezijo, kjer bodo prej sprejeli tako, v katero se bodo lahko vživeli ali ob njej podoživeli kako svojo preteklo izkušnjo.

1.5 Osnovnošolski učni načrt je precej odprt, malo je kanonskih besedil, torej lahko učitelj besedila precej prosto izbira, vseeno pa ga omejujejo operativni cilji s kopico literarnih pojmov, ki jih morajo usvojiti učenci, čemur sledi še razdelek Vsebine, kjer so strokovni izrazi, ki jih učenci »poznajo in uporabljajo /.../ in jih znajo opisati«, seznam književnikov in njihovih del, pa še značilnosti obdobij (UN, 2011: 67-69). Kaj hitro je jasno, da branje

v šolski rabi ni in ne more biti le užitek in ne le ljubezen. Torej je naloga učiteljev toliko zahtevnejša, ko morajo poezijo predstaviti v razredu tako, da jo učenci sprejmejo in ob njej doživljajo estetski užitek, hkrati pa usvojijo zahtevane literarnoteoretične in literarnozgodovinske pojme.

2 Osnovnošolci in sprejemanje poezije – pogled iz razreda

2.1 Učenci tretjega triletja so do klasične poezije (Jenko, Levstik, Župančič, Kette, Murn, Prešeren itd.), predpisane v učnem načrtu (2011: 68-70), večinoma zadržani. Povedo, da so pesmi nezanimive, težko razumljive, predvsem pa, da ne morejo o njih poglobljeno razmišljati in jih interpretirati po svoje, saj so njihove interpretacije že narejene. O njih je razmišljalo že toliko strokovnjakov, da kaj posebnega v njih ne morejo več odkriti. Resnici na ljubo tudi pogovor med učitelji daje vedeti, da slovenisti res pogosto posegamo po že napisanih interpretacijah, ki jih kot več ali manj popolne ponujamo učencem. Še več: pričakujemo, da jih bodo vzeli za svoje in nam jih po potrebi (beri: za oceno) celo »vrnili«. Podobno se potem vedejo do poezije nasploh, tudi če je sodobnejša in tematsko bolj približana njihovemu življenju ter kot taka lažja in primernejša za njihovo lastno interpretacijo (Pavček, Fritz, Vegri, Štampe Žmavc itd.). Zagotovo to ni edini vzrok, da je poezija manj priljubljena zvrst, mogoče pa ne povsem zanemarljiv. Drži namreč, da je za razlago in posledično dobro razumevanje pesmi pogosto potrebno mnogo več znanja, volje in potrpljenja. Pripovedno besedilo po navadi hitreje ponudi sporočilo, do katerega se v poeziji prikopljemo šele po poglobljenem branju, ki ga učenci v osnovni šoli pogosto težko zmorejo sami.

2.2 Ker nam učni načrt za obravnavo – kot smo ugotovili že zgoraj - dovoljuje precej širok izbor pesmi in avtorjev, med njimi zagotovo najdemo kaj, s čimer se da pritegniti še tako skeptične bralce poezije. V učnem načrtu sta po novem za obravnavo predvidena dva sodobnika po izbiri učenca in učitelja (v devetem razredu celo trije) (UN 2011: 68-69). Ni to idealna možnost, da skozi stranska vrata pripeljemo katerega od odličnih slovenskih pesnikov in ponudimo učencem svežo in mikavno poezijo? Morda kar ljubezensko?

3 Ne bodi kot drugi – nekaj drugačnega?

3.1 Feri Lainšček in njegova pesniška zbirka Ne bodi kot drugi (Pesmi o dvojini)

Pesniška zbirka je izšla leta 2007 pri Cankarjevi založbi. Lainšček je pesmi spravil za rdeče platnice majhnega formata, z risbami slikarke Zore Stančič. Na naslovnici (in še vmes) je simbolično narisan angel. Koširjeva (2010) je prepričana, da zato, »/k/er angel ve, kaj je najpomembnejše za

človekovo življenje. Tudi ljudje smo angeli, angeli z eno perutjo, zato lahko letimo le objeti. Biti dva, živeti misterij dvojine, ki nikdar ne mine.« Zbirka namreč nosi podnaslov *Pesmi o dvojini* ter z naslovom in naslovnico tako jasno sporoča, da prinaša pesmi o ljubezni. Razdeljena je na Njeno dvojino in Njegovo dvojino, torej v dva sklopa, ki ju združuje uvodna pesem Dvojina.

Komu je pesniška zbirka namenjena? Prvenstveno zagotovo odraslim, a ker so devetošolci, vsaj nekateri, že skoraj odrasli bralci in ker se da v zbirki izbrati pesmi, ki so zgolj ljubezenske (brez erotičnih primesi), je zagotovo primerna tudi za mladostnike. Gre za preprosto, toplo, božajočo liriko, ob kateri ne ostaneš ravnodušen. Poje o »zgodbah«, o prihajanju, vračanju in odhajanju, o svetlih in temnih straneh življenja v dvoje in tudi takrat, ko dvojina postane ednina, stalna pričujočnost violine in ciganskih melodij pa nas nepreklicno in nezmotljivo pelje v Lainščkovo Prekmurje. Pa čeprav gre za liriko. Z gotovostjo lahko rečem, da je ta pesniška zbirka drugačna od ostalih, meni znanih zbirk ljubezenske poezije, čeprav je to drugačnost zelo težko opisati z besedami. Se pa jo da začutiti ob branju. Tudi ko knjigo odložiš, te spremlja in nehote pomisliš: Kako preprosto je vse v življenju, če na stvari pogledaš s prave strani! Lainšček to pač zna.

Za Lainščka sem se odločila iz več razlogov. Eden od njih, mogoče celo najpomembnejši, je bil Lainščkov obisk na naši šoli. Učencem smo Lainščka že pred njegovim prihodom predstavili kot pisatelja in pesnika in omenjena pesniška zbirka je bila kot nalašč za devetošolce. Drugi, nič manj pomemben razlog je v dejstvu, da je Lainščkova poezija nekaj posebnega: preprosta in zelo povedna hkrati, ki se dotakne in pušča sled. Da je bila izbira dobra, se je pokazalo tudi v razredu. Tretji namig, da bo Lainšček pravi, je bil v tem, da sem iskala poezijo, ki bo učence toliko navdušila, da bodo ponovno vprašali po njej in ne po prozi. In nisem se zmotila.

3.2 Naslov, ki izziva

Ko sem se že odločila, da bom devetošolcem ponudila tri pesmi iz omenjene pesniške zbirke, sem nekaj tednov premišljala, kako to storiti. Hotela sem, da Lainščka sprejmejo drugače, brez neke naveličanosti in tarnanja v slogu »spet te pesmi«. Razmišljala sem o začetku, o uvodni motivaciji, ki bi morala biti nujno drugačna, neobičajna, izzivalna. Potem se mi je posvetilo: naslov! Naslov pesniške zbirke je tisti, ki vabi, ki izziva. Kakšen naj bom/boš/bo, da ne bom/boš/bo kot drugi?

Delo je potekalo v treh heterogenih skupinah, v katere imamo letos razdeljene naše devetošolce. Z dvema skupinama sem delala jaz, z eno moja kolegica.[1] Vnaprej sva se dogovorili za približen potek ure, povedala sem ji, kako sem si okvirno zamislila izvedbo, ostalo pa sva prepustili naključju – učencem in njihovemu odzivanju. Predvidena ena ura se je podaljšala v dve, če letna priprava ne bi bila tako natrpana in bi si s kolegico lahko privoščili več časa, bi lahko nadaljevali še tretjo uro …

3.2.1 Vseh treh pesmi sem se lotila po klasičnih načelih šolske inter-pretacije, le da sem za četrto fazo (izražanje doživetij, analiza, sinteza,

[1] Na tem mestu se zahvaljujem kolegici Zarji Hönn Marc, ki mi je prijazno posredovala odzive na obravnavo v svoji skupini.

vrednotenje) pustila povsem odprt prostor in čas. Ker so devetošolci že na robu odraslosti (ali pa so vsaj prepričani v to), sem izbrala kombinacijo izkušenjske in situacijske motivacije.[2] Povprašala sem jih, ali je ljubezen v našem življenju res tako pomembna stvar, da jo pesniki tolikokrat opevajo, da se prikrade tako rekoč v vsak roman, novelo, film, péto pesem, da preprosto brez nje ni življenja. In še, kaj pravzaprav je ljubezen. Na začetku so bili učenci malo zadržani, saj niso vedeli, kam merim s temi vprašanji. Potem pa so se previdno odprli. Povedali so, da je ljubezen zanje pomembna, ker je dražljiva, ker je še ne poznajo zares, ker jih mika in ker »obojestranska« ljubezen ni tako preprosto dosegljiva, kot to vidijo v filmih. Za pesnike pa so bili mnenja, da pišejo ljubezenske pesmi takrat, ko so nesrečno zaljubljeni.

3.2.2 V nadaljevanju (če bi sledili klasičnim fazam šolske interpretacije, bi bila ta druga po vrsti) sem jim ponudila Lainščkovo uvodno pesem Dvojina.[3] Pesem sem jim, kljub temu da so jo imeli na papirju, prebrala sama, saj sem prepričana, da učiteljevo interpretativno branje veliko pripomore k sprejetosti pesmi. Še kako se je izkazalo, da je premor res najkrajša faza interpretacije, saj ga pri nas ni bilo. Kar nekaj učencev je, še preden sem dobro končala z branjem, odobravajoče komentiralo pesem. Prvi izraz, ki so ga uporabili, je bil, da je pesem lepa. Ko sem jih spodbudila k nadaljnjemu razmišljanju (da je pesem lepa, ni ravno »odkritje«, ki bi bilo primerno za raven devetošolcev), so opozarjali na posebnost besed, na prenesene pomene in hkrati na jasno sporočilo. Skupaj smo se posmehnili ob tako preprostem, pa vendar prvič osmišljenem dejstvu, da ljudje hrepenimo po srcu drugega, ker smo bili rojeni pod srcem. Ena od deklet je razmišljala tudi o prednosti Slovencev, ki imamo dvojino, ki se zdi za ljubezensko pesem skorajda nujno potrebna. Druga deklica pa je bila mnenja, da je res, da v ljubezni nikoli ne veš, kaj te čaka, kar je Lainšček strnil v drugo kitico.

