



	<b>Za uvod</b>	<b>Introduction</b>
01	Mirjam Podsedenešek	Mirjam Podsedenešek, MA
	<b>Razprave</b>	<b>Discussion</b>
02	<b>Martina Potisk:</b> Funkcija etničnih stereotipov v Vojnovičevem romanu Čefurji raus!	Martina Potisk, The function of ethnical stereotypes in Vojnovič's novel Čefurji raus!
09	<b>Črt Močivnik:</b> Romanesknji opus Ferda Godine	Črt Močivnik, Ferdo Godina's novelistic opus
	<b>Didaktični iz(od)zivi</b>	<b>Didactic responses</b>
18	<b>Mirjam Oblak:</b> Uporaba svetovnega spleta pri šolski interpretaciji v osnovni šoli	Mirjam Oblak, The use of the internet in school interpretation in basic school
33	<b>Ana Lavbič:</b> Internetni plagiarizem pri pouku slovenskega jezika	Ana Lavbič, Internet plagiarism in the learning of Slovenian
40	<b>Ksenija Černigoj, Silvana Mislej, Petra Rodman:</b> Obrazložitev domačega branja v tretjem triletju – knjiga po izbiri	Ksenija Černigoj, Silvana Mislej, Petra Rodman, Discussing required reading in the third cycle of basic school – the book of one's own choice
48	<b>Pavlina Bizjak:</b> Projekt: knjiga Naše pesmi čez Rob pojo	Pavlina Bizjak, Project: the book Naše pesmi čez Rob pojo
61	<b>Andreja Čuk:</b> Slovar slovenskega knjižnega jezika v šolski rabi	Andreja Čuk, The dictionary of standard Slovenian in school use
64	<b>Adrijana Špacapan:</b> Kaj se godi v (naši) šoli?	Adrijana Špacapan, What is going on in (our) school?
69	<b>Povzetki</b>	<b>Abstracts</b>

➤ Slovenščina v šoli 2

XVI. letnik leto 2012 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 **Predstavniki:** mag. Gregor Mohorčič **Uredništvo:** mag. Mirjam Podsedenešek (odgovorna urednica), Lara Godec Soršak (Pedagoška fakulteta Ljubljana), mag. Mojca Honzak (OŠ Riharda Jakopiča v Ljubljani), Mira Hedžet Krkač (Zavod RS za šolstvo), 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) **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:** Littera picta d.o.o., Ljubljana **Naklada:** 590 izvodov

**Naročila:** Nataša Bokan, ZRSS – 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, upokojeince in člane slavističnega društva, 40,89 € za šole in ustanove, 49,24 € za tujino. Cena posamezne številke v prosti prodaji je 10,80 €.

Revija Slovenščina v šoli je v letu 2012 sofinanciralo Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.

Revija je vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, pod zaporedno številko 574.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2013

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.

PSJB  
METAFORA  
BALADA  
RIMES  
KAZALO  
KOLOFON  
SLOVENŠČINA  
V ŠOLI  
2  
PRIREDILA  
BOŽA KRKAČ  
VLADE PIRCA  
IGOR SAKSIDA  
MIRJAM PODSEDENEŠEK  
LARA GODEC SORŠAK  
MOJCA HONZAK  
MIRA HEDŽET KRKAČ  
ADRIJANA ŠPACAPAN  
ANŽE ŠKERJANEC  
KATJA KRŽNIK JERAJ  
MIRKO ZORMAN  
NATAŠA BOKAN  
SIMONA VOZELJ  
ZALOŽBA  
POLJANSKA CESTA 28  
1000 LJUBLJANA  
FAKS: 01/300 51 99  
ZALOZBA@ZRSS.SI  
ISSN 1318-864X  
XVI. LETNIK  
LETO 2012



Mirjam Podsedenšek, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

# BRANJE JE KOT USTVARJALNO, MISELNO POTOVANJE. NA NJEM VEDNO ODKRIJEMO KAJ NOVEGA.

V številki, ki je pred vami, nas Martina Potisk z razpravo Funkcija etničnih stereotipov v Vojnovičevem romanu Čefurji raus!, vabi k branju romana in razmisleku o njem, Črt Močivnik predstavi romaneskni opus Ferda Godine – in z nove perspektive – celovito osvetli predvsem tematiko in motiviko avtorjevega pisanja.

V Didaktičnih odzivih se lahko, v prispevku Uporaba svetovnega spleta pri šolski interpretaciji, ki ga je pripravila Mirjam Oblak, seznanimo s funkcionalno rabo spleta pri pouku književnosti, medtem ko prispevek Ane Lavbič Internetni plagiarizem pri pouku slovenskega jezika bralca seznanja s plagiarizmom – tudi pri pouku slovenskega jezika, nakazuje pa tudi načine, kako je rabo spleta mogoče pravilno osmisliti in plagiarizem zaježiti.

Obravnava domačega branja v 3. triletju – knjiga po izbiri, je prispevek, s katerim nas avtorice Ksenija Černigoj, Silvana Mislej in Petra Rodman vabijo k branju knjig za domače branje na nekoliko drugačen način, Pavlina Bizjak pa z nami deli izkušnjo pri pripravi in oblikovanju knjige Naše pesmi čez Rob pojo, ki jo je pripravila z učenci.

V prispevku Slovar slovenskega knjižnega jezika v šolski rabi nas avtorica, Andreja Čuk, seznaniti z novo knjigo, priročnikom, ki je dobrodošel predvsem pri sodobnem pouku jezika – ob računalniku; v prispevku Kaj se godi v (naši) šoli? pa avtorica Adrijana Špacapan z nami deli izkušnjo s kratkega študijskega obiska na Poljskem.

Berimo, z veseljem!

Mirjam Podsedenšek



Martina Potisk

# FUNKCIJA ETNIČNIH STEREOTIPOV V VOJNOVIČEVEM ROMANU ČEFURJI RAUS!

Opredelitvi in prikazu družbeno-literarnega dojemanja pojmov medkulturnosti in multikulturalnosti sledi razprava o etničnih stereotipih v multikulturalno obarvanem romanu Gorana Vojnoviča *Čefurji raus!*. Pri tem so še posebej izpostavljeni naslednji romaneskni vidiki: medbesedilno ustvarjanje stereotipov, njihov vpliv na izoblikovanje protagonistove identitete in avtorjevo preseganje stereotipnih pojmovanj Drugega.

## 1 Uvod

Goran Vojnovič je v slovensko literarno sfero sicer nekoliko negotovo stopil s pesniško zbirko *Lep je ta svet* (1998), a je kasneje širšo javnost pretresel s svojim romanesknim prvencem *Čefurji raus!* (2008), za katerega je prejel kresnika in nagrado Prešernovega sklada. Kritiki so roman zelo dobro sprejeli (prim. Zorko 2008); opredelili so ga kot Vojnovičev prvenec, obogaten z živahnim jezikom, ki zelo dobro aktualizira problematiko odnosov do priseljencev na Slovenskem. Na tem mestu naj izpostavim trditev Ive Kosmos (2008: 237), ki romanu pripiše oznako »pravi medkulturni roman«. Ob tem se seveda zastavi vprašanje, ali je v Vojnovičevem romanu medkulturnost zares prisotna. Morda pa je ta zgolj navidezna in se v resnici skriva pod krinko multikulturalnosti ali celo multikulturalizma? Obenem ne smemo pozabiti na prisotnost stereotipov, ki dogajanje v večetničnem okolju še posebej zaznamujejo, saj odražajo (ne)strpnost do Drugega/drugačnega in hkrati pripomorejo k izoblikovanju posameznikove/narodove lastne podobe.

## 2 Kje so meje medkulturnosti

V primeru, da medkulturnost razumemo kot dejavnejši stik med (sobiva-jočimi) kulturami (Sedmak 2010: 54), moramo najprej razumeti družbene razmere, v katerih se ta sploh lahko razvije. Na podlagi raznih socioloških (prim. Sedmak 2010) in antropoloških študij (prim. Lukšič Hacin 1999) je mogoče sklepati, da medkulturnost največkrat nastaja na dveh temeljnih in ne povsem nesorodnih družbenih ravneh: z »vdiranjem« tujega jezika, npr. angleškega, v domač jezik, njunim posledičnim medsebojnim prepletanjem in medkulturnim spoznavanjem ter v povezavi z migracijskimi situacijami, posledicami multikulturalizma, pri čemer je treba ločiti med nekoliko milajšim izrazom multikulturalnost (Sedmak 2010: 54), ki označuje sobivanje več kultur na istem ozemlju, in pojmom multikulturalizem<sup>1</sup>, ki v grobem označuje politične odzive, pogojene z nasilnim preseljevanjem ljudstev, ki lahko vodi celo v t. i. getoizacijo (prav tam).

<sup>1</sup> Ob bok multikulturalizmu Lukšič Hacinova (1999: 15) postavlja termine, kot so kulturni pluralizem, tj. izvorna kanadska ustreznica multikulturalizma, interkulturalizem kot medkulturnost in transkulturalizem oziroma prekoculturalnost, tj. pluralizacija ob sočasnem internem preseganju meja kultur (Lukšič Hacin 1999: 15; Sedmak 2010: 54). Pri tem sta medkulturnost in prekoculturalnost razumljeni kot posledici oziroma posebni razvojni stopnji multikulturalnosti/multikulturalizma.



## 2.1 Medkulturnost v literaturi

V literaturi se je pojem medkulturnosti pričel opazneje pojavljati v devetdesetih letih prejšnjega stoletja v nemški književnosti, zlasti kot posebna smer nemcističnih študij, imenovanih medkulturna germanistika (Grosman 2004: 9), ki je sprva temeljila na preučevanju medkulturnosti kot t. i. medjezikovnih stikov v prevodoslovju in na področju nemškega jezika kot tujega/drugega. Kasneje se je njeno raziskovalno področje razširilo na preučevanje branja nemške književnosti s stališča tujih bralcev z drugačnim kulturnim zaledjem, kar je vodilo k razvoju *medkulture hermenevtike tujega* (Grosman 2004: 9–10).

V procesu ustvarjanja in razvijanja stikov med kulturami neprestano prihaja do t. i. srečevanja z Drugim/tujim. Do bolj ali manj nasilnega prilaščanja ozemelj in posledičnega trčenja različnih ljudi, kultur in družb je najizraziteje prihajalo po koncu 15. stoletja, v dobi t. i. novodobnega kolonializma (Lukšič Hacin 1999: 64–68). Najbrž je deloma tudi zaradi tega v postkolonialnih literarnoteoretičnih študijah pojem »drugi« uporabljn za rasno, razredno, spolno ali nacionalno drugega (Hills Miller v Virk 2007: 125). Literatura v skladu s tem obsega raznovrsten spekter (ne)stereotipnih »podob tujega« in bralcu nudi možnosti za »izkustvo drugega«, empatično srečanje z drugim, čeprav v svojem (literarnem) bistvu ne more obveljati zgolj kot kulturni dokument, temveč mora biti razumljena predvsem kot bolj ali manj verodostojen kulturni posrednik (Virk 2007: 132–134).

## 3 Stereotipi kot odraz multikulturnega prostora

Do nastanka stereotipov in/ali predsodkov najpogosteje prihaja v primerih, ko ena etnija dominira nad drugo, pri čemer lahko v skrajnih primerih celo poskuša nasilno spremeniti kulturno identiteto pripadnikov manjšin (Lukšič Hacin 1999: 33–35), s tem pa zgolj spodbuja njihovo agresijo kot obrambni mehanizem; pripadniki podrejenih skupin si namreč zaradi ravnanja dominantne večine pričnejo na vse načine prizadevati za ohranitev (in izboljšanje) svojega položaja. V tem primeru bi težko govorili o kakršnihkoli medkulturnih stikih, kvečjemu le o multikulturnosti, pri čemer si nobena etnična skupina prav posebej ne prizadeva za izboljšanje medosebnih in medkulturnih odnosov. Predsodki, ki se v takšnih situacijah razvijejo, se v glavnem kažejo skozi odnos »prevladujočega« naroda/etnijske do manjšinskega naroda/etnijske. Ta je najpogosteje izrazito negativen in podcenjujoč, skoraj vedno pa temelji na nepopolnih, neosnovanih ali izrazito enostranskih informacijah oziroma predvidevanjih (Svetina 2012: 35).

### 3.1 Medbesedilno ustvarjanje stereotipov v romanu *Čefurji raus!*

Na začetku romana *Čefurji raus!* (2008) naletimo na svojevrsten motto/moto, tj. medbesedilna figura, ki s svojima funkcijama, komentarsko in usmerjevalno, nakaže bralcu, na katerem ozadju naj sprejema pomen literarnega

dela (Juvan 2000: 29). V Vojnovičevem romanu je moto sestavljen iz treh delov oziroma besedil; iz Magnificove pesmi *Čefur*, istoimenskega gesla iz *Slovenskega etimološkega slovarja* in grafita *Čefurji raus!*, ki je obenem tudi naslov romana. Vsi trije medbesedilni sklici bralcu posredujejo vidike stereotipnega pojmovanja priseljencev iz južnih držav bivše Jugoslavije, imenovanih čefurji, in tipično »slovenskega« odnosa do njih. Na podlagi intertekstualnih sklicev lahko bralec predvideva, da se Vojnovičev roman na tak ali drugačen način loteva prav teh, globoko zakoreninjenih stereotipov o naših nekdanjih sodržavljanjih. Pri tem pa se kaj hitro postavi vprašanje, na kakšen način Vojnovič sploh ubesedi omenjene stereotipe, kakšno vlogo imajo ti pri vzpostavljanju medkulturnih stikov in ali se v romanu pojavijo tudi težnje po preseganju predsodkov o pripadnikih drugih etničnih skupin.

Skozi prvoosebno pripoved Marka Đorđića, sina bosanskih emigrantov, živečega v fužinskem blokovskem naselju, so v romanu *Čefurji raus!* brez-kompromisno razgaljene že skoraj tradicionalne »slovenske« predstave o t. i. čefurjih, pri čemer avtor sledi tematiki Magnificove pesmi iz uvodne medbesedilne navezave, kjer so čefurji (ironično) prikazani kot posamezniki, ki »ljubijo lagodno življenje, preklinjajo, radi imajo alkohol, nežnejši spol, nogomet.« Omenjenim stereotipnim oznakam Vojnovič sledi skozi poglavja, naslovljena kot nekakšen vodnik po svetu čefurjev za tiste, ki to niso: *Zakaj nimam svojega fuzbal kluba*; *Zakaj čefurji ne govorijo o seksu*; *Zakaj je Kubana največja rupa na Fužinama*; *Zakaj čefurji nabijajo muziko v avtu* ipd.

### 3.2 Vpliv stereotipov na izoblikovanje protagonistove identitete

Z vidika posameznikove identitete, tj. »elementa subjektivne realnosti« (Berger, Luchmann v Lukšič Hacin 1999: 35), ki ga oblikujejo kulturni/družbeni procesi, je jezik ključnega pomena pri identifikaciji in hkrati temelj za njeno oblikovanje (Lukšič Hacin 1999: 44). Ob branju romana se velikokrat zastavi vprašanje o izbiri rabljenega jezika; Đurđa Strsoglavca (2010: 83–84) ugotavlja, da so Fužine in tamkajšnji neslovenski prebivalci v romanu »predstavljeni s svojim idiomom oziroma sociolektom, z govorico, za katero sta se uveljavila izraza fužinščina in čefurščina«, ki sta pravzaprav nastali kot posebna zmes različnih jezikovnih ravnin in južnoslovanskih jezikov (prav tam). Vojnovičev protagonist Marko o tem pravi naslednje: »Najbolj smešno je bilo seveda poslušati tiste, ki so se naučili malo slovenščine, pozabili pa malo čefurščine in so zdaj govorili neko mešanico. Fužinščino. Potem so padale najave: 'Podaj mi žogu! Zvio sam si gležanj! /.../'« (Vojnovič 2008: 15). Pri tem velja omeniti, da se poleg slovenskih in tujih sintaktičnih ravni ter besedja kot prvina slenga pojavljajo tudi variante angleških izrazov (džanki, muvati, hartatek ipd.), ki osrednjega protagonista približajo njegovim slovenskim sovrstnikom.

V Vojnovičevem romanu se protagonist Marko sicer opredeljuje za čefurja, a je v resnici njegovo »pravo« identiteto mnogo težje razvozlati, zdi se celo, da niti sam ni povsem prepričan, kam se (želi) uvrstiti. Tako smo na začetku romana priča Markovemu (ironičnemu) razmišljanju o svoji identiteti, ki jo – kot pravi »čefur« – pogojuje z navijanjem za najboljši lokalni nogometni klub, ki pa ga Ljubljana žal ne premore:



---

*NK Fužine ni več opcija. NK Olimpija je pa tudi razpadla in je ni več. To je itak čisto odštekano. /.../ Jaz bi se rad nafural na fuzbal klub. Pa se ne morem. Eto. In potem moj del slovenske identitete trpi. Čefurski pa tudi. Kako naj se asimiliram in postanem kao nek Slovenac, če pa nimam fuzbal kluba. (Vojnović 2008: 15)*

---

V Markovem pripovedovanju je mogoče prepoznati določeno stopnjo razdvojenosti, njegova pripadnost fužinski »subkulturi« je namreč zelo vprašljiva, kakor je nejasna že sama njena opredelitev. Družinam, živečim v fužinskem blokovskem naselju, pravzaprav ni skupnega skoraj nič drugega kot to, da so zaradi iskanja boljšega dela oziroma zaslužka in/ali vojn na Balkanu v Slovenijo pribežali z različnih področij bivše Jugoslavije in da so se bili zaradi slabega finančnega položaja prisiljeni naseliti na Fužinah. S tega vidika smo priča posebni različici multikulturalizma, kajti Fužine postajajo – kot trdi Marko – nekakšen geto za čefurje, kjer so posamezniki podvrženi stereotipnemu dojemanju in presojanju okolice. To pa je nedvomno povod za Markovo »maščevanje Slovincem«, saj Slovenijo pogosto prikaže kot državo, kakor jo sam dojema, torej polno nevoščljivih, egoističnih ljudi, ki so povrh vsega še zelo zaprti vase, neprijazni do drugih in nedružabni:

---

*Predvsem pa bi hotel spizdit iz te Slovenije. Saj sem se rodil tukaj pa to, samo imam pa vsega skupaj pun kurac. Ko greš dol, te vsi sprejmejo, ko da si največji car, samo zato ker si njihov. Takoj ti dajo vse, kar imajo, čeprav noben nima za živeti. /.../ Tukaj pa samo vsi gledajo sami nase, pa da imajo oni dovolj, pa dober avto, pa bajturina, pa ne jebejo brate, sestre, tete, strice. Folk ni odprt. Zato pa niso srečni. Zato pa samo neki jamrajo. (Vojnović 2008: 66)*

---

Markov odnos do Drugega, v tem primeru do slovenske družbe/kulture, sicer ni posebej toleranten, ampak tega bralec, ki vsaj delno tudi sam goji predodke do t. i. čefurjev, najbrž sploh ne pričakuje. Prav zaradi tega se Marko postavlja v tako očitno opozicijo Slovincem, čeprav je tudi izraz čefur zgolj oznaka iz pogovornega jezika in še kakšnega slovarja, saj v svojem bistvu sploh ne priča o dejanski (nacionalni/etnični) identiteti in pripadnosti. Ustavi se namreč že pri sami opredelitvi etnične identitete kot bazične skupinske identitete sodobnih kultur/družb (Lukšič Hacin 1999: 50); »čefurstvo« bi sicer lahko pojmovali kot posebno etnijo oziroma njeno družbeno kategorijo z vidika slojevske strukture družbe, toda če pri tem tako velikega problema ne predstavlja že sama raznolika nacionalna pripadnost fužinskih priseljencev (Albanci, Srbi, Bosanci idr.), pa težava nedvomno nastane pri jeziku kot vidnem simbolu etnične pripadnosti (Lukšič Hacin 1999: 52). Markova identitetna razpetost med Slovenijo in Bosno oziroma preostale kulture bivše Jugoslavije, združene na fužinskem polu, se precej očitno kaže v rabi besedišča; protagonist namreč na eni strani uporablja razne »čefurske« izraze (rupa, komšija, bajturina, čiča idr.), a na drugi strani presenetljivo dobro obvlada in uporablja zapletene slovenske izraze in/ali tujke (rasističen, žaljivka, identiteta, asimilacija, multietničnost idr.).

Markova bolj ali manj nezavedna pripadnost Sloveniji oziroma vsaj njenemu »fužinskemu« delu, ki jo sicer med pripovedovanjem vztrajno zavrača, se nekako prebudi med njegovim sklepnim potovanjem/bežanjem v Bosno, ko se zave, da zapušča vse, kar ga je vsaj nekoliko identificiralo:

---

*Fužine so pa itak zakon. Ker katero naselje ima svoje viceve? Fužine jih imajo, kolikor hočeš. Najboljši je un, da kaj delajo Slovenci na Fužinama? Iščejo svoje avte. Pa un, da so Fužine olimpijska vas, ker vsi hodijo v trenerkah pa vsak govori drug jezik. Fužine so zakon. Jaz ne bi v lajfu hotel živeti kje drugje. Če jih primerjaš s to jebeno Bosno, s to krtijo od države, potem so Fužine Hollywood. (Vojnović 2008: 177)*

---

### 3.3 Preseganje etničnih stereotipov v Vojnovićevem romanu

Humoren odnos do razširjenih predstav o čefurjih je eden od načinov, s katerimi Vojnović presega tovrstna stereotipna pojmovanja in posredno opozarja na nestrpnost Slovencev do Drugega, v tem primeru do »druge« kulture, torej tiste, ki pravzaprav soustvarja identiteto pripadnikov bivše Jugoslavije. V odnosu do njih namreč prihaja do očitnega zavračanja, kar lahko vodi v izrazito dominanten položaj slovenske etnije. Vzroke za to pa je najbrž treba poiskati v odnosih med narodi, ko so ti še sobivali v nekdanji skupni Jugoslaviji, kjer je Slovenija veljala za gospodarsko (naj)bolj razvito državo, zaradi česar se je med Slovenci pojavilo prepričanje, da jo drugi narodi pri njenem razvoju zgolj omejujejo. Takšno mišljenje je imelo za posledico nastanek številnih bolj ali manj stereotipnih pojmovanj o pripadnikih drugih jugoslovanskih narodov, med katere spadajo predsodki o njihovi lenobnosti, pretiranem uživaštvu, nenadzorovani agresivnosti, včasih celo nekultiviranosti, barbarstvu ipd. Slovenska dominantna in večvredna (samo)zavest se je kasneje še posebej okrepila ob osamosvojitvi in posledičnem izbrisu naših nekdanjih tukaj živečih ali k nam prebeglih jugoslovanskih sobratov, česar se dotakne tudi Marko v svoji pripovedi o prijatelju Dejanu in njegovem očetu:

---

*Duško se ga je lepo zaposlil pa rintal cele dneve pa to, potem pa pride osamosvojitve in so mu Slovenci jebali nanine nane nanu. So ga izbrisali. Kaj je on prčkal pa mutil, jaz ne vem, ampak so pa izbrisali njega in Dejana in Dejanovo sestro Natašo, samo je Sonja, ki je Slovenka iz Slovenskih Konjic, potem za Dejana in Natašo nekaj spedenala. A za Duška pa ni šlo. (Vojnović 2008: 48)*

---

Nadalje skuša protagonist svojo eksistencialno negotovost potlačiti z druženjem in popivanjem s fužinskimi prijatelji Acom, Dejanom in Adijem, a se njegova »multikulturalna« identitetna kriza kljub temu vse bolj razrašča. Družina, ki bi mu sicer lahko nudila pomoč, še naprej ostaja izrazito patriarhalna in nerazumevajoča. Z materjo se Marko še najbolj zbliža v prelomnem trenutku, ko nenadoma izve, da ga oče pošilja v Bosno. A tudi takrat liki niso zmožni neposrednega izražanja svojih čustev, temveč žalost zgolj nakazujejo z gestami in asociacijami na prijetnejše dogodke. Tovrstno pomanjkanje pogovora je tudi temeljni razlog za protagonistovo negotovost v medosebnih odnosih; tako na primer nikakor ne more začeti pogovora z dekletom iz dvigala. Občutek svoje nemoči in podrejenosti v primerjavi z dominantnim slovenskim narodom poskuša prikriti na številne načine. Poleg (lastnega) manjvrednostnega presojanja Drugih, npr. pripadnikov črnske rase (»Šta se sekiraš, ko da je problem dobiti dvicu iz angleščine. Da je to težak jezik, ne bi ga svi oni crnci u Americi govorili.« Vojnović 2008: 60), se to odraža zlasti v neprikriti agresivnosti, ko skupaj s prijatelji zasleduje šoferja avtobusa in prižge zbirališče kosovnih odpadkov.



Ko lik protagonista Marka Đorđića pogledamo nekoliko natančneje, opazimo, da ga v družbi zakoreninjeni predsodki do čefurjev zelo motijo; nanje namreč naleti tako v gostilni, kjer so vsi prepričani, da bo ali kradel ali razbijal, kot v Centru strokovnih, tipični šoli za čefurje, kjer mora po stari »čefurski tradiciji« sedeti v zadnji klopi. Zaradi nekaterih humornih izjav se bralcu protagonist sprva morda zdi nekoliko »enoplasten« in nezahteven lik, toda takšno dojetje je – podobno kot stereotipno presojanje čefurjev – preseženo zlasti z romanesknimi pripetljaji, v katerih pridejo do izraza Markova etična/moralna načela. Njegovo zatekanje k humorju in razni komični dogodki namreč med pripovedovanjem (p)ostanejo zgolj krinka, pod katero (lahko) skriva svoje subtilno dojetje okolja in/ali družbe, v kateri živi. Tako je na primer zmožen pronicljivo opaziti in opisati težke socialne razmere, ki pestijo Adija in njegovo mater zaradi odsotnosti in finančne – oziroma že kar družinske – neodgovornosti včasih zelo divjega in nasilnega Adijevega očeta, ki je sicer tipični »fužinski gasterbajter«. Celotako, ko se Marko sam znajde na železniški postaji v Bosni, kamor ga iz strahu pred morebitno policijsko tiralico pošlje oče, in si mora povsem na novo urediti svoje življenje ter se na nek način (znova) resocializirati, ga mori občutek krivde, ker nekoč v dvigalu fužinskega bloka ni pomagal stari beračici:

---

*Radovan me je rešil. In zato bi vse naredil še enkrat isto. Edino bi mogoče dve stvari spremenil. /.../ Pa tisti stari čefurki iz lifta bi dal tisto svojo Chicago Bulls kapo. To bi bila scena, ko bi ona z njo prošetala po Fužinama.*  
(Vojnović 2008: 181)

---

## 4 Sklep

Etnični stereotipi se torej v romanu Gorana Vojnovića *Čefurji raus!* pojavljajo predvsem zato, da jih lahko avtor (spretno) preseže; motivno-tematska raven romana, ki poudarja Markovo (socialno) empatijo, namreč z njega dokončno odlepi etiketo »barbarskega čefurja«. Roman, ki je sicer zasnovan kot vodnik po življenju čefurjev, tako preraste svojo dimenzijo (humorno-ironičnega) pojasnjevanja oziroma zavračanja stereotipov in se polagoma prevesi v dokaj osebno pripoved/izpoved osrednjega protagonista Marka Đorđića, v kateri je mogoče zaslediti eksistencialno problematiko, izraženo v iskanju identitete posameznika, živečega v posebnem multikulturnem miljeju in posledično razpetega med več družb in/ali kultur, ko si nobena prav posebej ne prizadeva za vzpostavitev medkulturnega dialoga in krepitev medkulturnih stikov.

### ↘ POVZETEK

Teoretični del razprave prinaša družbeno-literarne opredelitve razmerij med pojmom medkulturnosti in multikulturnosti, ki so ključne za razumevanje motivno-tematske podlage Vojnovićevega dela *Čefurji raus!*. V romanu so namreč kot temeljno pripovedovalčevo izhodišče rabljeni etnični stereotipi, ki se še posebej intenzivno razvijajo v multikulturnem okolju oziroma na prostoru nenehnega srečevanja Drugega, kjer pričajo (tudi) o družbeno-zgodovinskih odnosih med različnimi kulturami oziroma narodi in/ali etnijami.

Avtor v svojem romanesknem prvencu tematizira stereotipe kot izrazito pristranske podobe Drugega, kakor jih dojema pripovedovalec/protagonist Marko Đorđič, prebivalec fužinskega blokovskega naselja. Prispevek nadalje prikazuje medbesedilni način ustvarjanja stereotipov v omenjenem romanu in izriše njihov vpliv na izoblikovanje protagonistove identitete. Temeljni namen članka, tj. določitev funkcije etničnih stereotipov v Vojnovičevem romanu, je dokončno dosežen v razdelku o njihovem preseganju, saj se zdi, da avtor s humorno-ironičnim zavračanjem neutemeljenih predstav o Drugem in s poudarjanjem protagonistove (socialne) empatije vzpostavi povsem drugačno idejno-tematsko romaneskno dimenzijo, ki temelji na pretresljivi izpovedi protagonistove eksistencialne stiske, izhajajoče iz njegovega položaja na robu (nerazumevajoče) družbe in neprestanega etiketiranja.