3.2.3 Da bi nadaljevali z »žensko« in »moško« pesmijo, smo ponovno potrebovali izhodišče. Povedala sem, da je pesem, ki smo jo prebrali, iz zbirke z naslovom Ne bodi kot drugi. Kakšen pa naj bi bil človek, da ne bi bil v ljubezni kot drugi? Ker je v vsaki skupini nekaj deklet in nekaj fantov, sem to izkoristila za razmislek »o drugačnosti« v ljubezni. Razdelili so se v trojke oz. manjše skupine in ponudila sem jim – z nekaj časa za razmislek - naslednja vprašanja:

a) Kaj je v ljubezni izvirno? So pričakovanja v ljubezni glede na spol različna?

Dekleta	**Fantje**
Kaj pričakuješ od fanta?	Kaj pričakuješ od dekleta?
Kaj misliš, da od tebe pričakuje fant?	Kaj po tvojem pričakuje dekle od tebe?

b) Kaj je v ljubezni dolgočasno?

c) Kako torej biti izviren v ljubezni?

[2] O tem več pri I. Saksidi (1994: 68–69).

[3] Vse tri pesmi so za lažje razumevanje na koncu prispevka.

Razvil se je živahen pogovor. Fantje so najprej seveda prisegali na zunanjost, dekleta so govorila o varnosti, zanesljivosti, zabavnosti fantov. Poudarila so, da ne sme biti zadržan, a tudi ne preveč v ospredju. Po njihovem bi fant moral dekletu večkrat povedati, da je ponosen, da sme biti z njo. Ena od deklet je menila, da bi moral iti z njo po nakupih in se (vsaj) delati, da uživa. Zanimivo je bilo, da si nobena ni želela fanta s slabimi ocenami, fantje pa so bili – nasprotno – prepričani, da bodo dekletom bolj ustregli, če ne bodo »piflarji«. Presenetljivo se mi je zdelo tudi to, da so fantje pri dekletih kot prednost navedli živahnost in ne pretirane pridnosti v šoli. Eden od njih je nato »po moško« dodal, da njegovo dekle pač ne more biti pametnejše od njega … Teže jim je bilo odgovoriti na vprašanje, kaj je v ljubezni izvirno in kaj ni dolgočasno. Dekleta so pripovedovala o tistem »nekaj«, ki se ne da povsem izraziti z besedami, fantje pa se niti niso posebej trudili. Močno se je pokazala različna stopnja doraslosti med spoloma, a kljub vsemu smo bili s povedanim zadovoljni. Učenci so celo povedali, da do zdaj niso imeli prilike, da bi drug pred/z drugim razglabljali o čem podobnem, predvsem pa na tak način.

3.2.4 To pa je že bil pravi trenutek za naslednjo pesem, naslovno Ne bodi kot drugi. Kot prvo pesem sem tudi to prebrala na glas jaz, takoj po branju pa se je oglasila ena od devetošolk in dejala: »No, to je to, kar sem želela prej povedati jaz – fant mora biti drugačen od drugih, ne znam pa povedati, v čem. Ta pesnik pa to zna!« Dekleta so bila nasploh nad to pesmijo bolj navdušena kot fantje. Čudila so se, kako Lainšček zmore spregovoriti skozi ženske oči in dušo, ko pa je vendarle moški, in to natančno tako, kot to željo po drugačnosti čutijo dekleta. Ena od devetošolk je dejala, da če ne bi vedela, kdo je avtor, da bi bila prepričana, da gre za pesničino delo. Navdušenje nad spoznanjem, da se lahko moški tako »spozna« na ženske želje in potrebe, se je že nevarno približevalo razmišljanju o tem, kje še »rastejo« taki moški, kot je Lainšček, in da ne bi krenili v patetičnost in trivialnost, sem po doživljanju ob pesmi povprašala še fante. Če so bili ob prvi pesmi še zelo zgovorni, so bili tu bolj brez besed. Nisem mogla ugotoviti, ali zato, ker jih je pretresla pesem ali odziv njihovih sošolk. Mogoče jim pesem ni bila všeč, ker so v njej začutili, da bi morali za naklonjenost dekleta tudi kaj storiti? Nekaj so mrmrali o tem, da jim bodo pač pripeljali cigane pod okno, če se jim to zdi res dobro, in da jih bodo peljali k škratom, kaj pametnega pa ni bilo od njih. Ko smo že pri ciganih: mimogrede se je ob pesmi pokazalo tudi nerazumevanje zaradi drugega kulturnega okolja. Tudi dekleta so komentirala, da ciganov pa res ne marajo pod oknom, saj so potrebovala razlago, kaj pomenijo ti ljudje v Prekmurju. Morala sem jim pojasniti, da povabilo ciganov pod dekličino okno pomeni nekaj pozitivnega in da je pesnik s tem poimenoval ljubezen, romantiko, idilo, veselje, otožnost in še kaj, kar skriva ciganska violina.

3.2.5 Ne da bi posebej opozorila, sem na tem mestu krenila v literarno teorijo. Omenili smo temo pesmi, poiskali motive, brez težav so učenci prepoznali sporočilo pesmi, ki je zelo jasno posredovano v tretji kitici. Učenci so ugotavljali, kako lahko pesnik v preprosto zunanjo zgradbo, značilno

za klasično pesem, nasuje množico bogatih in sporočilnih besed ter misli. Malo smo pobrskali tudi po metaforiki oz. po pesniških sredstvih, pogledali smo rimo in ritem, omenili prvoosebnega in lirskega izpovedovalca (v bistvu izpovedovalko), vendar vse v povezavi s sporočilnostjo in povsem spontano. Tako učenci niso imeli občutka, da pesem pravzaprav analiziramo s pojmi, ki ji zahteva učni načrt, in s tem izpolnjujemo cilje tega načrta (UN, 2011: 59-60, 68-69), ampak smo se pogovarjali o vsem, kar smo v pesmi »opazili«.

3.2.6 Da pa fantje ne bi ostali brez »svoje pesmi«, sem kot zadnjo ponudila še pesem Afrodita, ki je začetna v sklopu Njegova dvojina. Po branju sem jim tudi tokrat ponudila nekaj vprašanj, o katerih so razmišljali.

a) Se ljubezen poigrava z moškimi? Moški ne ljubijo enako? So manj stanovitni?
b) Je ljubezen ena – ali sta dve? Imamo njeno in njegovo dvojino – dva pogleda na ljubezen?
c) Je prebrana pesem taka, ker je njen avtor moški? Bi jo dekleta napisala drugače?
č) Lahko govorimo o moški in ženski (ljubezenski) poeziji?

Moram reči, da so bili učenci do te pesmi bolj kritični. Predvsem dekleta (fantje so bili od obilice razmišljanja verjetno že utrujeni) so bila mnenja, da je moški v tej pesmi preveč prepričan v to, da bi moral najti izgubljeno ljubezen, namesto da bi iskal drugo. Povedala so, da tak fant, kot je prikazan v tej pesmi, po njihovo ni tipičen moški. Zdel se jim je nekako nemočen, mehkužen, preveč otožen. Skušala so me prepričati, da je pesem, ki jo izpoveduje ženska (torej prejšnja), mnogo »boljša« od te. Sploh pa jim ni šlo v račun, da jo je napisal moški, ker so imele občutek, da bi se – če je avtor pesnik in ne pesnica – moral lik v tej pesmi postaviti zase, ravnati po »moško«, se boriti, ne pa jokati za izgubljeno ljubeznijo. Tudi s trditvijo, da se ljubezen, sodeč po tej pesmi, z moškimi bolj poigrava kot z ženskami, se niso strinjale. Moškim v ljubezni po njihovo ni nič teže in ni razloga za tovrstno tarnanje in iskanje izgubljenega. Skupaj pa smo prišli do spoznanja, da lahko govorimo o moški in o ženski poeziji, čeprav je včasih presenetljivo, da se za odlično »žensko« pesmijo skriva pesnik. Obratno, vsaj po rezultatih našega pogovora, ni mogoče.[4] Ker je tudi ta pesem kljub pomislekom učencev zelo sporočilna, smo se sprehodili skozi posamezne kitice, ob tem opozorili na komparacijo, metonimijo, množico okrasnih pridevkov, predvsem pa povedali, da vse to bogastvo metaforike v pesmi ni zato, da imamo kaj »iskati«, temveč zato, da je pesem bogatejša, da »sede v dušo«, in ker je pesnik tako tudi čutil.

4 Namesto zaključka

Po vseh pravilih književne didaktike bi morala na koncu izpeljati še zadnjo fazo interpretacije: ponovno branje in nove naloge. Pa je nisem. Pustila sem, da so pesmi odzvanjale v učencih, da so odpotovale z njimi v njihovi podzavesti in da so pri vsakem učinkovale po svoje. Nekateri od njih, v to

[4] Resnici na ljubo: nisem razmišljala, ali obstajajo slovenske pesnice, ki bi izpovedovale ljubezen v 1. osebi ednine moškega spola.

sem prepričana, so že na vratih razreda pozabili, kaj smo pri uri počeli, eni so o njih še razmišljali, tretji pa so prihodnji dan že na hodniku vprašali: »Bi danes spet lahko brali pesmi?« In zaradi teh slednjih se splača poskusiti.