## Viri in literatura

- Grosman, Meta, 2004: Književnost v medkulturnem položaju. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Juvan, Marko, 2000: Intertekstualnost. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Juvan, Marko, 2000a: Vezi besedila. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Juvan, Marko, 2006: Literarna veda v rekonstrukciji: uvod v sodobni študij literature. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Kosmos, Iva, 2008: Medkulturni roman za medkulturno leto 2008; Goran Vojnovič: Čefurji raus! Literatura 20/207–208. 231–237.
- Lukšič Hacin, Marina, 1999: Multikulturalizem in migracije. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Sedmak, Mateja, 2010: Sociologija in medkulturnost. Sedmak, Mateja in Ženko, Ernest (ur.): Razprave o medkulturnosti. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Annales. 53–72.
- Strsoglavec, Đurđa, 2010: Kako se govori v sodobni slovenski prozi. Zupan Sosič, Alojzija (ur.): Sodobna slovenska književnost: 1980–2010. Obdobja 29. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 311–318.
- Svetina, Matija, 2012: Stališča, predsodki in stereotipi. Smolej, Tone (ur.): Podoba tujega v slovenski književnosti. Podoba Slovenije in Slovencev v tuji književnosti: imagološko berilo. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 30–37.
- Virk, Tomo, 2007: Primerjalna književnost na prelomu tisočletja: kritični pregled. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Vojnovič, Goran, 2008: Čefurji raus! Ljubljana: Študentska založba.
- Zorko, Urban, 2008: Vodič po vesti neke večine. V: Vojnovič, Goran: Čefurji raus! Ljubljana: Študentska založba. 182–199.



Črt Močivnik, I. osnovna šola Celje

# ROMANESKNI OPUS FERDA GODINE<sup>1</sup>

Ob 100-letnici rojstva pregledno predstavljamo življenje in delo Ferda Godine (1912–1994), ki je svojo pisateljsko pot začel že pred drugo svetovno vojno, in sicer s kratkimi pripovedmi – črticami in novelami, ki so se navezovala na prekmursko govorico in življenje prekmurskega človeka. V poznejšem ustvarjalnem obdobju se je posvetil daljšim tekstom – romanom, v katerih je obravnaval aktualne družbene razmere, pogosto s precejšnjo časovno distanco. Posebno pozornost je namenjal tudi opazovanju značajskih lastnosti literarnih oseb, številne izmed njih so zaznamovane tudi z avtobiografskimi prvini. Zaradi osebne izkušnje političnega preganjanja po drugi svetovni vojni ni mogel ostati zgolj nemi opazovalec dogajanja v družbi. Z dejanji svojih literarnih likov je opozarjal na krivice, ki so se dogajale preprostim (prekmurskim) ljudem. Godinov romaneskni opus je pomemben literarnozgodovinski odsev druge polovice dvajsetega stoletja na slovenskih tleh, zato je privlačen za medpredmetno obravnavo ter zlasti z zgodovinskega vidika zanimiv za sodobnega (mladega) bralca.

## 1 Biografija

Ferdo Godina se je rodil 17. 10. 1912 v Dolnji Bistrici v Prekmurju. Izhajal je iz kmečke družine, po štirih razredih bistriške osnovne šole je za tri leta odšel na klasično gimnazijo v Ljubljano (1925–1928). Zaključna gimnazijska leta je prebil v Mariboru, kjer je tudi maturiral. Leta 1934 se je vpisal na Pravno fakulteto Univerze v Ljubljani, a je študij po petih semestrih opustil. Med tem časom se je njegovo kulturno in politično življenje stopnjevalo: bil je član Akademskega agrarnega društva Njiva in delegat Zveze društev kmečkih fantov in deklet. Obe organizaciji sta spodbujali kulturno in prosvetno delovanje slovenskega podeželja. Kasneje se je pridružil Klubu prekmurskih akademikov in postal urednik glasila *Mladi Prekmurec*. S svojim pogledom na družbena vprašanja se je približal marksističnim zahtevam po revolucijski spremembi družbe. V času druge svetovne vojne je bil med organizatorji OF v Prekmurju, urejeval je list *Notranjski partizan* (1942) in glasilo *Gubčeve brigade Tovariš* (1944). Po vojni je ustanovil in urejal *Novi čas*, glasilo OF za Štajersko in Prekmurje. Sodeloval je tudi pri *Ljudski pravici*, delal v novinarstvu in založništvu. Leta 1945 je postal direktor založbe Slovenski knjižni zavod, čez štiri leta je bil zaradi kominforma ob službo. Med letoma 1949 in 1953 je imel status svobodnega književnika, nato je bil upravnik in organizator založniške dejavnosti Slovenske maticе, kasneje dramaturg in direktor *Kratkega filma* pri Triglav filmu, pred upokojitvijo urednik *Ljubljanskega dnevnika*. Umrli je kot svobodni književnik 14. 7. 1994 v Ljubljani.

<sup>1</sup> Prispevek je nastal na podlagi diplomskega dela *Podobe tujega in drugačnega v literaturi Ferda Godine* (Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru, mentorica red. prof. dr. Jožica Čeh Steger).



## 2 Literarni opus in ustvarjalni profil pisatelja

Godina je pod psevdonimom Bistrički Ferdo objavljala svoje literarne prispevke že v dijaških letih, zlasti v Klekovih *Novinah*, kasneje v *Mladem Prekmurcu*, *Ljubljanskem zvonu*, *Modri ptici*, *Sodobnosti* in *Grudi*; po drugi svetovni vojni v *Novem svetu*, *Novih Obzorjih*, *Naši sodobnosti*, *Naših razgledih* idr.

Ferdo Godina se je najprej uveljavil s kratkimi pripovedmi, po letu 1966 napiše več romanov. Njegov literarni opus obsega okrog 25 knjig, za katere je prejel tudi nekaj nagrad.

**Romani:** *Bele tulpike* (1945),<sup>1</sup> *Babilon ljubezni in sovraštva* (1966), *Jezdec brez konja* (1973), *Človek živi in umira* (1974), *Jaz sem njena mama* (1978), *Ko so cvetele marelice* (1981), *Molčeči orkester* (1981), *Zaklenjeni dom* (1985), *Nada, vrni se!* (1988), *Glas samotne ptice* (1992).

**Povest:** *Jaz sem njena mama* (1978).

**Zbirke novel:** *Preproste zgodbe* (1950), *Krivda Jarčekove Kristine* (1955), *Viragova Verona* (1966), *Ljudje* (1971).

**Satira:** *Dajmo živeti tudi drugim* (1962).

**Mladinska proza:**<sup>2</sup> *Ptice selivke* (1950), *Žemlje* (1961), *Pravljica o logarnici* (1962), *Na novo leto se ne smeš umiti* (1964), *Kos rženega kruha* (1971), *Sezidala si bova hišico* (1974), *Polži podrejo oreh* (1980), *Zmaj v oknu* (1983), *Halo, halo, kliče Prekmurje* (1984), *Siničke v škornju* (1987).

Literarna zgodovina Godini ne namenja posebne pozornosti. Največkrat ga označuje kot sopotnika in nadaljevalca socialnega realizma tridesetih let dvajsetega stoletja in ga postavlja ob bok rojaku Mišku Kranjcu. Godinova pripoved se s Kranjčevo ujema v značilnih čustvenih pogledih na socialno podobo malega kmečkega človeka v Prekmurju. Zgodnje pripovedi zajemajo čas po prvi svetovni vojni in se nadaljujejo v povojno obdobje v zgodnjih petdesetih letih. Največkrat je v ospredju posameznik, nemalokrat lik ženske, ki se spopada z družbo, v kateri ideološka in politična nasprotja krojijo usodo preprostih ljudi. Pri Godini je sočutje do malega človeka na prvem mestu, močne socialne note se prepletajo z ljubezenskimi motivi, ki zaokrožujejo podobo literarnih likov:

<sup>1</sup> *Bele tulpike* so bile napisane in oddane *Modri ptici* že leta 1939, izšle so šele po drugi svetovni vojni in doživele šest izdaj: Ljubljana, 1945; Murska Sobota, 1963, 1972, 1976, 1980 in 1992.

<sup>2</sup> »Godina v svojih mladinskih pripovedih zagotovo ni vzgojitelj z dvignjenim kazalcem, ki bi skušal vplivati na mladega naslovnika, sklicujoč se na določen sistem vrednot; morda mestoma nekoliko idealizira otroštvo, v glavnem pa se približuje t. i. zbliževalnemu tipu mladinske literature, v katerem skuša biti pisatelj mlademu naslovniku sogovornik.« (Just 2006: 194).

---

»Res je, da je zame odnos do siromašnega človeka vedno prisoten in vznemirljiv. Ko pa pišem, se tega občutka znebim. Trudim se, da sem kritičen do siromakov, kajti literatura ne prenese ne usmiljenja ne ideologije. Z vsakega literarnega lika mora odpasti ta navlaka. Lik junaka mora biti gol, do njega morata biti oba, avtor in bralec brezkompromisno zaupna. Zaupna pa sta lahko samo takrat, ko v njem ne čutita laži, ampak težnjo, da se lik v literarnem delu spoji z «resničnim življenjem». Vseeno, če je pozitiven ali negativen.« (Drinovec 1993: 600)

---

Za Godino je značilno, da svoje literarne osebe – čeprav se v procesu pisanja oblikujejo kot znotrajbesedilni elementi – pogosto obogati oz. dopolnjuje s svojimi spominskimi predstavami iz domačega okolja. Zunajliterarna referenca je opazna zlasti pri literarnih likih, kjer so prisotne močne avtobiografske prvine. Te so povezane z Godinovo tragično življenjsko usodo, ko je bil skoraj štiri desetletja izločen iz družbenopolitičnega življenja:

---

»V tistem času je bilo nevarno, če me je kdo na ulici pozdravil. Družba je duhovno povsem obubožala. / .../ Kakšna je bila moja krivda? V svoji neznatni pomembnosti nisem mogel prenesti ne Titove ne Stalinove morale. Tak je bil pač moj mali svet. A bil je moj in sem ga pač takega hotel ohraniti. Pa se je povsem raztreščil. Bilo je mnogo poštenih ljudi, ki so bili nad tem strašnim političnim obratom v času kominforma presenečeni. Če je kdo samo glasno podvomil o pravičnem ravnanju partije, je bil zapisan ali brutalni smrti ali pa razčlovečenju z oznako, da je kominformovec. V to besedo se je vodstvo partije posrečilo vtisniti madež, ki ga s sebe ni mogel nihče več zbrisati. Ironija glede kominforma pa je bila še ta, da nas je o njem večina bolj malo vedela.« (Drinovec 1993: 603)

---

## 3 Romaneskni opus

### 3.1 Bele tulpike (1945)

so Godinov romaneskni literarni prvenec. Gre za roman, ki ga je pisatelj napisal – kot lahko preberemo na zavihku šeste izdaje leta 1992 – tik pred drugo svetovno vojno, ko se je »v domači vasi družil s kaplanom, ki je bil suspendiran. Ob Muri in v ogradih pod jablanami sta mnogo ur prebila v odkritosrčnih pogovorih o življenju in prekmurskih ljudeh.«

Roman je pisan v obliki fiktivnega dnevnika kaplana Arpada Zrima. Grajen je na motivu nesrečne ljubezni med kaplanom Arpadom in Židinjo Rahele. V ospredju je intimna stiska duhovnika, ki ga na eni strani omejuje mati, na drugi zavezanost duhovniškemu poklicu in pritisk cerkvene hierarhije. Podpora in uteho najde zgolj pri sodniku Jančiju Krampaču in njegovi ženi Berti, prijateljih iz otroških let. Močno so prisotni motivi narave, ki simbolno označujejo Arpadova stanja. V boju z okoljem in samim seboj ostane kaplan poražen, odloči se za samomor.

Godinovo literarno delo na več mestih opozarja na zunajliterarne reference, dejansko prikazuje realno podobo življenja ljudi v Prekmurju konec tridesetih let dvajsetega stoletja, ko so bile v ospredju težnje po židovskem kapitalu in vplivi sosednje države Madžarske, ko so se s priključitvijo Prekmurja k matični domovini avgusta 1919 odnosi nekoliko zaostri. Godinovo prikazovanje »Abrahamovih potomcev« na prekmurskem ozemlju je vendarle precej milejše od Kranjčevega, ki se je že nevarno približeval tradicionalnemu antisemitizmu, tudi zaradi osebne izkušnje z njimi. Godina ne goji sovraštva do Židov, prikazuje samo odsev tedanjega časa, ki ga na literaren način zaokroži v nesrečno versko-ljubezensko zgodbo.

S podobo duhovniškega sveta v *Belih tulpikah* Godina načanja vprašanja, ki zadevajo izrabljanje vere za medsebojna obračunavanja in politične namene. Prekmurska duhovščina je bila pred drugo svetovno vojno močno politično angažirana in ravno v teh letih je nastajal ta roman. Pozitivno podobo v svetu duhovščine ima lik škofa, ki je Godinov spomin na mariborskega škofa dr. Karlina. Spominja se ga kot človeka, ki mu je znal prisluhniti v stiski:

<sup>3</sup> Godina pravi, da je bilo njegovo razhajanje z duhovščino na človeški osnovi. Ni šlo za politično ravnanje, bil je samo »poln mladostne moči in želje nekako izboljšati svet.« Godina pojasni, da je imel klerikalizem v rokah vso oblast. »V Prekmurju je bil tak nepopustljivi politik župnik Jožef Klekl iz Črenšovec, ki je bil tudi narodni poslanec. Ta je v boju proti neposlušni študentski mladini tesno sodeloval z okrajno politično oblastjo in celo z orožniki. Mene so za vsak prestopok zaprli. Arest sem odsedel v Ljubljani, da ljudem doma ne bi pokazal, da mi oblast in župnik Klekl kaj moreta.« (Drinovec 1993: 600)

---

»Visokemu dostojanstveniku sem izpovedal svoj primer. / .../ Škof me je poslušal. Gledal me je in čez čas sta mu po licih začeli polzeti dve debeli solzi. / .../ Kako je mogoče, da škofa v *Belih tulpikah* ne bi opisoval kot človeka s toplino, na katerega sem imel lep spomin? Seveda, v romanu se ni srečal z menoj, ampak z Arpadom Zrimom in njegovo ljubeznijo do Rahele. Ta je bila natrpana s sovražtvom in intrigami. Po moji volji je ostal škof do kaplana Zrima isti škof, človek s toplino, kakor takrat, ko sem jaz stal pred njim in prosil za kosila.« (Drinovec 1993: 600)

---



### 3.2 Jezdec brez konja (1973) in Ko so cvetele marelice (1981)

v tematskem pogledu nekoliko izstopata, gre namreč za romana z vojno tematiko. V romanu Jezdec brez konja Godina na nekakšen avtobiografski (roman je pisan v prvi osebi), precej samosvoj način pripoveduje zgodbo o netipičnem partizanu, ki se ni znašel v novem okolju. V partizane odide kot dijak spomladi 1942, in sicer v enoto, ki se nahaja na Krimu. Je precej naiven, vendar spreten v izražanju, soborci ga poimenujejo »Jezdec brez konja«. V ospredju zgodbe niso vojaške akcije, ampak partizansko življenje, ki je prikazano s svetle in temne strani. Jezdec je pravo nasprotje zidealizirane podobe slovenskega vojaka – partizana, ki je pogost lik v slovenski povojni književnosti.

Z romanom Ko so cvetele marelice<sup>3</sup> ustvari Godina izjemen literarni lik, »obenem pa tudi leposlovni zapis o tovarišici Ziherlovi, „mami“ ljubljanskih ilegalčkov.«<sup>4</sup>

Osnovna zgodba je preprosta in značilno realistična za medvojni čas. Glavni lik je Ana, za prijateljice »mami«, ki pride iz gozdov v okupirano Ljubljano, kjer rodi »ilegalčka«. Pri tem doživlja mnogo tegob, s pomočjo prijateljic in sodelavcev OF najprej poskrbi za svoje življenje, po rojstvu še za sina Darka (poimenuje ga po očetu), ki ji pomeni vse na svetu. V skrbeh je za svojega moža Darka, ki je v partizanih, stik z njim ohranja preko pisem

Po rojstvu otroka se zgodi kapitulacija Italije, vendar zdaj preti nemška nevarnost. Ker je bila Ana v ilegali, je morala zapustiti Ljubljano, vendar brez sinčka. »Vsi ilegalčki ostanejo v Ljubljani. Njihovo oskrbovanje ima v rokah Ziherlova mati.« (Godina 1981: 164) Po osvoboditvi sta mati in sin zopet združena, pridruži se jima tudi oče.

### 3.3 Molčeči orkester (1981)

predstavlja v pisateljevem romanesknem opusu in sodobni slovenski literaturi izjemno novost. Dogajanje prestavi iz slovenskega povojnega podeželskega sveta v urbano mestno središče – Ljubljano. Osrednjo družbeno vlogo prevzamejo nekdanji partizani in vojni tovariši, njihova ravnanja v povojnem času, tj. v petdesetih in šestdesetih letih 20. stoletja, določajo pretekli dogodki iz časa vojne. Pretekla dejanja ne obremenjujejo samo njih, ampak tudi mlajšo generacijo – njihove otroke. Jedro spora med nekdanjimi tovariši je partizanka Sonja. Med njo, Krtačo in Francetom se splete ljubezenski trikotnik. Sonja je bila dekle Krtače, a mu jo je France prevzel. Tudi Andrej in pripovedovalčev oče sta mu storila krivico, ko sta Sonjo premestila v drugo brigado. Krtači jim ni mogel odpustiti, zato se mu v času informbiroja kot »političnemu zasliševalcu« ponudi priložnost za maščevanje. Osrednja tema romana je torej pritisk totalitarne (komunistične) oblasti na posameznika in njegovo družino ter nevarnost zlorabe družbenega in političnega položaja določenih posameznikov.

Vzporedna zgodba se nanaša na mlajšo generacijo, ki jo pestijo težave starejših. Mlajši starejših ne razumejo povsem, zavedajo se, da jim pomenijo spomini »zrak, kruh in vodo.« Med njimi bo vedno miselni prepad, ker mladi niso doživeli vojne, tako kot njihovi očetje in matere. Z Dunjo ustvari Godina

<sup>3</sup> V kolofonu zasledimo, da ima delo podnaslov *Roman o ljubljanskih ilegalčkih*.

<sup>4</sup> Zapis na zadnji platnici knjige *Ko so cvetele marelice* (1981).



netipičen literarni lik – samomorilko, ki podleže pritiskom družbe in se pridruži »molčečemu orkestru.« Lik samomorilke ima opazno zunajliterarno referenco – t. i. samomorsko obdobje, s katerim označujemo nepojasnjene samomore, ki so se dogajali v šestdesetih letih prejšnjega stoletja. V Ljubljani se je širila govorica o obstoju »kluba samomorilcev«. V večini primerov je šlo za samomorilke, ki so bile precej razvajene in so želele – v svoji mladostniški vihravosti – vzbujati pozornost. Dunjina smrt je v romanu povezana z njeno obsedenostjo s poznavalcem dramske klasike Srečkom Bernotom. Slednji literarni lik spominja na profesorja literarne zgodovine Dušana Pirjevca,<sup>5</sup> ki so mu očitali, da naj bi bil vodja omenjenega kluba:

*»Spomnil sem se na njene [Dunjine] zbirke dram, zgodovine gledališč, na slike igralcev in igralk. Njene besede o maskah so dobile globlji pomen. Vendar nisem pomislil, da bi se za njimi skrival Bernot. Ali da se skriva celo samo on. Lahko bi se bil spomnil, saj je bila Ljubljana polna čenč o »črnih mačkah« in »klubu samomorilcev«, ob teh pa se je slišalo tudi o Bernotu in njegovih demonskih zvezah z mladimi samomorilci. Neki taki nesrečnici naj bi bil posodil celo vrv. / .../ Res je stal Srečko Bernot nasproti nas, tudi pri ligustrovi živi ograji stran od ljudi. Kot vedno patetično samotarski. / .../ Bil je dober poznavalec dramske klasike, saj je pisal članke o Shakespearu in Molièru. V njem je torej tičala satanska privlačnost. / .../ In tak otrok, kakor je bila Dunja, je moral postati igrača v njegovih rokah. / .../ Torej ne samo mati in oče, ampak je vmešan v smrt tudi ta demon.« (Godina 1981: 100, 199, 200)*

V povojni literaturi je pogosto prisotno razmišljanje o »revoluciji, ki žre svoje otroke.« Avtorji večinoma izhajajo iz lastnih izkušenj, Godina pri tem ni izjema. In kar je najhuje, proti njemu so se (hote ali nehote) obrnili nekdanji politični somišljeniki, sodelavci in vojni tovariši. To neposredno življenjsko izkušnjo in trpljenje je na nek samosvoj način »izpovedal« v *Molčečem orkestru*. Pri tem se opira na mlajšo generacijo, ki je pogosto glasnik napak, ki so jih zagrešili njihovi starši. Zdi se, da je prvoosebni pripovedovalec »neuspešen glasnik« Godinovih idej o boljšem, pravičnejšem življenju. Z likom Andreja tvorita celoto Godinovega mišljenja o političnem preobratu v Jugoslaviji.

### 3.4 Človek živi in umira (1974), Zaklenjeni dom (1985), Nada, vrni se! (1988) in Glas samotne ptice (1992)

so romani, ki osvetljujejo nove gospodarske in družbene razmere po drugi svetovni vojni v Prekmurju. Gre za literarno upodobljene dokumente povojnega časa, zlasti v sedemdesetih in osemdesetih letih 20. stoletja. Godina razširi svoj oblikovalni in kritični pogled z manjše skupine posameznikov na vso vas, celo na njeno širšo okolico z občinskim središčem. Drugačnost v obeh delih se kaže v pisateljevih »goliš resnicah«. S tem izrazom označuje avtor prikazovanje realnega življenja kmeta, ki je v povojnem času najbolj na udaru. Nanj prežijo »jastrebi«, »prevzgojitelji vasi«, ki ga z obvezno oddajo živine in hrane v korist države pahnejo v ero proletarskih časov. Godina vseskozi opozarja na krivice, ki se dogajajo malemu človeku. Zaradi osebne izkušnje političnega preganjanja ne more ostati zgolj nemi opazovalec. Zunajliterarna referenca je opazna zlasti v literarnih likih, kjer so prisotne

<sup>5</sup> O samomorskem obdobju in posledicah obtožbe Dušana Pirjevca za vodjo kluba samomorilcev razpravlja Spomenka Hribar. Znano je dejstvo, da je bilo v šestdesetih letih prejšnjega stoletja v Sloveniji izjemno veliko mladinskih samomorov. Novica o obstoju »kluba samomorilcev« se je razširila takrat, ko so samomore storili mladostniki znanih Slovencev. Hribarjeva pojasni, da je vse do »današnjega dne [leta 2000] javnost prepričana, da je tak klub res obstajal«. Reportažo o »klubu samomorilcev« je leta 1968 v TT-ju (Tedenški tribuni) napisal znani novinar Tone Fornezz. Leta 2000 prizna, da je afero »skuhal« on sam. Govoricam o klubu je želel priti do dna, zato je ukradel »kronski dokaz«; to je bila dopisnica, ki so jo preiskovalci zasegli – po nadziranju pošte – na kateri je bilo napisano vabilo na sestanek »kluba samomorilcev«. Ker je bil po tedanji zakonodaji samomor kaznivo dejanje, se je z njim ukvarjala tudi oblast. Treba je bilo najti »notranjega sovražnika.« »Če sovražnika ni bilo mogoče najti empirično (po dejanskih rezultatih raziskave), pa ga je bilo mogoče določiti apriorno. Tak se je kar ponujal dr. Dušan Pirjavec (1921–1977), tedanji profesor na komparativistiki Filozofske fakultete v Ljubljani, nekdanji partizan, revolucionar, zagotovo pa eden največjih mislecev XX. stoletja. V okviru svojega predmeta je predaval tudi o smrti. Govoriti o literaturi, še več, govoriti o človeku splah ni mogoče, ne da bi obravnavali njegov epohalno, vsakokrat drugače določen odnos do lastne končnosti, o tem pa seveda tudi do možnega samomora. / .../ Pirjavec je tudi z načinom svojega obnašanja, z ironiziranjem in celo smešenjem oblasti šel tej izjemno na živce. Tako je bil nadvse primeren za grešnega kozla. / .../ Seveda ta obtožba, da naj bi bil vodja »kluba samomorilcev« ni bila eksplisitna. Celotnik je ni bilo njemu – z imenom in priimkom – pripisano, da bi se bil lahko (če bi se hotel) branil pred očitki. Toda vedelo se je ...« (Hribar 2000: 81).

Hribarjeva nadalje pojasnjuje, zakaj je dejansko pravzaprav šlo: »"Pred leti," pove Fornezz, ga je ustavil moški srednjih let in pojasnil zadevo: Samomorski klub je bilo ime ducata štajerskih študentov, ki so imeli navado, da so se približno vsak mesec v neki gostilni, največkrat Pri Katrci v bližini Študentskega naselja, "do smrti" napili – od tod ime Klub samomorilcev. Na svoje seanse so se vabili z dopisnicami, katerih eno so zasegli preiskovalci in jo je potem tistemu "bukslju" ukradel novinar Tone Fornezz. Nekdanji član je kluba samomorilcev je Fornezziju tudi povedal, da so se tedaj "držali za glavo", ko so brali Fornezzijevo reportažo. Nihče pa ni povedal resnice. Dolga leta! Iz strahu? Zaradi sramu? Zaradi sitnosti, ki bi jo utegnili imeti?"« (Hribar 2000: 81).

Hribarjeva ne more razumeti, zakaj novinar Fornezz resnice oz. svoje zmote ni takoj razkril. »Pijančevanja, ki so se začela kot študentske vragolije, predvsem pa Fornezzijeva reportaža, utemeljena na ukradenem "kronskem dokazu", kar danes Fornezz prikazuje kot hec, so povzročile ne le pravo javno histerijo, temveč predvsem veliko bolečino po krivem obtoženemu, Dušanu Pirjevcu. Dolga leta, do prezgodnje smrti se ga je držal sum, da je [bil] vodja "kluba samomorilcev"! Velika cena za nekaj alkoholikov! In za novinarja pobalinsko!« (Hribar 2000: 81).

močne avtobiografske prvine, npr. lik novinarja Baligača v romanu *Človek živi in umira*:

---

*»Pa vendar sem nazadnje le pristal v svoji rojstni vasi. / .../ Zemljica vaška me bo pokrila in vidva, ki se bosta sem vračala, bosta našla kamen na mojem grobu, na katerem bo pisalo: »Tukaj počiva Lojz Baligač, novinar, ki je imel strupen jezik in ki si ni našel nikoli zaslombe pri tistih, ki so o njem odločali. Nad njim so vsi politiki, ki jih je zaneslo na površje, vihali nosove. Veljal je za politično nezanesljivega, na kar je bil ponosen. Požvižgal se je na funkcije, ki so bile danes bleščeče, jutri pa že sramotne. Požvižgal se je na odlikovanja, ki so mu jih dajali ali so mu jih odrekli. Požvižgal se je na tiste, ki so ga za hrbtom obrekovali, pred njim pa so delali lep obraz. V svojo sramoto pa priznava, da se je bal tistih, ki so mu rezali kruh. Najrajši je imel svoje vaščane. Ob teh se je novinar Lojz Baligač počutil najbolje. S temi je tudi na tem pokopališču pozabljen, a zadovoljen našel večni mir.« (Godina 1974: 21)*

---

Pisatelj tematizira dva procesa, ki sta močno posegla v življenje slovenskega podeželja: socializacija vasi, ki je kmete razzemljila in razkmetila, ter sezonestvo in zdomstvo (na specifičen način sta se srečevala slovenski ruralni svet in utrip tujih ali domačih urbanih okolij) (Just 2006: 197).

Oba procesa sta v romanu *Človek živi in umira* upodobljena v družini Martina Zvera, ki živi v eni izmed prekmurskih vasi. Zver je odšel na sezonsko delo v Avstrijo, s sabo je vzel tudi hčerko Majdo. Svoji družini želita omogočiti boljšo materialno preskrbljenost, a jima tujina ne prinese sreče. Doma ostaneta sinova Naci in Štef ter Zverka, ki se – v skrbi za vsakdanji kruh – bojuje z združnimi uradniki. V času božičnih praznikov se družina zbere doma in doživi prvi veliki udarec, ko pripeljejo Majdo mrtvo iz Avstrije. Žena Zveru prepove ponovni odhod v Avstrijo, tako da po posredovanju novinarja Baligača dobi službo vratarja na občini. Kmalu ga začnejo izkoriščati občinski birokrati in zadružni funkcionarji, postane svojevrsten socialistični hlapec. Medsebojni spori na občinskem vrhu povzročijo, da Zver izgubi službo, ne preostane mu drugega, kot da zopet odide na delo v tujino. Vzporedno z Zverovo spremljamo zgodbo njegove mlajše hčerke Brede, ki je učiteljica na Goričkem. Tudi njej ni usojeno, da bi bila srečna. Zaljubi se v mnogo starejšega inženirja Ozmeca, ki gradi nasipe ob reki Muri. Do nje je neiskren, zamolči ji zakon in otroke. Bredina nesreča vpliva na celotno njeno družino, zlasti na mater, ki se boji, da bi izgubila še eno hčerko.