POVZETEK

Učenci tretjega triletja so do klasične poezije (Jenko, Levstik, Župančič, Kette, Murn, Prešeren itd.), predpisane v učnem načrtu, večinoma zadržani. Menijo, da so pesmi nezanimive, težko razumljive, predvsem pa, da ne morejo o njih poglobljeno razmišljati in jih interpretirati po svoje, saj so njihove interpretacije že narejene. Podobno se potem vedejo do poezije nasploh, tudi če je sodobnejša in tematsko bolj približana njihovemu življenju ter kot taka lažja in primernejša za njihovo lastno interpretacijo (Pavček, Fritz, Vegri, Štampe Žmavc itd.). Zato se jim je treba približati z ustrezno poezijo. Taka je zagotovo poezija Ferija Lainščka. Preko treh pesmi iz zbirke Ne bodi kot drugi lahko devetošolce popeljemo v svet slovenske ljubezenske poezije, jih navdušimo, da razmišljajo o vsebini, ob tem pa uresničimo cilje učnega načrta in poskrbimo, da učenci usvojijo zahtevane strokovne vsebine učnega načrta.

Literatura in viri

- B. Hanuš, 2005: Šola nam da napačno predstavo o knjigah. V: Zbornik Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: ZRSŠ.
- M. Kordigel Aberšek, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- F. Lainščck, 2007: Ne bodi kot drugi (Pesmi o dvojini). Ljubljana: Cankarjeva založba.
- B. A. Novak, 2001: *Minipoetika*. Ljubljana: Rokus.
- M. Poznanovič Jezeršek, idr., 2011: *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina (elektronski vir)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- I. Saksida, 1994: *Izhodišča in modeli šolske interpretacije mladinske književnosti*. Trzin: Different.
- http://literarni-val.usersboard.net/t1278-feri-lainseek-ne-bodi-kot-drugi. Dostop 8. 2. 2014.

Priloga: Obravnavane pesmi

DVOJINA

To arabesko ljubezni, ki nama zdaj sveti,
je mojster naslikal pred davnimi leti.
Misterij dvojine, ki nikdar ne mine,
prepoln je nemira, strasti in topline.

V globinah ljubezni je skrita uganka,
kaj vzame, kaj da ti usoda neznanka.
Tam strogi sodnik je, ki tehta obljube,
tam mila je vila, ki šteje poljube.
Res svetle so zvezde, kometi barviti,
srce pa edino, ki more ljubiti.
Rojeni pod srcem, si k srcu želimo,
tisoč in eno noč hrepenimo.

NE BODI KOT DRUGI

Prinesi mi rože, ki divje cvetijo,
odpelji me v goro, kjer škrati živijo.
Pokaži mi zvezdo z mojim imenom,
zloži mi pesem z bizarnim refrenom.

Povabi me včasih v kraje neznane,
mi zjutraj pod okno pripelji cigane.
Povej mi o sanjah, četudi so grešne,
zaupaj mi želje, četudi so smešne.

Napravi to zmeraj, ne bodi kot drugi,
ljubezen ni reka, ki teče po strugi.
Napravi to zopet, ne hodi po poti,
saj sreča ni nekaj, kar pride naproti.

Poljubi me nežno, ko drugi hitijo,
povabi me v mesto, ko drugi že spijo.
Usoda je živa in mrtvi junaki,
naj še hrepenijo postaje in vlaki.

AFRODITA

Kot roža je cvetela in on ji je dišal
po nečem iz spomina in vetru iz daljav.
Tako ga je čutila, kot čutiš redko kdaj,
ga s smehom je vabila in vabil ju je maj.

Mehko mu je postlala, kjer ležal nikdar ni,
vso svilo mu je dala in kožo, ki dehti.
S strastjo ga napojila in šla mu je v kri,
kot smola se stopila, ki vonja ne zgubi.

Bilo je v tisti noči, ko luna moč ima,
še spal je kakor angel, ko tiho je odšla.
Le sled mu je pustila in vzela kos srca,
vsa leta jo že išče, nihče je ne pozna.

V spominu jo bo nosil vse svoje žive dni,
iskal jo bo v nebesih, a tam je tudi ni.
Bila je Afrodita, že drug obraz ima,
kar hoče, to si vzame, se s tabo poigra.

Črt Močivnik, I. osnovna šola Celje

BOLNIŠNIČNI UČITELJ SLOVENŠČINE

↘ **Namen prispevka je predstaviti delo učiteljev (slovenščine) v bolnišnični šoli. Vse prevečkrat je prezrto plemenito delo bolnišničnih učiteljev, ki uresničujemo temeljno poslanstvo bolnišnične šole – pri bolnih otrocih oz. mladostnikih ohranjati kakovostno kontinuiteto vzgojno-izobraževalnega procesa. Delo bolnišničnega učitelja je zahtevno in raznoliko, zahteva veliko strokovnosti in fleksibilnosti. Strokovne podpore učiteljem, ki se podajajo na pot bolnišničnega učitelja, šolski izobraževalni sistem ne daje, temeljno vlogo pri pridobivanju specifičnih kompetenc prevzame vodja bolnišnične šole in učitelji, ki že imajo tovrstne izkušnje.**

Uvod

Vzgojno-izobraževalno delo v bolnišnicah po Sloveniji ima več kot 60-letno tradicijo.[1] Učitelji I. osnovne šole Celje izvajamo pouk v Splošni bolnišnici Celje dobrih dvajset let, in sicer na otroškem oddelku in otroškem oddelku kirurških strok ter dvakrat tedensko tudi na ORL oddelku. Delo poteka v štirih dislociranih oddelkih, k pouku so vključeni dolgotrajno bolni, kakor tudi vsi drugi hospitalizirani otroci, prav tako pa tudi tisti, ki obiskujejo prilagojen program vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom. Dijakom nudimo individualno učno pomoč. V bolnišnici sta ves čas prisotni učiteljici razrednega pouka, ki izvajata pouk za učence od 1. do 5. razreda, učence višjih razredov in dijake pa poučujemo oz. jim nudimo učno pomoč učitelji posameznih predmetnih področij, ki večino svoje učne obveze opravimo na »matični« šoli, v bolnišnični šoli pa različno, odvisno od predmetnega področja. Učitelj slovenščine izvede v povprečju štiri ure tedensko, kar predstavlja skoraj petino zakonsko določene učne obveze.

Prvi koraki bolnišničnega učitelja

Vsak začetek je po svoje težak in vzbuja številna vprašanja, na katera ne najdemo vedno zadovoljivih odgovorov. Pojavljajo se začetne dileme glede organiziranosti pouka, prilagajanja otrokovemu zdravstvenemu stanju, kako pridobiti prve informacije idr.

Bolnišnični učitelj začetnik se sprašuje, kako poteka delo, kako se pripraviti, kako poučevati, vprašanj kar ne zmanjka. Dokler ne prestopimo vrat bolnišnične šole, si ne moremo predstavljati, kako delo dejansko poteka. Nato vse steče, vodja bolnišnične šole nas seznani z načinom dela, z vsemi specifikami, ki jih prinaša delo bolnišničnega učitelja. Seveda se učimo sproti, tudi na napakah, a postajamo v svojem strokovnem delovanju vse bolj profesionalni, kakovostni, ustvarjalni in fleksibilni. V začetni fazi, ko se

[1] Mrežo bolnišničnih šol sestavljajo številne bolnišnice po Sloveniji: v Valdoltri in v Izoli (OŠ Dekani), v Šempetru pri Gorici (OŠ Ivana Roba), na Jesenicah (OŠ Toneta Čufarja), v Celju (I. OŠ Celje), v Slovenj Gradcu (Prva OŠ Slovenj Gradec), v Mariboru (OŠ Bojana Ilicha), v Murski Soboti (OŠ III Murska Sobota), v Novem mestu (OŠ Drska), v Klimatskem zdravilišču na Rakitni (OŠ Preserje), v Centru za zdravljenje otrok v Šentvidu pri Stični (OŠ Ferda Vesela), v Ljubljani (OŠ Ledina).

posvečamo predvsem učencu oz. dijaku, se nato postopoma povezujemo še z drugimi deležniki: z zdravstvenim osebjem, učitelji učenčeve matične šole, s starši idr.

V prispevku izhajam iz lastnih izkušenj, zato bom podrobneje predstavil delo bolnišničnega učitelja slovenščine. Izjemna dodana vrednost pedagoškemu delu predstavlja v mojem primeru vzajemnost: prepletenost pouka v »matični« šoli in v bolnišnični šoli. Drugačne okoliščine prinašajo nova spoznanja, ki bogatijo učiteljevo vzgojno-izobraževalno delo in mu dajejo širok spekter dodatnih znanj in vedenj. Bolnišnični učitelj (zlasti tisti, ki je na oddelku prisoten ves čas) deluje v zelo zahtevnih pogojih, saj je neizogibno vključen v težke bolezenske oz. življenjske okoliščine hospitaliziranih otrok. Znati mora presoditi, kako ravnati v posameznih primerih, predstavlja pomembno vez med pacientom in zdravstvenim osebjem.