Tudi v romanu *Zaklenjeni dom* načenja Godina perečo temo zapuščanja vasi in domov, kjer nazadnje ostanejo samo starci, po njihovi smrti ostanejo domovi prazni in zaklenjeni. To se sicer dogaja na celotnem Slovenskem, vendar je izseljevanje najbolj usodno v Prekmurju, kjer je človek tesno navezan na zemljo. Takšna je v romanu tudi vasica Ložič, kjer je praznih hiš že nad trideset. Osrednja zgodba govori o družini Mlinarič: oče Franc in mama Mariča sta imela pet otrok. Najstarejši sin Iztok je odšel v Avstralijo, mlajši Vid v Kanado, tretja po vrsti, Irena, v Nemčijo. Doma sta ostala le Drago in Slavka, ki pa staršema – zaradi dela v tovarni – nista pretirano v pomoč pri delu na kmetiji. Tu nastopi spor med mlajšo in starejšo generacijo, Godina opozori na razdvojenost ljudi, njihovo razpetost med tovarno in domačo zemljo, ki ju izriše z »ostrino in tankočutnostjo.« Porušena je podoba idiličnega vaškega življenja, ki »ni več drugo kot ena sama norma.« (Godina 1985: 171)

Sodoben način življenja prinaša nove izzive in vsakodnevne težave, ki so pogojene z dediščino preteklosti. Te so izražene skozi literarni lik Tonča Mlinariča, ki bije »svojo drugo življenjsko bitko«, po obtoževanju v informbirojevskem obdobju sledi boj s »samovoljnimi nosilci lokalnega družbenopolitičnega

življenja». Spor nastane zaradi Tončeve pobude: želi postaviti tovarno, kjer bi se – poleg domačinov – zaposlili tudi zdomci. Pri načrtu mu pomaga nečak Drago. Nad idejo so navdušeni tudi domačini in zdomci, vendar so občinski možje ustanovitev tovarne »v obveznem političnem jeziku« zatrli že takoj na začetku.

V romanu *Nada, vrni se*<sup>8</sup> je prikazano življenje razklanih prekmurskih družin, ki jim delo v tujini prinaša materialne dobrine, jim omogoča življenje na veliki nogi in povzroča vedno večji, pri nekaterih že kar bolesten pohlep po denarju. Načenjajo se krhati odnosi v družini, sorodniki postajajo tujci, nemalokrat zavistni drug drugemu, pogosto se zgodijo družinske tragedije:

---

*»Ne bo dolgo trajalo, pa bo svet razneslo, tudi če ne bodo vrgli atomske bombe. So te sakramenske nove hiše, ti gradovi v vasi sploh vredni, da si zaradi njih toliko ljudi uničuje življenje? Kaj pomaga, da je ves Orlovšček v balkonih, ko pa se bodo ljudje zaradi tega požrli ali pa jih bodo okvare na hrbtnicah ali gnile ledvice pokončale.«*  
(Godina 1988: 54)

---

V ospredju so ženski liki, cel rod Dominkovih: babica in njeni vnukinji Nada in Sonja. Spremljamo moralno stisko razbitih družin v prekmurskih vaseh, zlasti usodo dveh sester. Nadin mož Mirko je sprva z ženo služil denar v Nemčiji, nato sam v Iraku. Ves denar je vložil v gradnjo dvonadstropne hiše, kakršne vas še ni videla, in sodobno mehanizacijo. Nada ga je vzela za moža pri rosnih sedemnajstih letih, čeprav do njega ni gojila nikakršnih čustev. Njegovo odsotnost je s pridom izkoriščala za srečanja z ljubimcem, mladim delavcem Rudijem. Ko mož izve za ženino nezvestobo, najprej pretepe njo, kasneje obračuna še z Rudijem. Nada poišče zatočišče pri Dominkovih, a se zaradi otrok vrne domov. Njen zakon začne razpadati, nato jo Mirko prevara še s kuharico v Iraku in zahteva ločitev. Tudi Nadina sestra Sonja ni imela sreče v zakonu, moža je zapustila zaradi alkohola. Z njim je imela dva otroka, s katerima je živela v skromni hiši pri babici, na domačiji Dominkovih. Po ločitvi je imela razmerje z bogatim zidarskim mojstrom Frčakom, kasneje pa se je poročila z Viktorjem, vdovcem svoje sodelavke. Do njega je čutila posebno toplino, njuno srečo je ogrožal le njegov otrok iz prvega zakona. Usoda Nade po poskusu samomora ostaja neznana, roman se konča z Mirkovim prosečim klicem »Nada, vrni se!«.

Zadnji Godinov roman *Glas samotne ptice*, izdan ob pisateljevi osemdesetletnici leta 1992, je vpet v širši časovni tok: od prvih povojnih let, poskusov kolektivizacije vasi in ustanavljanja zadrug do prvih znakov razpadanja skupne države Jugoslavije:

---

*»Škoda le, da tekst [Glas samotne ptice] ni izšel v 50-ih in 60-ih letih, ko je bil aktualen, saj bi takrat vžgal neprijetno bolj in tudi bolj zalegel: vsaj nekoliko bi lahko omilil kalvarijo našega kmetstva v onih krutih časih, ko se je lahko take teme lotil le pisatelj z določenim družbenopolitičnim statusom, in z dovolj poguma, seveda.«* (J. F.: 1993: 173)

---

V romanu se prepletata dve vzporedni zgodbi: v prvi, hkrati tudi prvoosebni, smo priča življenjski poti zdravnika dr. Petra in njegove žene Martine; v drugi pa nam isti zdravnik pripoveduje o Rajevi družini. Dogajanje je postavljeno v panonski svet, v kraj z izmišljenim imenom Mirica. Gre za tipično prekmursko vas, ki v času kolektivizacije čuti moč vaških aktivistov, t. i. »jastrebov«. Družino kmeta Raja kmetijska politika hudo prizadene, odloči se za delo v Švici. Žena Sabina ostane s tremi hčerkami doma, kmalu po odhodu rodi še

<sup>8</sup> Roman je izšel v redni letni zbirki Prešernove družbe za leto 1989 v kar 61.000 izvodih. Revija *Okno in srce* je izvedla anketo o njegovi priljubljenosti in bralnosti, med desetimi knjigami je zasedel prvo mesto, nedvomno zaradi odkritega (literarnega) obravnavanja aktualnih družbenih in političnih razmer sredi osemdesetih let, ko je Jugoslavija zašla v politično, socialno in moralno krizo. Ta rezultat sam po sebi še ne govori o kvaliteti dela, pomeni pa, da je tolikšno število bralcev prepoznalo v romanu kanček sebe, svojega življenja in svoje okolice (Zagorski 1991: 15).



sina Igorja. Sprva namerava – predvsem pod pritiskom moža – storiti splav, a jo Martina in Peter prepričata, da ne ravna prav. Raj je namreč prepričan, da bo zopet rodila hčerko, on pa si želi sina. Igor se vseeno rodi in prinese v hišo novo upanje. Po več letih se zgodba znova zaplete, ko se Igor zaljubi v Jadranko, hčerko bivšega »jastreba«, ki je praznil Rajevo domačijo. Dekle je prepričano, da je zaradi očetove preteklosti ne bodo sprejeli. To se tudi zgodi: ljubezen med Igorjem in Jadranko se nenadoma pretrga. Dekle najde uteho pri svojem profesorju Bohinjcu, sicer vodi literarnega krožka, ki ji nadomesti očeta in ljubimca.

Na poseben način se »*jastrebom*« v romanu *Glas samotne ptice* upre stari Raj. Njegov upor je molk. V Rajevev »*miru in satanskem smehljaju*« se je skrival upor do države, ki si nepravilno jemlje in še manj pravično deli. Čeprav navzven trden, se počuti »*osramočenega, saj bo zjutraj vstal pred svetom gol, oropan celo tistega, kar je potreboval za življenje. Ko je žena ugasila luč in kakor že desetletja, odkar sta se poročila, legla k njemu, je jok skušal potlačiti.*« (Godina 1992: 17)

Tako kot v romanu *Človek živi in umira* tudi v romanu *Glas samotne ptice* pisatelj ustvari lik upornika, ki ne podleže pritiskom oblasti, a za svoja dejanja drago plača. S tem likom opozarja na številne neupravičene krivice, o katerih so pogosto »*modrovali tisti, ki so jih v preteklosti povzročali.*«

## 4 Sklep

Roman *Bele tulpike*, pisateljev literarni prvenec, je eden izmed najboljših Godinovih romanov. Grajen je na motivu nesrečne ljubezni med kaplanom in Židinjjo. Močno so prisotni tudi motivi narave, ki simbolno označujejo duševna stanja literarnih oseb. Osrednja skupina Godinovih romanov se dotika aktualnih družbenih tem v rodnem Prekmurju (*Človek živi in umira*, *Nada, vrni se!*). V ospredju so socialna in moralna vprašanja sodobnega življenja, ki jih sproža množično izseljevanje v tujino. Roman *Molčeči orkester* predstavlja v pisateljevem romanesknem opusu vrhunec njegovega pisanja, zanimiv je z več vidikov: dogaja se v mestnem okolju – Ljubljani, načenja vprašanje odnosov med starejšo in mlajšo generacijo, obravnava povojne politične dogodke idr. Z likom samomornike Dunje ustvari Godina izjemen literarni lik, ki podleže pritiskom družbe in se pridruži »molčečemu orkestru«. Tematika partizanstva je prisotna v romanu *Jezdec brez konja*, kjer avtor na humoren, nekakšen avtobiografski način predstavlja zgodbo o naivnem partizanu. V poznem ustvarjalnem obdobju se Godina zopet posveti Prekmurju. Problem zapuščanja vasi in domov se nadaljuje v romanu *Zaklenjeni dom*. V poslednjem romanu *Glas samotne ptice* združi vse tegobe Prekmurcev: problem kmetijske politike v povojnem času, vprašanje zdomstva in ločenega življenja ter vpliv polpretekle zgodovine na vsakdanje življenje.

Godinov romaneskni opus ponuja številne možnosti medpredmetne obravnave, saj njegovo delo presega čas, nagovarja tudi sodobnega bralca. V današnjem času, ko so na preizkušnji številne vrednote, ponuja mlademu bralcu – učencu ali dijaku – vpogled v družbeno in politično dogajanje v drugi polovici dvajsetega stoletja in mu omogoča poiskati odgovore na socialna in moralna vprašanja, ki se ne dotikajo samo slovenskega malega človeka, ampak tudi evropskega. V duhu globalizacije so Godinove literarne teme, kot



so zdomstvo, polpretekla zgodovina, človekove pravice idr., še kako aktualne in vzbujajo pri učencih/dijakih pri urah slovenščine, zgodovine, državlanske in domovinske vzgoje ter etike številna razmišljanja o njihovi prihodnosti.

Tudi Godinova prihodnost je bila v nekem smislu negotova. Kot še nekaj drugih slovenskih pisateljev in intelektualcev je bil zaradi političnega preganjanja potisnjen ob rob družbeno-kulturnega življenja. Vendar ni obupal, nasprotno, s svojimi literarnimi deli je sporočal tisto, kar mu je ležalo na duši. Bistvo Godinovega pisanja lahko povzamemo z njegovo mislijo:

---

*»Moje pisanje je na videz bolj opis zunanjega sveta. Prizadevam si, da bi bila predvsem tu prava popolnost in da bi me bralec razumel sproti, zato mi je tuje psihologiziranje. Življenje je v bistvu enostavno in če ga pisanje tako zajema, je tudi najtoplejše, pristno, globoko in lepo. Globoko in lepo se da povedati samo preprosto.« (Just 2006: 195)*

---

## POVZETEK

Prispevek podaja pregled romanesknega opusa pisatelja Ferda Godine, ki je v svoji šestdesetletni pisateljski eri opozarjal na krivice, ki so se dogajale preprostemu malemu človeku. Snov za svoja dela je nemalokrat črpal iz prekmurske pokrajine, vendar je s svojo literaturo presešel regionalne okvirje. Njegov opus je pomemben literarnozgodovinski odsev druge polovice dvajsetega stoletja na slovenskih tleh, zato je privlačen za medpredmetno obravnavo ter zlasti z zgodovinskega vidika zanimiv za sodobnega (mladega) bralca. V času izrazite globalizacije so literarne teme, kot so: zdomstvo, polpretekla zgodovina, človekove pravice idr., še kako aktualne in vzbujajo pri učencih/dijakih pri urah slovenščine, zgodovine, državlanske in domovinske vzgoje ter etike številna razmišljanja o njihovi prihodnosti.

## Viri in literatura

- Drinovec, Jože, 1993: Pogovor uredništva Zdravniškega vestnika s Ferdom Godino. Zdravniški vestnik 12. 599–605.
- Godina, Ferdo, 1945: Bele tulpike. Murska Sobota: Pomurska založba; Ljubljana: Državna založba Slovenije. Ponatis izdaje iz 1992.
- Godina, Ferdo, 1973: Jezdec brez konja. Ljubljana: Založba Borec. Ponatis izdaje iz 1987.
- Godina, Ferdo, 1974: Človek živi in umira. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Godina, Ferdo, 1981: Ko so cvetele marelice. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Godina, Ferdo, 1981: Molčeči orkester. Maribor: Založba Obzorja.
- Godina, Ferdo, 1985: Zaklenjeni dom. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Godina, Ferdo, 1988: Nada, vrni se!. Ljubljana: Prešernova družba.
- Godina, Ferdo, 1992: Glas samotne ptice. Ljubljana: Državna založba Slovenije; Murska Sobota: Pomurska založba.
- Hribar, Spomenka, 2000: »Klub samomorilcev«. Od daleč je videti kot hec. Ampak 1/1. 81.
- J. F., 1993: Ferdo Godina: Glas samotne ptice. Stopinje. 173.
- Just, Franči, 2006: Panonski književni portreti 1. Murska sobota: Franc-Franc.
- Močivnik, Črt, 2010: Podobe tujega in drugačnega v literaturi Ferda Godine. Diplomsko delo. Maribor: Filozofska fakulteta.
- Zagorski, Cveto, 1991: Ljubezen je bila in bo naša nepogrešljiva spremljevalka, ob romanu Ferda Godine: Nada, vrni se!. Delo, 7. 2. 1991. 15.