»Kako se pravzaprav lotiti poučevanja?« je vprašanje, ki mi je na začetku povzročalo nemalo težav. Poučevanje slovenščine in književnosti zahteva tako kot pri vseh ostalih predmetih učiteljevo temeljito pripravo. V razredu so možnosti obravnave določene učne vsebine zelo široke, pogosto podprte z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Upoštevamo tudi didaktična priporočila, navedena v učnem načrtu, kot so npr. posamezni koraki pri interpretaciji književnega besedila. Prakso iz razreda je možno ob upoštevanju drugačnih okoliščin vključiti tudi v potek dela bolnišničnega pouka. Po mojem mnenju lahko bolnišnični učitelj učinkovito poučuje le, če je fleksibilen in nenehno išče nove možnosti, inovativnosti pri pouku.

V našo bolnišnično šolo so dolgotrajno bolni otroci vključeni redko, večinoma gre za kratke ležalne dobe, zato je fleksibilnost še kako pomembna. Učitelj, ki pride v bolnišnično šolo, mora glede na učence oz. dijake presoditi, kako se bo lotil poučevanja. Temeljnega pomena so informacije, ki jih dobimo od bolnišničnih učiteljic razrednega pouka, ki se z otroki predhodno pogovorijo, jim predstavijo bolnišnično šolo, z njo seznanijo starše idr. Ob našem prihodu nam na kratko predstavita otroke in njihovo zdravstveno stanje, tako da naše delo lažje steče. Na otroškem oddelku kirurških strok poteka pouk večinoma individualno, ob postelji, saj zaradi okrevanja po operativnih posegih pouk v učilnici ni mogoč. Otroci oz. mladostniki dojemajo pouk v bolnišnici zelo pozitivno, so hvaležni, da jim nudimo pomoč. Pouk v bolnišnici je drugačen, deluje kot sprostitvena terapija, ki poteka ob zdravljenju ali po operativnem posegu. Na otroškem oddelku poteka pouk večinoma v učilnici, v kateri imamo vsa potrebna učna gradiva in osnovne učne pripomočke. Umetnost vzgojno-izobraževalnega procesa je t. i. hkratno poučevanje, ko se moramo prilagoditi učencem oz. dijakom, ki jih imamo pred sabo – nemalokrat poučujemo učence od 6. do 9. razreda in dijake različnih letnikov raznovrstnih srednješolskih programov. Najti pravo pot, da bo ura zanimiva in da bo učinek čim večji, na začetku ni enostavno, a kasneje postane tak način dela rutina, pravzaprav so to najboljše ure slovenščine, saj povezujemo snov po vertikali in ustvarjamo problemske situacije, ki zahtevajo aktivno sodelovanje vseh prisotnih. Učenci oz. dijaki zapuščajo učilnico zadovoljni, ker jim je tak način dela, kjer so drug drugemu v pomoč, zelo všeč.

Pouk slovenščine malo drugače

Omenil sem že, da se način poučevanja slovenščine v bolnišnični šoli razlikuje od klasičnega poučevanja v razredu. Bolnišnični učitelj se mora nenehno prilagajati: ne pozna otrok in njihovega predznanja, ugotoviti mora, kaj so že usvojili, kaj trenutno obravnavajo pri pouku, upoštevati mora zdravstveno stanje posameznika, od tega so odvisne metode in oblike dela, pomembno je, kakšna je skupina otrok, s katero dela idr. Če je otrok hospitaliziran dlje časa, je z vidika organizacije dela veliko lažje. Bolnišnični učitelj vzpostavi kontakt z matično šolo oz. z učiteljem, ki poučuje učenca/dijaka. Na ta način poskrbimo za kontinuiteto vzgojno-izobraževalnega procesa in učencu/dijaku po zaključenem zdravljenju olajšamo vključitev v učni proces.

Kadar poteka pouk slovenščine individualno, ob postelji, se z učencem/dijakom najprej pogovoriva, kako bova delala. Upoštevava snov, ki jo obravnavajo pri pouku, hkrati pa upoštevam tudi njegove želje – gre namreč za enkratno priložnost, da učencu/dijaku nudim pomoč pri vsebinah, ki jih morda ne razume najbolje. Priskrbim mu učna gradiva, ki jih uporablja pri pouku slovenščine, nato lahko delo steče. Včasih, ko je na oddelku več ležečih otrok, je potrebno precej organiziranosti in fleksibilnosti, da vsakemu posvetim čim več časa, potrebno je upoštevati tudi napovedane preglede/preiskave in določenemu posamezniku dati prednost pred ostalimi. Vse te informacije si pridobim že pred prihodom v bolniške sobe, včasih pa se zgodi, da moram s poukom zaradi nujnih pregledov zaključiti predčasno.

Ker izvajamo pouk v kombiniranih oddelkih, se temu ustrezno prilagajajo tudi oblike in metode dela. Prostorsko izvajamo pouk v učilnici, v bolniški sobi in ob postelji. Pogoji dela bolnišničnega učitelja ne smejo hromiti, ampak mu morajo biti spodbuda za iskanje vedno novejših metod in oblik dela. Poleg vseh že ustaljenih načinov dela lahko uporabimo tudi sodobnejše pristope. Zelo pogosta oblika dela pri pouku slovenščine v bolnišnični šoli je debata, ki spodbuja kritično mišljenje in razvija veščine komunikacije. Uporabimo jo takrat, ko poteka pouk v učilnici in imamo možnost hkratnega poučevanja (prisotnost učencev različnih razredov in dijakov različnih letnikov ter programov). Ustvarjamo problemske situacije, ki jih skozi debato razrešujemo oz. iščemo najustreznejše strokovne argumente z ustrezno podporo. Skozi debato utrjujemo obravnavano snov, spodbujamo učence/dijake k razmišljanju, iskanju novih rešitev, kreativne uporabe različnih informacij in s tem ustvarjanje novih modelov znanja ter spreminjati pridobljeno znanje v uporabno obliko, s katero lahko razpolagajo in uporabljajo v različnih okoliščinah. Učitelju in učencem/dijakom prinaša takšen način dela vsestransko zadovoljstvo, saj se na zabaven način ogromno naučimo.

Razsežnost bolnišnične šole

Bolnišnična šola je – kot sem že zapisal – dodana vrednost učiteljevemu pedagoškemu delu. Povratne informacije, ki jih pridobimo pri vzgojno-izobraževalnem procesu v bolnišnični šoli, so izjemnega pomena, saj vplivajo tudi na načrtovanje pouka pri rednih urah slovenščine. S pomočjo učencev/

dijakov se učitelji na nek način tudi učimo – povedo nam, kakšen je njihov način dela na matični šoli, kako sprejemajo določeno jezikovno ali književno snov, česa ne marajo, kaj jim povzroča težave … Vse to nam daje uvid v naše pedagoško delo in je kot nekakšen kontrolni vzorec, ki nas opozarja, kako v bodoče načrtovati delo.

Bolnišnična šola deluje meddisciplinarno in medinstitucionalno, povezuje se z različnimi posamezniki, društvi, ustanovami. Prav tako presega okvirje pouka, saj organiziramo tudi naravoslovne, kulturne in tehniške dni, športni dan pa organiziramo kot prireditev z naslovom Dan iger in smeha. Prireditve v bolnišničnih oddelkih se tematsko navezujejo na koledarski čas (npr. teden otroka, novoletne prireditve, kulturni praznik, srečanje z literarnim ustvarjalcem), vključeni smo tudi v številne projekte, prav tako sledimo raznim razpisom, ki ponujajo literarno in likovno ustvarjanje.

Sklep

Učitelji, ki poučujemo v bolnišnični šoli, se zavedamo, da lahko učinkovito izobražujemo le, če upoštevamo okoliščine in specifiko dela. Medsebojna strokovna pomoč, strokovni pogovori in menjava izkušenj so temelj kakovostnega in profesionalnega dela bolnišničnih učiteljev. Na otroka/mladostnika moramo gledati celostno, navkljub bolezni skušamo učenčevo/dijakovo pravico do obiskovanja pouka uresničiti v čim večji meri, upoštevajoč omejitve, ki nam jih prinaša narava dela (preiskave, obiski). Najpomembnejši korak je ustrezna motivacija učencev/dijakov, za katero v našem primeru poskrbita učiteljici razrednega pouka. Sta vezni člen med vsemi deležniki in tisti, ki ob vstopu otroka/mladostnika v bolnišnično šolo prvi vzpostavita kontakt in jih spodbudita k obiskovanju bolnišnične šole. Tako pripravljeni skupaj ustvarjamo bolnišnično šolo.

POVZETEK

Prispevek podaja uvid v delovanje bolnišnične šole in predstavlja delo bolnišničnih učiteljev (slovenščine). Vzgojno-izobraževalno delo v bolnišnični šoli ima svoje specifike in predstavlja učiteljem (začetnikom) svojevrsten izziv. Kontinuiteta izobraževalnega procesa je nujna tudi pri hospitaliziranih otrocih/mladostnikih, saj jim bogati preživeti čas v bolnišnicah, hkrati pa je njihova ponovna vključitev v učni proces precej olajšana. Otroci/mladostniki so pogosto naši »učitelji« – drugačne okoliščine dela prinašajo nova spoznanja, ki bogatijo učiteljevo vzgojno-izobraževalno delo in mu dajejo širok spekter dodatnih znanj in vedenj, ki jih lahko uporabi pri vsakdanjem pouku v matični šoli.

Priporočljiva literatura za (bolnišničnega) učitelja

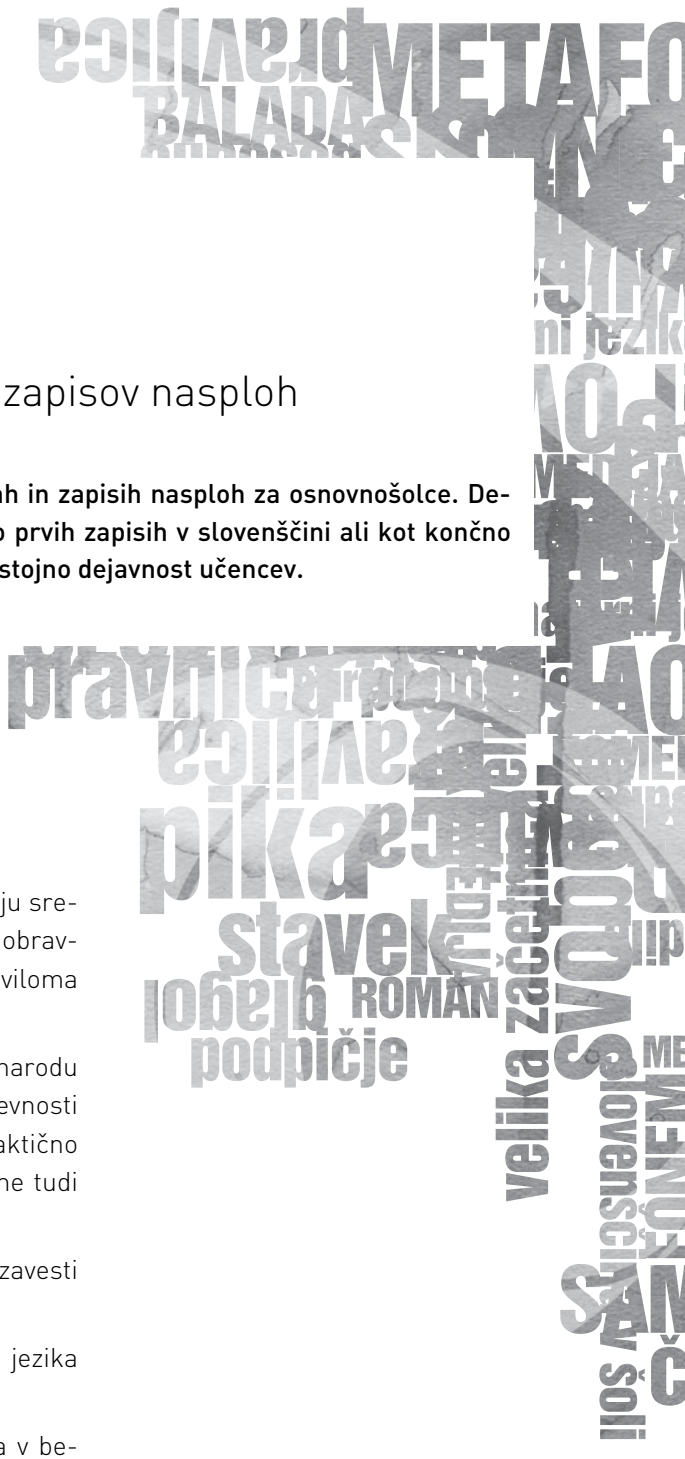
- Nove oblike dela v bolnišnični šoli, Ljubljana 1993, ZRSŠ.
- Odprta vrata, Ljubljana 1991, ZRSŠ.
- Developement of European Hospital Education, Amsterdam 1993.
- Bečan, T.: Inštruktaža, blamaža ali kakšna druga -aža, Vzgoja in izobraževanje, 1994/95.
- Bečan, T.: Bolnišnična šola kot izziv, Otrok in družina, 1995/96.
- Bečan, T.: Izobraževanje kot vir volje do življenja; Vzgoja in izobraževanje, 1997/98.
- Bečan, T.: Bolnišnična šola, Educa 1996/97.
- Bečan, T.: Ko naš učenec zboli, Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, 2008.
- Kadunc Lipar, G.: To zmorem tudi jaz, DZS 1989.
- Kadunc Lipar, G.: Oblikujmo sami, Didakta, 1992.
- Laptoš, A.: Bolnišnična šola – majhna šola velikih dejanj, Educa 1995.
- Leskovec, T.: Ure sproščanja v bolnišnični šoli, Šolsko svetovalno delo 1996.
- Trnavčevič, A.: Bolnišnična šola – kaj je to, Prosvetni delavec, 1991.
- Navodila za vzgojno-izobraževalno delo s predšolskimi in šolskimi otroki, ki so na zdravljenju v bolnišnicah, ZRSŠ, Ljubljana 1988.

Matej Žist, Osnovna šola Jurija Vege Moravče

PISAVA SKOZI ČAS

Spoznavanje razvoja in pomena pisave in zapisov nasploh

↘ **V prispevku podajam predlog izvedbe dela učne ure o pisavah in zapisih nasploh za osnovnošolce. Dejavnost se lahko izvede kot uvodno motivacijo pri pogovoru o prvih zapisih v slovenščini ali kot končno dejavnost, npr. ob obravnavi pismenstva, predvideva pa samostojno dejavnost učencev.**



Uvod

Učenci se že v osnovni šoli v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju srečujejo s pojmi, kot so latinica, gajica, pisava, črkopis ipd., pri čemer obravnava teh pojmov ni sistematična, jih ne poglabljajo, utrjujejo in praviloma teh izrazov tudi ne razumejo.

V okviru operativnega cilja oblikovanja in razvijanja zavesti o jeziku, narodu in državi ter pri obravnavanju obdobja pismenstva v slovenski književnosti lahko izvedemo sprostitveno-poučno dejavnost, pri kateri učenci praktično spoznavajo pojme, povezane z razvojem jezika in pisave, in te pojme tudi ustrezno medpredmetno povežemo.

Tako učni načrt za slovenščino predvideva oblikovanje in razvijanje zavesti o jeziku, narodu in državi, npr.:

»Učenci opazujejo in predstavljajo začetke slovenskega (knjižnega) jezika in njegovo razvijanje skozi stoletja.« (UN SLO 2011: 46)

»Učenci razvijajo zmožnost nebesednega sporazumevanja tako, da v besedilu prepoznajo nebesedna zapisana sporočila (na primer piktograme, grafikone, zemljevide, fotografije) […]« (UN SLO 2011: 52)

Posredno je razvoj pisave in zapisov povezan še z literarnozgodovinskimi obdobji, nekaterimi pomembnejšimi avtorji in njihovimi deli, prepoznavanjem zaznamovanosti besednega reda, besedišča …

Medpredmetno se tematika povezuje predvsem z zgodovino, posredno s predmetom državljanska in domovinska vzgoja ter etika:

»Učenci razložijo vzroke za nastanek pisave ter opišejo pomen pisave za zgodovino, navedejo primere različnih pisav skozi zgodovino, primerjajo materiale, na katerih so pisali, sklepajo o pomenu izuma tiska in tiskanih knjig za širjenje informacij, znanja ter raziskovanja preteklosti.« (UN ZGO 2011: 7) »Učenci naštejejo vrste pisav, ki so jih uporabljale civilizacije starega Vzhoda.« (UN ZGO 2011: 11) »Učenci analizirajo srednjeveško umetnost

in način razmišljanja.« (UN ZGO 2011: 14) »Učenci navedejo imena in dela slovenskih protestantov, opišejo pomen delovanja slovenskih protestantov za razvoj slovenske kulture.« (UN ZGO 2011: 17)

»Učenci pri pouku predmeta pridobivajo temeljna znanja o premagovanju predsodkov do drugih in drugačnih.« (Učni načrt za državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko 2011: 5)

Učne postaje

Pri zastavljeni dejavnosti učitelj razporedi posamezne postaje po učilnici, eno do dve na klop. Pri vsaki postaji v nekaj povedih predstavi določeno temo, delček zgodovine, vezane na razvoj pisav in zapisovanja. Na predstavljeno temo potem veže uganko, kratko nalogo ipd., s katero učenec potrdi, da se je pri postaji ustavil, prebral zapisano, o zapisanem za hip razmislil. Učenci pri sebi izpolnjujejo učni list in v poljubnem vrstnem redu obiskujejo proste postaje, torej se presedejo tolikokrat, kolikor je postaj z nalogami. Priporočljivo je pripraviti tudi dodatno postajo z zanimivostmi ali čim podobnim, ki jo bodo obiskali najhitrejši učenci, da bodo lahko dejavni in da ob koncu ne bodo motili drugih.

Postaje sestavi vsak učitelj/tim sam, vezano na to, kaj želi za uvodno motivacijo ali za ponovitev izpostaviti, in glede na to, katera gradiva ima. Tako je to tudi priložnost, da učenci prelistajo knjižno gradivo, ki bi jim ga učitelj rad predstavil. Priporočljivo je, da se dogajanje odvija hitro, da torej posamezna postaja učenca zadrži za minuto ali dve in da naloge niso prezahtevne, da bi učence odvračale od raziskovanja. Večina slikovnega gradiva je učitelju dostopna že prek interneta. Navajam primer svoje izvedbe uvodne motivacije za 9. razred (30 minut) s predstavitvenimi besedili (in nekaterimi slikovnimi viri), vprašanji in rešitvami, ki smo si jih pogledali na koncu.

- **Prvi zapisi**

  Prve nekoliko drugačne knjige so začeli zapisovati v Mezopotamiji, kjer so nastali prvi nejamski zapisi. Babilonci, Akadci, Sumerci, Asirci in Hetiti so v 4. tisočletju pr. n. št. na prenosljive tablice zapisovali predvsem gospodarske račune in organizacijske zadeve. Kasneje so se pojavile še šolske tablice, religiozni zapisi, molitve, pesmi ...

  – Oglej si hetitsko ploščo, jo potipaj in zapiši, iz katerega materiala so bile takšne tablice za zapisovanje.