Mirjam Oblak

# UPORABA SVETOVNEGA SPLETA PRI ŠOLSKI INTERPRETACIJI V OSNOVNI ŠOLI

↳ Uporaba IKT pri pouku književnosti v osnovni šoli pripomore k razvijanju sporazumevalne in digitalne zmožnosti, biti pa mora usklajena s cilji pouka. Internet lahko učitelj uporabi v vseh fazah šolske interpretacije, bolj primerna pa je uporaba v fazah razčlenjevanja besedila, sinteze in vrednotenja ter novih nalog.

## 1 Uvod

Pri pouku književnosti v osnovni šoli učenci razvijajo bralno zmožnost. Besedila doživljajo, razumejo in vrednotijo (Krakar Vogel 2004: 41). Temeljni cilj pouka je motivirani, doživljajoči in razmišljujoči bralec, ki ima pozitivne izkušnje z literaturo, izraža svojo interpretacijo, pogloblja razumevanje in doživljajsko izkušnjsko vrednoti ter kaže interes za novo branje (Krakar Vogel 2002: 16).

Sodobni pouk književnosti za doseganje tega cilja vključuje tudi uporabo IKT. Marija Žvegljč meni, da naj postane IKT integralni del pouka slovenščine že v osnovni šoli (2012: 13) in da lahko uporaba bistveno pripomore k razvoju učenčeve sporazumevalne, predvsem bralne zmožnosti (2010: 89). Prvi vidni učinki uporabe se kažejo v večji motiviranosti učencev in bogatejši učni izkušnji (to ugotavljata tudi Brečko in Vehovar 2008: 20), uporaba IKT pri pouku omogoča več učnih poti in s tem povečuje možnosti za individualizirano učenje. IKT se lahko uporablja v vseh fazah učnega procesa, če je učitelj za to ustrezno usposobljen (Bučar 2009: 27). V prispevku želim predstaviti, kako IKT, predvsem svetovni splet, vključiti v pouk književnosti in posamezne faze šolske interpretacije.<sup>1</sup>

## 2 Uporaba ikt pri pouku književnosti

Uporaba IKT je predvidena tudi v učnem načrtu za pouk slovenščine v osnovni šoli. Poudarjeno je, da učenci sporazumevalno zmožnost razvijajo ob dejavnem stiku z besedili, pri čemer uporabljajo digitalno tehnologijo. Pri tem varno, ustvarjalno in kritično pridobivajo in uporabljajo podatke/informacije. Ozaveščajo in presojujejo možnost uporabe in zlorabe digitalne tehnologije ozi-

<sup>1</sup> Prispevek je osnovan na podlagi diplomskega dela z naslovom *Uporaba interneta pri pouku književnosti v osnovni šoli*, ki je nastalo pod mentorstvom dr. Alenke Žbogar.

roma pridobljenih informacij (*Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina 2011: 7*). Učenci uporabljajo IKT pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti in pri stiku z literaturo, in sicer:

- pri sprejemanju, razčlenjevanju in tvorjenju neumetnostnih in umetnostnih besedil,
- kot podpora kritičnemu mišljenju, ustvarjalnosti in inovativnosti,
- za iskanje, zbiranje, izmenjavo in obdelavo podatkov ter njihovo sistematično rabo pri tvorjenju informacij. Za izdelavo, predstavitev in razumevanje kompleksnih informacij uporabljajo tudi primerno strojno in programsko opremo, samostojno uporabljajo primerne didaktične računalniške programe in internet kot vir podatkov in komunikacijsko orodje (*Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina 2011: 109*).

Pri pouku razvijajo tudi digitalno pismenost, ki je prav tako povezana z zavestno in kritično rabo IKT pri opravljanju šolskih in izvenšolskih obveznosti za pridobivanje, ovrednotenje, shranjevanje, tvorjenje, oblikovanje, predstavljane in izmenjevanje informacij ter komuniciranje in sodelovanje na medmrežju (111).

Vključevanje interneta v pouk književnosti predvidevajo tudi nekatera berila, npr. *Novi svet iz besed 7, Novi svet iz besed 8, Svet iz besed 9: delovni zvezek za branje v 9. razredu devetletne osnovne šole in 8. razredu osemletne osnovne šole*. Učence usmerjajo k iskanju podatkov na spletu, h konkretnim spletnim stranem in k spletnim dejavnostim, spodbujajo jih k objavljanju prispevkov ali reševanju nagradnih vprašanj na strani [www.svetizbesed.si](http://www.svetizbesed.si), k iskanju podatkov po Cobissu in Wikipediji, ogledu video posnetkov, spletnemu klepetu, k branju besedil, objavljenih na spletu, k objavi izdelkov in izdelavi elektronskih gradiv (npr. knjige) ter spodbujajo k pisanju e-pošte ali izdelovanju internetnih igrice. Učitelj pa lahko pri pouku uporablja tudi elektronska berila.

Na internetu obstajajo tudi elektronska gradiva, ki jih učitelj lahko uporablja pri pouku slovenščine, npr. Projekt slovenščina za 8. razred osnovne šole ([http://www.s-sers.mb.edus.si/gradiva/w3/slo8/000\\_mapa/index.html](http://www.s-sers.mb.edus.si/gradiva/w3/slo8/000_mapa/index.html)), gradiva na strani Učiteljska.net (<http://uciteljska.net/>). Delo z gradivi lahko poteka frontalno, lahko pa učenci delajo samostojno. Gradiva mora učitelj pred uporabo kritično ovrednotiti.

Učitelj lahko sam izbira, kako bo IKT vključil v pouk glede na interese učencev, znanja, ki ga ima o uporabi tehnologije in glede na tehnologijo, ki jo ima na voljo. Upoštevati je treba priporočila, naj bo raba IKT tesno povezana z novimi načini in oblikami dela pri pouku, predvsem pa s cilji in vsebinami pouka slovenščine, to je z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti (*Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina 2011: 111*). V pomoč pri umeščanju IKT kot integralnega dela pouka so načela, ki jih je pripravila Marija Žvegljč (2010, 2012).

Učinkovita raba IKT je odvisna od načina in kakovosti učiteljevega načrtovanja na letni in sproti ravni (Žvegljč 2010: 88). Biti mora sistematična, osmišljena in kontinuirana (7). Za poučevanje s pomočjo interneta učitelj potrebuje dostop do interneta, tehnično in programsko opremo ter ustrezna tehnična in didaktična znanja. Pomembno je, da se učenci kljub motiviranosti za delo

z internetom lahko popolnoma posvetijo učni snovi – torej spoznavanju, razumevanju, doživljanju in vrednotenju besedila. Pri načrtovanju pouka književnosti in izbiri uporabljenih orodij<sup>2</sup> učitelj upošteva učne cilje, zastavljene v učnem načrtu, upoštevati pa mora tudi poznavanje dela z uporabljenimi orodji s strani učencev.<sup>3</sup>

Delo z internetom je učencem (in staršem) smiselno predstaviti in utemeljiti že na začetku leta. Potrebne informacije za delo učitelj jasno predstavi in jih vedno objavi tudi nekje na spletu, kjer jih lahko učenci poiščejo in uporabijo kadarkoli. Pred začetkom dela je med učenci smiselno opraviti anketo, ki preverja, kako dobro poznajo delo z internetom, kje imajo težave, ali imajo dostop do interneta tudi doma in kakšne so njihove želje in pričakovanja glede uporabe interneta pri pouku. Pri samostojnem delu je najbolje učencem ponuditi več izbire, tako da imajo vedno možnost nalogo opraviti na klasičen način. Učencem so v pomoč pri delu tudi morebitni ocenjevalni kriteriji in primeri že opravljenih izdelkov za boljšo predstavo in večjo motivacijo. Na koncu opravljene dejavnosti naj učitelj učencem pošlje kratko anketo, v kateri ovrednotijo učni proces. Začetki morajo biti počasni in preprosti.

Delo z internetom učencem omogoča, da vidijo izdelke drugih učencev. Tako dobivajo nove ideje, pozitivne vzore, razvija pa se tudi tekmovalnost, ki učence spodbuja, da se bolj potrudijo. Z literaturo se srečujejo v okolju, ki jim je domače in kjer preživljajo prosti čas.

### 3 Možnosti uporabe ikt pri šolski interpretaciji v osnovni šoli

Predstavljene so nekatere možnosti uporabe IKT (s poudarkom na internetu) pri posameznih fazah metode šolske interpretacije. Učitelj med njimi izbira glede na cilje, ki jih želi doseči pri obravnavi določenega besedila. Pri delu lahko uporabi različna spletna orodja, nekatera so primerna skoraj za vsako fazo, druga pa samo za določene. Pouk lahko poteka frontalno ali pa učenci delajo samostojno, za kar pa praviloma potrebujejo računalnik ali mobilno napravo z dostopom do spleta. Uporaba slednjih je zaradi hitrega zagona mogoča tudi le pri delu učne ure.

<sup>2</sup> Vsako izmed orodij ima svoje prednosti in slabosti, nekatera so primernejša za izražanje doživetij, druga za razčlenjevanje besedila, tretja za predstavitev besedila itd. Učitelj mora vsebino in primernost kritično pretehtati in umestiti v pouk skladno s cilji. Čeprav učenci z uporabo različnih orodij pridobivajo pomembna znanja in sposobnosti, pa je potrebno paziti, da se ne uporablja preveč različnih. Učenci se ne bojijo spoznavanja novih, najraje pa delajo s tistimi, ob katerih se počutijo domače in delo z njimi poteka brez težav. Učitelj naj ima pri izbiri orodij v mislih tudi varstvo osebnih podatkov učencev.

<sup>3</sup> Osnovnošolski učitelj se mora zavedati, da (nekateri) učenci dela na računalniku še ne poznajo tako dobro, zato mora tehnologijo, programe in aplikacije, ki jih bodo uporabljali, natančno predstaviti, nekje na vidnem mestu (npr. v spletni učilnici) pa morajo biti objavljene, poleg natančnih navodil za delo, tudi informacije, kje poiskati pomoč v primeru težav, in rešitve najpogostejših problemov. Učenci morajo poznati tudi pravila obnašanja na spletu, t. i. spletni bonton.

#### 3.1 Uvodna motivacija

Namen uvodne motivacije je ustvarjanje zanimanja in pravega razpoloženja. Učitelj to fazo načrtuje na podlagi izkušenj učencev, njihovega znanja, pričakovanih doživetij, zaznav in domišljjskih predstav, ki jih utegne vzbuditi besedilo (Krakar Vogel 2004: 79–85).

Možnosti uporabe IKT:

1. Učenci rešijo **kviz**, povezan z obravnavanim besedilom, avtorjem, literarnim obdobjem itd. Učitelj lahko izbira med kvizi, ki so že dostopni na spletu, lahko pa sam pripravi novega. Učenci tako ponovijo književno ali drugo znanje, delo pa se jim zdi zanimivo, saj jim računalnik takoj ponudi povratno informacijo. Boža Krakar Vogel opozarja, da tovrstna motivacija »pri učencih ne spodbudi celostne, tj. tudi čustvene in domišljjske



pripravljenosti na srečanje s posebnostmi literarnega besedila /.../, zato je ta /.../ tip motivacije, ki je za priključitev že obravnavanih in za novo temo aktualnih pojmov nedvomno koristen, treba kombinirati z drugimi načini uvajanja v interpretacijo besedila.« (2004: 80)

2. Uporaba slikovnega, video ali zvočnega gradiva, ki ga učitelj dobi na internetu, kot **ponazorila**. Primer: Pri obravnavi pravljice učencem pokaže ilustracijo Wildove pravljice *Srečni kraljevič* in naroči učencem, naj v 3–5 povedih napišejo zgodbo, ki jo ilustrira izbrana slička.
3. Ob raziskovanju z besedilom povezanega gesla s **spletnim iskalnikom** se učenci učijo tudi dela z internetom. Tako ob pridobivanju književnega znanja razvijajo sposobnosti za vseživljenjsko učenje in digitalno kompetenco. Pri izbiri takšne motivacije mora biti učitelj zelo previden. Učenci namreč pri iskanju ne smejo naleteti na preveč informacij, pridobljene informacije pa morajo biti tesno povezane z besedilom.

Primer 1: Učitelj želi, da učenci spoznajo pojem gazela. Učence vpraša, ali to besedo poznajo in vedo, kaj predstavlja (učenci najverjetneje poznajo žival s tem imenom). Znanje nadgradijo s tem, kar odkrijejo na internetu. Tako spoznajo tudi literarnoteoretični pojem. Le-ta je razložen na Wikipediji v prispevku *Gazela (pesem)* ([http://sl.wikipedia.org/wiki/Gazela\\_\(pesem\)](http://sl.wikipedia.org/wiki/Gazela_(pesem))), točnost podatkov pa lahko preverijo tudi v *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* (<http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>). Preden preberejo razlago, lahko učitelj učence vpraša po mnenju, kakšna pesem bi bila gazela. Nato primerjajo svoje ugotovitve z razlago na internetu. Učitelj lahko nato učencem prebere še odlomek o gazeli iz pesmarice Borisa A. Novaka *Oblike sveta*. Pesmarica pesniških oblik (1991: 42–43). Tako fazo uvodne motivacije poveže s fazo napovedi in umestitve besedila.

Primer 2: Pri obravnavi *Orfeja in Evridike* učitelj učence vpraša, ali vedo, kdo je Orfej, nato pa skupaj vtiskajo njegovo ime v spletni iskalnik. Delo lahko poteka frontalno (učitelj učence vodi z vprašanji in jih pri iskanju usmerja), lahko pa tudi skupinsko, v paru ali individualno (na voljo morajo biti računalniki, učence pa pri delu usmerjajo delovni listi). Učenci se učijo dela s spletnimi iskalniki, zaradi možnosti soodločanja pa je večja tudi njihova motivacija. Učenci najprej preverijo, koliko zadetkov prikaže iskalnik, iz visoke številke pa sklepajo, da gre za pomembno temo, kar učenje osmisli. Ugotoviti skušajo, s čim vse se uporablja Ovidovo ime – opazijo povezavo z literaturo (besedilo *Orfej in Evridika*) in z glasbo (ime opere, zbor). Ob preletu prispevka na Wikipediji ugotovijo, da je Orfej junak v mitološki zgodbi o Orfeju in Evridiki. Učitelj lahko učence vpraša, če zgodbo že poznajo, spodbuja jih k razmišljanju, v katero časovno obdobje bi jo umestili (pomaga s podvprašanji, kot so: »Kakšna so imena?«, »Katere mitološke zgodbe poznate? Kdaj so nastale?« itd.). Lahko se pogovorijo tudi o zanesljivosti Wikipedije kot vira in ocenijo, ali se jim zdi prispevek verodostojen. Učitelj lahko nadaljuje z vprašanjem: »Kaj mislite, s čim se je Orfej ukvarjal?« Učenci sklepajo, da se je ukvarjal z glasbo. Na podlagi slikovnega gradiva poskušajo uganiti vsebino besedila. Učenci vidijo, da je zgodba pogosto upodobljena, kar priča o njeni priljubljenosti, na podlagi upodobitev pa jo umestijo v antiko (prepoznajo upodobitve na grških posodah). Nazadnje skupaj naredijo sintezo: zgodba o Orfeju je nastala v antični Grčiji, Orfej je glasbenik, ob njem se omenja Evridika.