- **Klinopis**

  Približno 3000 let pr. n. št. so Sumerci iznašli klinopis (klinom podobno pisavo). Zapisovali so krožce in črte, kar je bilo videti kot neke vrste klinaste zareze, ki naj bi predstavljale preproste sličice.

  – Prepiši vsaj en znak te pisave.

- **Slikovna pisava**

  Pisave lahko razdelimo glede na to, kaj zaznamujejo z znaki. Abecedne zaznamujejo glasove (naša pisava), zlogovne zloge (npr. japonska pisava) in logografske pisave celotne predmete ali pojme (npr. kitajska pisava). Tudi mi še vedno uporabljamo sličice za celotne predmete ali pojme – prečrtan mobitel bomo razumeli kot prepoved njegove uporabe.

  Zapis številk do deset s kitajskimi pismenkami:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
一	二	三	四	五	六	七	八	九	十

  – Sklepaj po zapisanem in sam zapiši številko 11 v kitajščini.

- **Smer pisave**

  Arabsko pisavo se zapisuje z desne proti levi. Ne razlikuje tiskanih in pisanih črk, velikih in malih začetnic. Številke zapisujejo drugače – od leve proti desni, torej tako kot mi.

  – Oglej si primer zapisa z desne proti levi, nato zapiši svoj domači naslov po pravilih, ki sicer veljajo za arabsko pisavo.

- **Inicialka**

  Nekateri srednjeveški menihi so bili mojstri lepopisja. Krašenje je bilo delo strokovnjakov, ki so izdelovali inicialke (slikarsko okrašene velike začetne črke v tekstu) iz zlatih lističev na začetku vsakega odstavka ali poglavja ter risali cvetlice, osebe in pokrajine v živahnih barvah. Dele, kamor so nanesli zlato barvo, so najprej premazali z lepilom, na to pa so položili zlate lističe. Vsako barvo so nanašali posebej. Ogledaš si lahko inicialko.

  – Zakaj, misliš, so vsako barvo nanašali posebej?

- **Brižinski spomeniki**

  Karolinška minuskula oz. karolina je nastala v začetku 9. stoletja med vladavino Kralja Velikega (768–814), po katerem je dobila tudi ime. Ker je bila enostavna in čitljiva, se je v stoletjih razširila po srednjeveški zahodni Evropi. Več stoletij je bila osnovna knjižna pisava.

  – Primerjaj originalni zapis II. Brižinskega spomenika in prepis v sodobno slovenščino ter prepiši besedo grešil (v karolinški minuskuli) iz prve povedi besedila.

- **Prve tiskane knjige**

  Knjigam za začetni pouk branja in pisanja rečemo tudi abecednik. Primož Trubar je leta 1550 v svojem Abecedniku (Abecedariumu), ki ga je dodal h Katekizmu, uporabil pisavo gotico (ta se je razvila iz karolinške minuskule). Prelistaj Abecednik (Prevod v sodobni jezik) in primerjaj izvirne zapise na levi s sodobnimi na desni.

  – Komu je Trubar namenil Abecednik (str. 4/5)?

- **Bohoričica**

  Slovensko pisavo, ki jo je izoblikoval Adam Bohorič, imenujemo bohoričica. V glavnem je podobna današnji pisavi, razlike so npr. pri zapisu sičnikov in šumnikov.

  Pomagaj si s priloženim prečrkovanjem, preberi dve uganki iz Vodnikove pratike in tretjo poskusi rešiti sam.

  Vganka: Kaj je to, kar je rojeno od ozhęta inu matere vender ni ſin? – Hzhi.
  Vganka: Kateri ſi bode pręd nogo slomil, kir is mise, al kir is ſtrẹhe pade? – Kir is mise je pręd na tlah.

  – Vganka: Sakaj ſo nekidaj tatove obẹſhali?

- **Cirilica**

  Namesto glagolice so nekateri slovanski narodi v 9. stoletju začeli uporabljati cirilico, ki je bila manj zapletena. Pisava je v marsičem podobna naši latinični pisavi.

  – Zapiši besedo »cirilica« v cirilici.

- **Metelčica in dajnčica**

  Franc Metelko in Peter Dajnko sta oba podala ideje, kako bi se zapisovali sičniki in šumniki v slovenščini. Pisavi naj bi zamenjali bohoričico. Metelčica je bila v rabi od 1825 do 1833, dajnčica pa od 1824 do 1839. Obe pisavi smo Slovenci opustili po 1839, ko smo sprejeli gajico.

  – Oglej si znake za obe pisavi in povej, katero izmed njiju so Slovenci po tvojem mnenju bolje sprejeli.

- **Morsejeva abeceda**

  Morsejeva abeceda je sestavljena iz dolgih in kratkih znakov. Znaki se v Morsejevi abecedi zapisujejo kot kombinacije kratkih (pika) in dolgih signalov (črtica). Njen osnovni namen je bil sporazumevanje preko telegrafa in preko radijskih zvez, v mornarici in oboroženih silah pa so jo uporabljali do pred kratkim. Danes jo uporabljajo taborniki in skavti, saj jo je možno oddajati tudi s svetilko, piščalko, zrcalom ipd.

  – Preštej, koliko znakov bi moral uporabiti, da bi v Morsejevi abecedi zapisal priimek njenega izumitelja: »Morse«.

- **Lepopis**

  Lepopisa so se učili že v srednjeveških šolah. Najprej so pisali na voščene tablice, potem prepisovali na pergament, pozneje papir. Kaligrafijo oz. umetnost lepega pisanja danes uporabljamo npr. ob pisanju zahval, potrdil ipd.

  – Izberi zapis, ki se ti zdi najlepši, in ga dosledno prepiši.

- **Grafologija**

  Grafologija se ukvarja z analizo pisave in iz nje sklepa o osebnosti posameznika. Ozka pisava npr. govori o omejevanju, zadrževanju, samodisciplini, plašnosti, izoliranosti in tudi o nezaupljivi naravi. Na podlagi pisave poskušaj sklepati tudi ti.

  – Koga/kaj bi lahko razkrivala pisava z zelo širokimi presledki? Izberi eno izmed treh možnosti.

    … samoljubnega, lahkomiselnega človeka, z izrazito potrebo po osamitvi.

    … pisca, ki se želi izogibati sporom; je prilagodljiv, prijazen, simpatičen, dober poslušalec.

    … pisca, ki je trezna osebnost s sposobnostjo kontrole svojih čustev v kriznih situacijah.

- **Sodobna bohoričica**

  Ali se sploh zavedamo, koliko denarja in delovnih ur je shlo v nich zaradi treh znakov, ki jih kleni rachunalnikarji v dno dushe prezirajo. Reshitev je na dlani. Spremeniti je potrebno chrkopis. […]

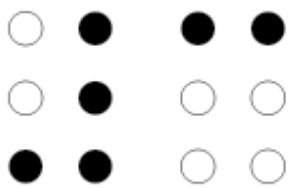
  V Ljubljani pa zhe obstaja drushtvo slavistichno-rachunalnishkih zagnancev, ki si je zadalo za cilj uzakoniti novo bohorichico. Pod vplivom elektronskih komunikacij, kodnih tabel in prebuditeljskih idej bo v novem pravopisu č – ch, š – sh in ž – zh.

  – »Prebij se« skozi nekoliko drugačno pisavo in v eni povedi povzemi, kaj je bistvo zapisanega predloga.

- **Braillova pisava**

  V Braillovi pisavi (po Louisu Brailleu) berejo in pišejo slepi, temelji pa na različnih razporeditvah luknjic, razporejenih v liku pravokotnika.

  – Preglej priložene znake in »prevedi« naslednji zapis v Braillovi pisavi. Našel bi ga v dvigalu.



- **Gajica**

  Gajico je razvil hrvaški jezikoslovec Ljudevit Gaj. Slovenska gajica pozna 25 črk, med drugimi jo je podprl tudi France Prešeren. Gajica (latinična pisava) je nadomestila bohoričico in jo uporabljamo še danes.

  – Preveri, ali je Slovenski pravopis Antona Breznika iz leta 1920 napisan v gajici.

- **Stenografija**

  S to pisavo smo predvsem hitrejši, saj gre za dogovorjene znake, ki so krajši od običajne pisave. Ogledaš si lahko primer takšnih zapisov.

  – Spomni se enega svojega primera krajšanja – kaj ti napišeš krajše, da si hitrejši?

- **Moderni piktogrami**

  Piktogrami so enostavne slike, ki predstavljajo predmete in pojme. Iz njih so se razvile tudi nekatere druge pisave, npr. klinopis, kitajske pismenke. Danes jih najdemo na primer na prometnih znakih.

  – Razloži pomen priloženega modernega piktograma.

- **Dodatna postaja**

  – Za kratkočasje lahko prebereš še nekaj zanimivih podatkov, povezanih z jeziki.