4. Uporaba **e-gradiv** za uvodno motivacijo, ki so dostopna na internetu (npr. na strani Projekta slovenščina za 8. razred osnovne šole). Učitelj presodi, za kakšno uvodno motivacijo gre, ali je dolžina ustrezna in ali bo učence pripravila na doživljanje besedila.

Internet prinaša nove načine izvedbe učne motivacije. Učenci z njegovo uporabo razvijajo tudi digitalno pismenost. Kot priporoča učni načrt, je IKT uporabljena za iskanje podatkov (2011: 109). Internet je uporabljen kot vir informacij (književnega znanja) in komunikacije (razvijanje sporazumevalne zmožnosti). Učenci so pri navedenih možnostih uporabe interneta aktivni, zato so boljše pripravljene na spoznavanje besedila, znanje pa je dolgoročnejsše.

Boža Krakar Vogel poudarja, da različni tipi kratkoročnih motivacij postopoma pripomorejo k dolgoročni motivaciji, torej splošnemu in trajnejšemu zanimanju za branje (2004: 85). Uporaba IKT vsekakor pripomore k večji raznolikosti, ni pa je smiselno uporabljati prepogosto. Boža Krakar Vogel predlaga uporabo interneta v uvodni motivaciji, in sicer omenja iskanje celostnih informacij po internetu ter dopisovanje po elektronski pošti (85).

Pomembno je, da učitelj presodi, koliko časa bo posvetil uvodni motivaciji. Če učenci porabijo preveč časa za iskanje informacij na spletu in če te informacije niso bistvenega pomena za obravnavano zgodbo, lahko učitelj izgubi dragoceni čas, v katerem bi učencem približal književno umetnino. Pri pouku književnosti moramo uvodno motivacijo izbrati zelo previdno, saj je bistveni del ure obravnava besedila, ki ga morajo učenci podoživeti, zato se lahko zgodi, da jih preveč informacij raztrese in se pri obravnavi besedila težje osredotočijo nanj. Bistvo ure je, da učenci besedilo doživijo, da se poistovetijo z osebami, da se postavijo v čas dogajanja, da se v besedilo vživijo in da ga vrednotijo. Zato je bolj smiselno, če je uvodna motivacija kratka, vendar učinkovita. Uporaba interneta je smiselna, kadar učitelj presodi, da bo na tak način učence najboljše motiviral in pripravil na obravnavo besedila.

### 3.2 Napoved besedila in njegova umestitev

Učitelj poda osnovne zunaj- in znotrajbesedilne značilnosti besedila (predvsem avtorja in naslov dela) (Krakar Vogel 2004: 85–87).

Možnosti uporabe IKT:

1. Učitelj lahko pri razlagi uporablja **zvočne ali video posnetke**, ki jih dobi na spletu, npr. v berilu *Svet iz besed* (<http://www.svetizbesed.com/>), na portalu YouTube, Vimeo itd. Lea Bregar idr. zagovarjajo uporabo dobro pripravljenih video posnetkov pri pouku, saj pripomorejo k boljšemu razumevanju, slabost uporabe pa vidijo v samo enosmerni komunikaciji (2010: 146). Uporabi lahko tudi **virtualne sprehode** (virtualni ogled npr. Prešernove hiše v Kranju ([http://www.burger.si/MuzejiInGalerije/GorenjskiMuzejKranj/PresernovaHisa/PresernovaHisa\\_14.html](http://www.burger.si/MuzejiInGalerije/GorenjskiMuzejKranj/PresernovaHisa/PresernovaHisa_14.html))) in tako učencem omogoči, da spoznajo okolje, v katerem je določen literat živel in ustvarjal.
2. Učenci lahko informacije o avtorju, besedilu ali obravnavanem obdobju poiščejo sami na **internetu**. Raziskujejo ne le pisno gradivo, ampak tudi slike, fotografije, video posnetke, možni so tudi virtualni sprehodi

itd. Učencem so lahko v pomoč delovni listi z učiteljevimi navodili, ki jih usmerjajo pri raziskovalnem delu in vrednotenju najdenih podatkov. Kako natančna so, je odvisno od tega, kako dobro učenci že poznajo delo s spletnimi iskalniki. Če se s tem ukvarjajo prvič, je bolje, da se vprašanja navezujejo na eno spletno stran (s primerno vsebino glede na njihovo predznanje, strokovnost jezika, zanesljivost podatkov, število ponazoril itd.), pri delu pa jih usmerjajo natančna navodila, kako pridobiti in ovrednotiti informacije. Pozneje učitelj dodaja še druge spletne strani, dokler niso učenci sposobni samostojnega brskanja po spletu in iskanja informacij, navodila na delovnem listu jim lahko pomagajo le pri kritičnem vrednotenju. Učitelj mora pri načrtovanju učne ure paziti, da so naloge za učence zanimive, ravno prav zahtevne, da dosegajo tudi višje taksonomske stopnje in da je za nalogo ravno dovolj časa<sup>4</sup>.

Samostojno iskanje informacij je primerno predvsem za individualno delo, saj se sicer lahko zgodi, da bo eden izmed učencev v paru ali skupini rešil vse naloge, drugi pa bo(dol) njegovo delo pasivno spremljal(i). Kadar v razredu ni dovolj računalnikov za vse učence, mora učitelj predvideti, kako bo v uporabo iskalnikov vključil vse (npr. tako da je eden izmed učencev odgovoren za pisanje odgovorov, drugi za iskanje, pri čemer se večkrat zamenjajo vloge, pri vrednotenju podatkov vsak izmed učencev napiše svoje mnenje).

Učenci so pri uporabi spletnih iskalnikov in iskanju informacij aktivni, možna je tudi večja individualizacija, saj lahko učenci zbirajo podatke iz virov, ki so bližje njihovemu učnemu stilu, če so ti na voljo (branje lahko nadomestijo s poslušanjem zvočnih posnetkov, ogledajo si video posnetke itd.). Poleg usvajanja snovi iz literarne teorije in zgodovine se učijo kritičnega mišljenja in uporabe interneta.

Na koncu lahko učenci ustvarijo wiki<sup>5</sup> ali prispevek na blogu o določenem avtorju, literarnem obdobju ali književnem delu. Učenci dopolnjujejo podatke, dodajajo povezave, citate, slikovno gradivo.<sup>6</sup>

Takšen način dela je smiselno na koncu tudi ovrednotiti. Učitelj tako vidi, kje so bile težave, kaj lahko izboljša, kaj se je izkazalo kot uspešno, učenci pa ozaveščajo svoj proces učenja.

Primer: Učitelj želi, da učenci spoznajo Franceta Prešerna. Za nalogo izbere samo eno spletno stran (npr. stran Prešeren.net /<http://preseren.net/>), kar je najbolj primerno za nižje razrede, ali pa predlaga več strani (poleg strani Prešeren.net npr. tudi prispevek o njem na Wikipediji, prispevek Andreja Mraka Še nekaj drobtinic o Prešernu / <http://www.rtv slo.si/kultura/razglednice-preteklosti/se-nekaj-drobtinic-o-presernu/300590//>, gradiva v digitalni knjižnici, *Slovenski biografski leksikon*: France Prešeren /<http://nl.ijs.si/fedora/get/sbl:2298/VIEW//>), lahko pa učence spodbuja, da sami poiščejo podatke z uporabo spletnega iskalnika (primerno za višje razrede). Pri tem jih z vprašanji spodbuja h kritičnemu razmišljanju in vrednotenju spletnih strani<sup>7</sup> ter k preverjanju informacij tudi na drugih spletnih straneh in v literaturi. Pojme lahko preverjajo v *Slovarju slovenskega knjižnega jezika*.

3. Učitelj lahko svojo razlago ali predstavitev učencev posname in izdela **zvočni posnetek**. Učencem je posnetek na voljo v spletni učilnici ali kje drugje na internetu, tako da ga lahko uporabijo pri svojem učenju.

<sup>4</sup> Učencem, ki delo opravijo hitreje, lahko pripravi še dodatne zadolžitve, kajti če se odloči najhitrejši učenec nagraditi tako, da lahko preostanek učne ure na internetu počnejo, kar želijo, se lahko zgodi, da bodo tudi ostali učenci želeli svoje delo opraviti čim hitreje, pri čemer bo trpela kvaliteta njihovega dela.

<sup>5</sup> Če želijo, lahko ugotovitve objavijo tudi na Wikipediji.

<sup>6</sup> Takšno delo sicer vzame veliko časa, zato ga je mogoče bolj smiselno uvrstiti v fazo novih nalog.

<sup>7</sup> Razmislijo naj, kdo je avtor prispevka ali spletne strani, ali so podatki zanesljivi, kakšen je namen dokumenta, kako podrobna je informacija, ali ima dokument navedene vire informacij, ali je stran, na kateri je dokument objavljen, zanesljiva itd.

Učencem z avditivnim učnim stilom je poslušanje posnetka bližje kot branje iz zvezka ali berila, s posnetkom celega predavanja pa lahko še enkrat prisluhnejo celotni predstavitvi in umestitvi besedila. Posnetke lahko, če želijo, prenesejo na glasbeni predvajalnik in se tako učijo tudi med kakšno drugo aktivnostjo. Posnetek mora biti pripravljen skladno s pravili slušnega prenosnika, vsebina pa naj bo razdeljena na več kratkih sklopov.

Internet lahko učitelj uporabi kot vir informacij, do katerih učenci prihajajo z lastno aktivnostjo. Omogoča tudi objavo razlage učne snovi, zato lahko do nje učenci dostopajo tudi kasneje, npr. če česa niso razumeli ali so pozabili, če jim je bližji tak način učenja ali če so bili pri pouku odsotni. Zanimive povezave, ki niso obvezne, učencem omogočajo, da sami spoznavajo besedilo, njegovega avtorja in čas. Internet kot prostor za iskanje, zbiranje, izmenjavo in obdelavo podatkov priporoča tudi učni načrt (2011: 109). Njegova uporaba je povezana s cilji pouka književnosti: torej spoznati literarno obdobje, avtorja in/ali besedilo.

V tej fazi je najpogostejša oblika dela učiteljeva razlaga (Krakar Vogel 2004: 86), pri čemer lahko internet uporabimo kot ponazorilo, kar pripomore k boljšemu razumevanju. Boža Krakar Vogel opozarja, naj razlaga ne bo predolga, saj bi »odtegnil[a] čas in pozornost za branje in interpretacijo, kadar je to poglobitveni cilj« (prav tam). Obseg in globina razlage morata biti usklajena z operativnimi cilji. Kadar je obravnava podrobnejša, je smiselno vanjo vključiti samostojno delo učencev, kadar pa je cilj interpretacija besedila, je faza krajša in se internet uporablja le kot ponazorilo in prostor za shranjevanje datotek. Boža Krakar Vogel predvideva tudi občasno samostojno aktivnost učencev ob koncu osnovne šole. Poudarja, da mora učitelj učence zlasti ob prvih poskusih natančno usmeriti k primernemu viru, njihovo razumevanje pa mora pozneje preveriti in sistematično povzeti (prav tam).

### 3.3 Interpretativno branje

Interpretativno branje je glasno, semantično ustrezno in čustveno izrazno, estetsko branje v razredu. Namen je spodbuditi estetsko doživljanje pri učencih (Krakar Vogel 2004: 87–89).

Možnosti uporabe IKT:

1. Učitelj lahko namesto lastnega branja uporabi **recitacije**, ki so že dostopne na svetovnem spletu (npr. na portalu Preseren.net, v berilu Svet iz besed /<http://www.svetizbesed.com/>).
2. Učitelj lahko besedilo (če ga ni v berilu) ali interpretativno branje **shrani** na spletu (npr. v spletni učilnici), tako da ga učenci lahko večkrat preberejo oz. mu prisluhnejo. Objavi tudi povezave do recitacij, dostopnih na spletu (glej zgornjo točko). Spletno povezavo lahko preoblikuje v QR-kodo, ki jo učenci nalepijo v zvezke, učitelj pa jo lahko vključi na delovne liste – tako lahko učenci posnetku prisluhnejo preko mobilne naprave, ko se učijo ali rešujejo naloge. Tako niso vezani na poslušanje pred računalnikom. Pri tem se mora zavedati, da poslušanje odlomka



učencem vzame več časa, kot če bi le-tega brali. Če želi, da učenci besedilo analizirajo, morajo imeti le-to pred seboj. Zavedati se mora tudi, da so učenci na internetu vajeni površnega in nenatančnega branja, zato se v besedilo, dostopno na spletu, težje poglobijo.

Strokovnjaki ugotavljajo, da se učiteljevo branje od igralčevega razlikuje »po manjši čustvenosti ali osebnih interpretativnih poudarkih, saj mora pri učencih spodbuditi njihovo interpretacijo, ne pa vsiljevati svoje.« (Krakar Vogel 2004: 88) Igralec je oddaljen, učenci poslušajo branje preko predvajalnika zvoka, kar doživljajo drugače, kot če besedilo prebere učitelj, ki je v razredu prisoten. Iz njegovega branja lahko začutijo tudi simpatijo do besedila. S tega vidika je gotovo boljše, da besedilo, če je le mogoče, prebere učitelj sam, torej posnetke uporabi le izjemoma.

### 3.4 Premor po branju in izražanje doživetij

Interpretativnemu branju sledi nekaj trenutkov tišine, ko učenci uredijo svoje vtise. Le-te nato izrazijo (Krakar Vogel 2004: 89–91).

Možnosti uporabe IKT:

1. Svoja doživetja ob besedilu lahko učenci izrazijo v zapisu, ki ga objavijo v **wikiju, na blogu** ali preko družabnega omrežja, ali z objavo povezave do slike ali glasbenega posnetka, ki izraža občutja, povezana s tem, kar so doživeli ob branju besedila. Tako učenci lahko izvedo, kako so besedilo doživljali sošolci, za kar v razredu ni vedno priložnosti. Razvije se lahko tudi pogovor v skupini. Učenci podajajo svoja mnenja in jih argumentirajo. Zavedajo se, da je lahko doživljanje in dojemanje besedila pri drugih drugačno.