Rešitve postaj:

– Prvi zapisi: (mehke) gline, v tem primeru umetne mase
– Klinopis: prepisanih nekaj znakov v tej pisavi
– Slikovna pisava:

  +−

– Smer pisave: mala začetnica, z desne proti levi, razen številke
– Inicialka: Moker pergament je svojo dokončno obliko dobil šele, ko se je posušil. Poleg tega se je barva na mokrem pergamentu razlivala.
– Brižinski spomeniki: greril
– Prve tiskane knjige: mladim in preprostim Slovencem
– Bohoričica: Sa urat./Za vrat
– Cirilica: цирилица
– Metelčica in dajnčica: dajnčica (Metelčica se je zdela ljudem čudna, celo grda.)
– Morsejeva abeceda: 12
– Lepopis: ena od štirih povedi

- Grafologija: ... samoljubnega, lahkomiselnega človeka, z izrazito potrebo po osamitvi.
- Sodobna bohoričica: Črkopis bi spremenili tako, da ne bi bilo več črk č, ž, š.
- Braillova pisava: gumb za tretje nadstropje
- Gajica: da
- Stenografija: Npr. krajšam slovenščina kot slov.
- Moderni piktogrami: tišina

Sklep

Z uvodnim obiskovanjem postaj, povezanih s pisavo, smo pri uri kreativno vstopili v pomembno obdobje slovenske književnosti, pismenstvo. Z mnogimi izmed teh izrazov so se učenci srečali prvič, z nekaterimi tudi zadnjič, so pa vsi besedišče splošne izobrazbe in kot taki koristni za motivacijo, povezano s (prvimi) zapisi. Dejavnost so učenci razumeli kot kviz, zato so k njej še bolj zavzeto pristopili, saj so se želeli čim bolje odrezati pri odgovorih. Nekatere izmed pojmov, pojasnil potem učenci še utrdijo pri obravnavi učne snovi.

↘POVZETEK

Izrazi in pojmi, povezani s pisavami, so za učence navadno težje razumljivi in manj zanimivi. S kreativno dejavnostjo (nekakšnim kvizom po postajah) kot uvodno motivacijo jim pisave razkrijemo v njihovi raznolikosti in pritegnemo njihovo zanimanje.

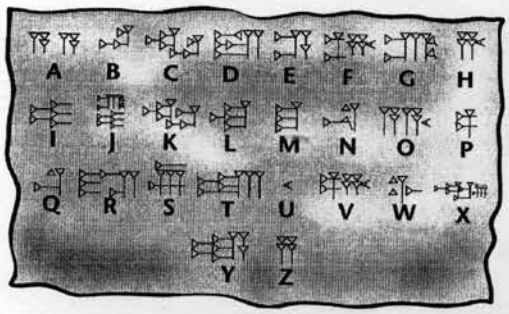
↘Viri in literatura

- Bernik, France, idr., 1992: *Brižinski spomeniki. Znanstvenokritična izdaja.* Ljubljana: Izdala Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti, Inštitut za slovensko literaturo in literarne vede.
- Gardner, Ruth, 2010: *Kako razberemo osebnost iz pisave.* Ljubljana: Ara.
- Orel, Andrej, 2001: Shumevci se nam rogajo. Shumevci morajo pasti! Shushtarshich, Rajko [ur.]: *Bohorichica: zbornik revije SRP.* Ljubljana: Revija SRP.
- Pečnik, Barbara, 2005: *Od prvih zapisov do miniaturne knjige.* Velike Lašče: PARNAS, zavod za kulturo in turizem Velike Lašče.
- Trstenjak, Anton, 1986: *Človek in njegova pisava.* Ljubljana: Založba Centralnega zavoda za napredek gospodinjstva.
- Učni načrt. Program osnovna šola. Državljanska in domovinska vzgoja ter etika. [online]. [uporabljeno2013-10-28]. Dostopno na URL: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_DDE__OS.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. [online]. [uporabljeno2013-10-28]. Dostopno na URL: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Zgodovina. [online]. [uporabljeno2013-10-28]. Dostopno na URL: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_zgodovina.pdf

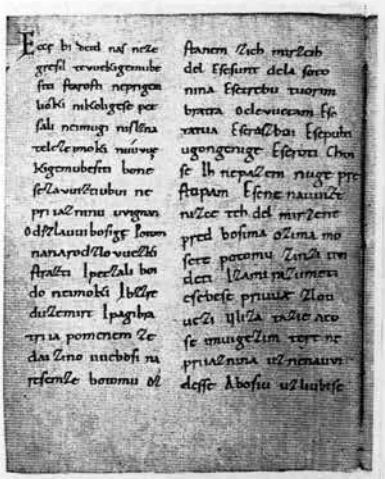
- Trubar, Primož, 2008: *Abecednik (1550). Prevod v sodobni jezik*. Kozma, Ahačič: Kritični prevod, opombe in spremna študija. Slovenj Gradec: Združenje Trubarjev forum.
- Žist, Matej, 2007: Jezikovne novičke. *Pil, mesečnik*, 59/junij. 66–67.

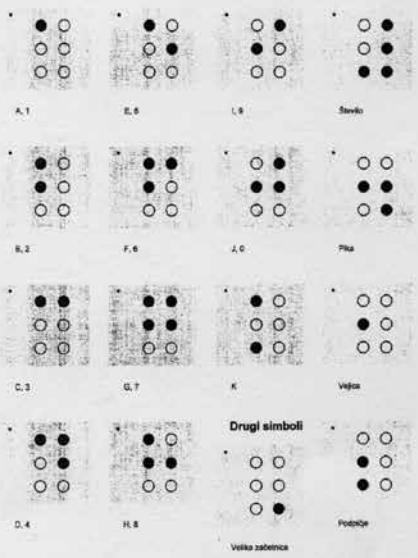
Viri za slikovno gradivo

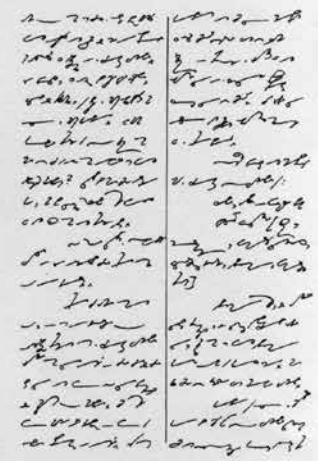
- Write your name in Cuneiform – Yust like a Mesapotamian! [online][uporabljeno 11. 11. 2013] Dostopno na URL: http://watsoneastwoldblog.wordpress.com/2010/02/24/write-your-name-in-cuneiform-just-like-a-mesapotamian/#jp-carousel-108
- Ljudstvo. [online][uporabljeno 11. 11. 2013] Dostopno na URL: http://projekti.gimvic.org/2002/2c/drzave/LJUDSTVO.htm
- Inicialka. [online][uporabljeno 11. 11. 2013] Dostopno na URL: http://tyfoza.no-ip.com/ceskylid/html/knihy/ceskylid02/kvalitni/0153-0106-1.jpg
- Slika: Brižinski spomeniki 3.gif. [online][uporabljeno 11. 11. 2013] Dostopno na URL: http://sl.wikipedia.org/wiki/Slika:Bri%C5%BEinski_spomeniki_3.gif
- E-gradiva.net. [online][uporabljeno 11. 11. 2013] Dostopno na URL: http://www.egradiva.net/moduli/racunalnisko_oblikovanje/40_pomen_pisav/06_datoteka.html
- Braillova pisava. [online][uporabljeno 11. 11. 2013] Dostopno na URL: http://sl.wikipedia.org/wiki/Braillova_pisava
- Stenografi som hjälpmedel vid rådgivning, sida 2. [online][uporabljeno 11. 11. 2013] Dostopno na URL: http://www.stenografi.nu/tidn/t00421.htm



سوريا
لا تزال سوريا هي البلد الوحيد المتصل بشبكة الإنترنت في المنطقة الذي لم يسمح لمواطنيه بعد بدخول الشبكة محلياً، وذلك بالرغم مما أصدرته بعض الدوائر الرسمية من تصريحات تعد مزايا الإنترنت. وهذا الأسلوب المتأني الذي تنتهجه الحكومة ينسجم مع جهودها الرامية لكبح كافة أشكال التعبير التي تنطوي على انتقادٍ لأسلوب الحكم في البلاد. غير أن بعض مؤسسات الدولة لها اتصال بالإنترنت منذ عام ١٩٩٧، ويقال إن ثمة في سوريا بضعة آلاف من أجهزة المودم التي تسمح لمن يتيسر له استخدامها بالتسجيل لدى الشركات التي تقدم خدمة الإنترنت في لبنان وغيرها.







Moj prvi kaligrafski stavek.
Moj prvi kaligrafski stavek.
Moj prvi kaligrafski stavek.
Moj prvi kaligrafski stavek

The river is my home and I love it.

↘ Slikovno gradivo

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS TO SLOVENŠČINA V ŠOLI

Viera Eliašová

Creative writing in educational process

In her contribution the author Prof. Viera Eliašová, PhD, presents the opportunities creative writing offers in the classroom, in educational process. The core of the contribution is dedicated to important ingredients of teaching, i.e.: the organisation and the process of teaching, teacher's evaluation. She deals more into detail with the assessment of written products of creative writing.

Alenka Čudič

An analysis of written instruction in knowledge tests and in worksheets

Teachers in Slovenian schools are expected to have several well developed competences at their disposal and among these especially the communication competence in Slovenian, i.e. that they are able to receive (listening and reading) and to create several kinds of texts (speaking or writing). (Bešter et.al. 2000:27) Teachers must provide their students with understandable and correct instruction. The analysis of teachers' written instruction in KT and in WS revealed more than half of these are linguistically incorrect, that primary teachers make mistakes less often than subject teachers, that more mistakes appear in the KT and in WS produced by teachers with college degree, and that primary teachers with fewer years of experience make mistakes less often than their more experienced colleagues. It is true due to the insufficient size of the sample the data cannot be generalised, but it is to be desired teachers would be able to compose (linguistically) correct instruction.

Elizabeta Jenko

Project: Slovenia under a Magnifying Glass

Child's learning is based on playing that integrates and brings together different elements of mental, emotional, motoric, and social areas. In the young as well as in adults playing increases motivation and power of creation. In the process of acquiring the formal and content sides of a language by connecting thinking and operating playing thus performs the stimulating and integrating tasks and – in our case – contributes to progress in language development and in learning the culture. Language courses at

Vienna University are open to students in the department of Slovenian Studies and of educational sciences as well as to all other students who have selected Slovenian as an elective subject. Organisational circumstances "dictate simple and efficient methods of grouping of both /.../ linguistic /.../ as well as practical and didactic interests that complement and stimulate each other." (Jenko 2009/187) Language learning thus also serves as a didactic pattern for future teachers preparing them for the role of multipliers, who are expected to enrich the obsolete and rigid methods of teaching or to replace them with cooperative approaches to acquiring knowledge and competences. With Slovenia under a Magnifying Glass and especially with the project and intercultural experience won in the framework of the described practical course the participants created for themselves useful food for their journey into (pedagogical) practice.

Tanja Jelenko, Irena Sojč

A new generation of readers – have we identified them?

In the article some questions concerning students belonging to a new generation, popularly called digital generation, are exposed – mainly questions about their reading/decoding different texts. The questions whether we know how they read traditional/linear texts, what difficulties they are confronted with when reading different texts, questions about their attitudes toward reading, especially reading literary texts, are set in the forefront. These questions have also been posed with the outline of the project (Home) reading devised and carried out by a project team of secondary school students and their mentors named Let us Create in a Team. Another set of questions concerns the decoding and creation of multimodal texts. Presented in the article is primarily the relation of words and visual elements in a text, based on the example of discussing the topic of love in literature classes, and of words and visual elements in the project The Best Learning Poster authored and performed by the previously mentioned project group. In addition to these examples the article also presents in what ways in less formal environments and in teams students efficiently develop their communication competences – they learn how to comprehend and create different texts and get prepared for oral presentation of various themes (in teams). With their example and eagerness the students, members of the project team, also try to influence their peers and encourage them to take a deeper attitude towards everything they feel as new and strange; reading certainly being one of the foundations in the creation of such attitude – both the reading of linear (including artistic) texts and the decoding of multimodal texts, neither of which can of course be left without (teacher's) proper support and exact leadership.

Bojana Modrijančič Reščič

Poetry in secondary technical school

In the article the author tries to present why in a secondary programme teaching poetry is more difficult than teaching prose. Few secondary school

students namely declare they do not feel problems interpreting poetic texts while many of them cannot do without teacher's support. What confuses them most is from a poem they cannot discern a story. It is interesting, though, they write poetry themselves, although they find classical school texts too difficult and dull. They also take part in a literary club interpreting their poetry on the occasion of the publication of a poetry collection and they also like to listen to invited Slovenian authors – both poets and writers.

Mateja Hočevar Gregorič

Discussing love poems in ninth grade

In general pupils in the third basic school cycle take a restrained attitude towards classical poetry (Jenko, Levstik, Župančič, Kette, Murn, Prešeren, etc.) prescribed by the syllabus. They believe poems are not interesting, difficult to understand, but first of all they cannot think of them deeply and interpret them in their own way, as all the interpretation has already been done. In consequence they behave in the same way with poetry in general, even when it is more up to date and thematically closer to their lives and as such easier and more suitable for their own interpretation (Pavček, Fritz, Vegri, Štampe Žmavc, etc.). This is why they must be approached with adequate poetry. No doubt Feri Lainšček's poetry is of such quality. With three poems from the collection Ne bodi kot drugi (Do not Be like Others) ninth-graders can be led into the world of Slovenian love poetry, get enthusiastic about reflecting on the contents, thus implementing the syllabus objectives and taking care the pupils acquire the required expert contents of the syllabus.

Črt Močivnik

Teaching Slovenian in hospital school

The article provides insight into the operation of a hospital school and presents the work of hospital teachers (of Slovenian). Educational work in hospital school is specific and presents a particular challenge for (beginning) teachers. A continuity of the educational process is also necessary with hospitalised children/adolescents, as it enriches the time spent in hospital and at the same time it makes a later reintegration into the learning process easier. Often the children/adolescents are our "teachers" – different circumstances bring new cognition that enrich teacher's educational work and give a wide range of additional knowledge and ways of behaviour useful also with the work in central school.

Matej Žist

Alphabets through time

For learners the expressions and notions connected with alphabets are usually difficult to understand and less interesting. With a creative activity (a kind of quiz on a number of stops) as the introductory motivation we get the alphabets revealed to them in their diversity and their interest awakened.

NAVODILA AVTORJEM

- Prispevke za objavo v Slovenščini v šoli pošljite uredništvu revije na naslov: Zavod RS za šolstvo – OE Nova Gorica (za revijo Slovenščina v šoli), Erjavčeva 2, 5000 Nova Gorica.
- Poslati jih je treba v izpisu in na PC-jevski disketi v enem od uveljavljenih urejevalnikov besedil (Word for Windows). Na listu naj bo 30 vrstic, tj. povprečno 300 besed oz. 1900 znakov.
- Besedilo na disketi naj bo levo poravnano in ne pretirano računalniško oblikovano (sprejemljiva sta le polkrepki in ležeči tisk ter podčrtavanje; tudi naj ne bo paginirano in besede naj ne bodo deljene. Avtorske napotke in želje sporočite uredniku/oblikovalcu bodisi z obliko izpisa bodisi z drugimi navodili.
- Dolžina prispevkov: za temeljne strokovno-teoretične članke do 16 strani po 30 vrstic (4800 besed), za poročila o poteku projektov, prispevke iz prakse za prakso (šolske interpretacije, intervjuji, opisi inovativnih modelov jezikovnega in književnega pouka idr.) do 8 strani (2400 besed), za poročila o metodičnih izkušnjah in recenzije novih učnih knjig do 4 strani (1200 besed).
- Slikovno in grafično gradivo priložite na posebnih listih (v originalih, ne fotokopirano), vsako sliko s svojo številko, v tipkopisu pa naj bo označeno, kam katera sodi. Podnapise k slikam vključite na ustrezno mesto kar v osnovno besedilo članka. Označiti je treba tudi tiste (krajše) dele besedila, ki naj bi bili posebej izpostavljeni in poudarjeni.
- Članek mora vsebovati poleg naslova, imena avtorja in ustanove, na kateri deluje, tudi sinopsis (30 do 50 besed), povzetek ter navedbo virov in literature.
- Ponazarjalni zgledi se v izpisih podčrtajo. Podnaslovi naj bodo izpisani polkrepko (zaželeno je, da so označeni tudi z vrstilnimi števniki). Daljši navedki (nad 5 vrstic) naj bodo odstavčno ločeni (navednice tedaj niso potrebne). Izpuste označimo s tremi pikami v poševnem oklepaju. Opombe naj bodo pod črto, v njih ne citiramo literature. Le-to navajamo v oklepaju tekočega besedila, kot kaže zgled: (Zorman 2000: 54). Tak navedek razvežemo v seznamu literature:

za knjigo:
Zorman, Marina, 2000: *O sinonimiji*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

za zbornik:
Ivšek, Milena (ur.), 2001: *Materni jezik na pragu 21. stoletja. Mednarodni simpozij. Portorož, 2.–4. december 1999*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

za članek v zborniku:
Kranjc, Simona, 2003: Pouk slovenskega jezika v osnovni šoli. Krakar Vogel, Boža (ur.): *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Zbornik predavanj*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

za članek v reviji:
Krakar Vogel, Boža, 2002: Branje – pogoj za uspešno pisanje. *Slovenščina v šoli 7/2*. 15–22.

za spletno stran z znanim avtorjem:
DIMEC, J. 2000. Avtomatsko opisovanje vsebine dokumentov na internetu. COBISS Obvestila 4 [online]. [uporabljeno 2004-03-17]. Dostopno na URL: http://home.izum.si/cobiss/cobiss_obvestila/2000_4/index.html.

JAKOPIN, P. 1999. Zgornja meja entropije pri leposlovnih besedilih v slovenskem jeziku: doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Fakulteta za elektrotehniko, [online]. [uporabljeno 2002-02-20]. Dostopno na URL: http://www.ff.uni-lj.si/hp/pj/disertacija/.

za anonimno spletno stran:
Veronika z Malega gradu. [online]. [uporabljeno 2002-02-20]. Dostopno na URL: http://www.kamniskaveronika.net/e_knjiga_fs.html.

Geabios. Servis: Naslovi hitro in... [online]. [uporabljeno 2002-02-20]. Dostopno na URL: http://www.geabios.com.

- Če je sestavni del članka tudi učenčev izdelek, vas prosimo, da pridobite soglasje učenčevih staršev ali polnoletnega dijaka za objavo izdelka in ga priložite članku.
- Vsi prispevki, objavljeni v reviji, so recenzirani. Od avtorja se pričakuje, da pri dokončni obliki članka upošteva pripombe recenzenta/-ov in uredništva.
- Z oddajo prispevka uredništvu Slovenščine v šoli avtor prenese avtorske pravice na založnika Zavod RS za šolstvo. Pri morebitni kasnejši objavi svojega besedila v drugi reviji mora pri tem avtor vedno navesti prvotno objavo v Slovenščini v šoli in o tem prej pisno obvestiti uredništvo. Avtor prejme avtorski izvod revije.
- Avtor naj pošiljki uredništvu priloži izpolnjen obrazec Prijavnica prispevka za objavo v reviji, ki ga dobi pri odgovorni urednici (Mirjam.Podsedensek@zrss.si), pri urednici založbe (Simona.Vozelj@zrss.si) oz. na naslovu http://www.zrss.si/doc/prijava–prispevka.doc.

Uredništvo rokopisov ne vrača.

PROSIMO, DA UPOŠTEVATE TA NAVODILA, SICER PRISPEVKA NE BOMO MOGLI OBJAVITI.

Slovenščina

Slovenščina

Slovenščina