Izražanje doživetij je lahko nebesedno ali besedno, dvogovorno ali enogovorno, pisno ali ustno, opisno ali (po)ustvarjalno (Krakar Vogel 2004: 90). Internet lahko uporabljamo pri vseh možnostih. Učitelj mora biti dojemljiv za različne interpretacije, k izražanju mora spodbujati tudi bolj plahe učence (prav tam). Boža Krakar Vogel ugotavlja, da je za izražanje doživetij bolj kot frontalna oblika, ko vsi vse slišijo, primerno individualno ali skupinsko delo (91). Temu se morajo prilagoditi tudi učiteljeve strategije, zato uporaba interneta v namen javne objave izdelka v tej fazi ni smiselna, učitelj jo lahko uporablja izjemoma po lastni presoji. Boža Krakar Vogel namreč tudi piše, da je to tudi faza, »v kateri se bralci seznanijo z različnimi razumevanji oz. interpretacijami besedila pri svojih sošolcih in imajo priložnost spoznavati, da je umetnostno besedilo mogoče razumeti na različne načine« (90).

### 3.4 Razčlenjevanje besedila

Namen: Razčlenjevanje poteka ob ponovnem branju besedila. Učenci preidejo od sestavin, ki so jih najprej opazili, k manj opaženim, z namenom, da bi bolj kompleksno dojeli literarnost besedila in bogateje doživljali leposlovje. Z razčlenjevanjem vadijo in ponotranjajo analitične postopke in pridobivajo pojmovni aparat za poimenovanje in razvrščanje besedilnih sestavin in lastnega razumevanja (Krakar Vogel 2004: 91–100).

Možnosti uporabe IKT:

1. Ugotovitve, obnove ipd. lahko **objavijo na blogu**, učitelj pa jih objavi tudi v **spletni učilnici**.
2. Učenci lahko rešujejo **različne naloge, dostopne na spletu**. Na ta način spoznavajo besedilo. Učitelj mora izbrati naloge skladno s cilji, ki jih želi doseči. Z uporabo že pripravljenih nalog si prihrani čas, saj mu ni treba pripravljati lastnih, učenci pa pri večini nalog dobijo takojšnjo povratno informacijo o pravilnosti odgovorov. Kvize lahko izdelata tudi sam. Vprašanja so tako prilagojena učencem in vsebinam, ki se jim je posvetil pri obravnavi besedila, še posebej tistim, ki se mu zdijo najpomembnejše.
3. Uporaba *Slovarja slovenskega knjižnega jezika* (<http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>) pri razumevanju neznanih, zaznamovanih in drugih besed. Njegova uporaba pouk književnosti poveže s poukom slovnice, učenci pa spoznajo, da je slovar praktično uporaben tudi v njihovem vsakdanjem življenju.
4. Učenci izdelajo **dogajalno premico** (časovni trak) dogajanja v zgodbi. Na ta način ob uporabi tehnologije pokažejo, da so zgodbo pravilno razumeli (časovno zaporedje dogodkov) in da ločijo bistvene dogodke od nebistvenih.
5. Učitelj lahko predvaja tudi **uglasbitev pesmi**, če ta obstaja, npr. Vlado Kreslin: O, Vrba ([http://youtu.be/\\_-VgWANxuWo](http://youtu.be/_-VgWANxuWo)), skupina Peter Pan: Soči ([http://youtu.be/\\_8quzP-vSfA](http://youtu.be/_8quzP-vSfA)). Učenci lahko razmišljajo o razlikah pri doživljanju istega besedila v obeh različicah. Primerjajo lahko tudi besedilo z njegovo filmsko uprizoritvijo<sup>8</sup>, oba pa lahko potem v naslednjih fazi tudi vrednotijo. Primer: učenci ob obravnavi Bevkovih Pastircev pogledajo film Pastirci (1973) (<http://youtu.be/NWbr5E8WKl0>).

Pri razčlenjevanju besedila lahko učitelj uporablja internet kot ponazorilo ali kot prostor za objavo izdelkov in za reševanje različnih nalog. Učenci tudi bolje razumejo pojme, saj jih lahko kadarkoli hitro preverijo. Uporabo IKT pri razčlenjevanju besedila predvideva tudi učni načrt. IKT služi iskanju, zbiranju, izmenjavi, obdelavi in uporabi podatkov (2011: 109).

### 3.5 Sinteza in vrednotenje

V tej fazi bralec sintetizira svoja doživetja in spoznanja o besedilu. Organizira jih v shemo in shranjuje v dolgoročni spomin. Besedilo tudi vrednoti. Učenec sintezo in vrednotenje čim bolj samostojno izrazi (Krakar Vogel 2004: 100–104).

Možnosti uporabe IKT:

1. Učenec lahko svoja spoznanja in izdelke sintetizira in vrednoti v prispevku na **blogu**. Učitelj naj spodbuja tudi k izražanju v **komentarjih**. Javni blog omogoča dostopnost prispevkov širši javnosti, kar pripomore k širjenju znanja. Učenci lahko vrednotijo besedilo tudi na **razpravljalnem forumu**. Tako v komentarjih na blogu kot na forumu imajo učenci več časa, da razmislijo, kaj bodo povedali, kot v razredu, do besede pa pridejo tudi bolj

<sup>8</sup> Z ogledom video posnetkov, ki prikazuje zgodbo, uresničujejo operativni učni cilj »primerjanje gledališke/filmske izraznosti s književnim besedilom« (Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina 2011: 62).



sramežljivi učenci. Lahko se pripravijo in svoje odgovore argumentirajo. Preberejo lahko tudi mnenja vseh svojih sošolcev in nanje odgovorijo, kar v razredu ni mogoče. Pogovor se ohrani, zato si ga lahko učenci pogledajo tudi pozneje. Seveda pa razgovor ni tako živahen kot v razredu, na slabšem so tudi učenci z avditivnim učnim stilom.

2. Učenci lahko posnamejo **svoje aktivnosti**<sup>9</sup> (npr. dramska uprizoritev, recitacija, govorni nastop, igra vlog, kratek film) in jih, če tako želijo in če imajo ustrezna dovoljenja (staršev, posnetih sošolcev in učiteljev), objavijo na svetovnem spletu. Učitelj lahko spodbuja učence, da objavo komentirajo in povedo, kako so igro/recitacijo doživeli oni. Ob ogledu svojega nastopa na posnetku lahko učenci presodijo, pri čem so bili uspešni in kaj bi lahko še izboljšali. Pogosto ugotovijo, da je bil nastop drugačen, kot so si predstavljali. Snemanje je za učence tudi spodbuda, da se bolj potrudijo. Posnetek učenci tudi oblikujejo z različnimi efekti (glasba, prehodi ...), s čimer prav tako izrazijo svoj odnos do besedila.
3. Učenci lahko sami pripravijo **kviz** in ga objavijo na spletu. Kvize delijo s sošolci, ki jih rešujejo, in tako na zanimiv, zabaven način poteka skupinsko učenje.
4. Z izdelavo **stripa**<sup>10</sup> (npr. o dogajanju v Povodnem možu) učenci povzamejo zgodbo in izrazijo, kateri deli besedila se jim zdijo najpomembnejši, razviden pa je tudi njihov odnos do literarnih likov (značajske in vizualne lastnosti, ki jim jih pripišejo na podlagi besedila in svojih sklepanj). Strip lahko narišejo sami in objavijo sliko ali pa ga izdelajo s pomočjo programov, ki to omogočajo.
5. Na spletu so na voljo številne aplikacije, ki omogočajo poustvarjanje zgodbe ali celo izdelavo animacije. Učenci lahko vanjo poleg besedila vključijo tudi zvok (npr. spremljajočo glasbo), videoposnetek (lahko sami odigrajo odlomek in ga vključijo v zgodbo), QR-kode in ilustracije. Učenci tako na različne načine pokažejo svoje doživljanje in vrednotenje besedila, delo pa se jim zdi, kljub temu da od njih zahteva več časa in truda, bolj zabavno.
6. Učenci v 160 znakih predstavijo bistvo literarnega dela in besedilo shranijo v obliki QR-kode.<sup>11</sup> Učenci kodo natisnejo in nalepijo v zvezek.

Boža Krakar Vogel poudarja, da je cilj v tej fazi »tudi ta, da učenec sintezo in vrednotenje čim bolj samostojno izrazi. /.../ Zaokrožanje spoznanj poteka bodisi v dialogu med učiteljem in učenci bodisi v skupinah učencev ali individualno« (2004: 100–101). Svoja individualna spoznanja učenci strnjujejo v pisnih ali govornih krajših ali daljših vzporednih besedilih, lahko pa so tudi ustvarjalni, npr. z recitalom, uprizoritvijo, uglasbitvijo, postavitvijo spletne strani itd. Ustvarijo lahko novo izvirno besedilo ali pa ga ustvarjajo v drugem mediju (likovno, glasbeno, gibalno). Pri tem namreč izhajajo iz svojega razumevanja in vrednotenja besedila (101). Pri vsem tem lahko uporabljajo internet, saj so na voljo raznolike aplikacije. Z njimi lahko literarno predlogo oblikuje na »nov, lasten, izviren način«, kot svetuje Boža Krakar Vogel (103). Pomembno je, da lahko učenec med možnostmi, ki jih ponuja IKT, izbira sam, torej da izbere storitev, ki najbolj ustreza temu, kar želi sporočiti o danem

<sup>9</sup> Dramatizacija pripovednega ali pesemskega besedila je predvidena tudi v učnem načrtu (2011: 64), učencem pa omogoči, da govorno izrazijo svoje doživljanje, razumevanje in vrednotenje (61).

<sup>10</sup> Na ta način razvijajo recepcijsko zmožnost: krajše literarno besedilo preoblikujejo v strip (*Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina 2011: 64*).

<sup>11</sup> Toliko besedila namreč vsebuje QR-koda povprečne velikosti.

besedilu. Učitelj mora paziti, da se z uporabo različnih spletnih orodij ne zmanjšajo pisne sposobnosti učencev.

Internet ponuja dodatne možnosti za sintezo in vrednotenje, predvsem pa možnost objave ugotovitev na svetovnem spletu v različnih oblikah. Tako jih lahko pogledajo tudi drugi, pri čemer se učijo, spodbuja se pogovor. Pri objavah v forumih in komentarjih imajo na voljo več časa, da razmislijo o tem, kaj bodo napisali, kot v razredu, prav tako pa lahko preberejo mnenja vseh sošolcev, kar v razredu običajno ni mogoče. Pri delu so učenci samostojni.

## Nove naloge

V tej fazi poteka dejavno preizkušanje pridobljenih spoznanj v novi situaciji, najbolj ustrezno z branjem novega besedila na podlagi pridobljenih izkušenj in spoznanj (Krakar Vogel 2004: 104–107).

Možnosti uporabe IKT:

1. Učitelj lahko **nova besedila**, primerna za preizkušanje usvojenega znanja (npr. nove pravljice, sonete itd.), poišče in/ali objavi na spletu. Poiščejo jih lahko tudi učenci. Uporabi lahko tudi zvočne ali video posnetke (npr. za pravljico Oscarja Wilda *Srečni kraljevič* risanko, ki povzame zgodbo: *The Happy Princ* /<http://youtu.be/lxd9gPjiN4s/>, pri Murnu besedila, dostopna na strani Josip Murn Aleksandrov /[http://www.murn-aleksandrov.net/slo/3-1\\_topol\\_samujoc.asp/](http://www.murn-aleksandrov.net/slo/3-1_topol_samujoc.asp/)).
2. Učenci rešujejo **kvize in naloge v povezavi z besedilom**, ki jih lahko učitelj pripravi in objavi na spletu ali pa izbere izmed že pripravljenih (npr. pri *Dramilu* Valentina Vodnika [http://www.s-sers.mb.edus.si/gradiva/w3/slo8/030\\_vodnik/razsvetljenstvo\\_nove\\_naloge.html](http://www.s-sers.mb.edus.si/gradiva/w3/slo8/030_vodnik/razsvetljenstvo_nove_naloge.html)), tudi med tistimi, ki so jih pripravili učenci. Vprašanja, ki so dostopna, zaradi svoje narave (takoj ponudijo odgovor) težko preverjajo višje taksonomske stopnje. Za učence so lahko prelahka ali prezahtevna, ponujeni odgovori pa nepopolni ali celo napačni.
3. Učitelj spodbuja učence k tvorjenju novih, poustvarjalnih ali izvirnih besedil, lahko celo e-knjige, ki jih lahko **objavijo na spletu** (npr. na strani Svet iz besed).
4. Pri pisanju si lahko učenci pomagajo tudi s *Slovenskim pravopisom* (<http://bos.zrc-sazu.si/sp2001.html>) ali s pripomočkom za pregibanje besed *Amebis Besana Pregibanje* (<http://besana.amebis.si/pregibanje/>). Če omenjena pripomočka uporabljajo pri pisanju pri pouku slovenščine, je večja možnost, da ga bodo uporabili tudi samoiniciativno, ko se bodo znašli v zagati.
5. Učenci lahko napišejo **e-pošto** izbrani literarni osebi – tako se pouk književnosti poveže s poukom jezika, kjer se učenci učijo pošiljati e-pošto in pisati pisma. Če je učencem določeno besedilo sodobnega avtorja zelo všeč, mu lahko pošljejo e-poštno sporočilo in utemeljijo svojo odločitev. Učitelj lahko pisatelja vključi tudi v spletni klepet in učencem omogoči pogovor z njim. V sporočilu izrazijo poznavanje besedila, svoje doživljanje in svoj odnos do njega. E-pošto pošljejo v pregled učitelju in/ali sošolcem.

6. Podatke, **kaj bodo učenci morali znati** in na kakšen način bo preverjanje znanja potekalo, lahko učitelj objavi na spletu, tako da lahko učenci do njih kadarkoli dostopajo. Objavi tudi **ocenjevalne kriterije** za teste, poustvarjalna besedila, deklamacije itd.

Nova besedila, na katerih lahko učenci preverijo svoje znanje, učenci včasih lažje in hitreje najdejo na spletu kot v knjižnici, poleg tega pa so ta besedila dostopna kadarkoli in kjerkoli. Internet je tudi prostor za objavo izdelkov učencev in reševanje nalog ter prostor za komunikacijo.

## 4 Zaključek

Internet je možno uporabiti tako pri sprejemanju, razčlenjevanju kot pri tvorjenju umetnostnih besedil, kot podporo kritičnemu mišljenju, ustvarjalnosti in inovativnosti ter za iskanje, zbiranje, izmenjavo in obdelavo podatkov ter njihovo sistematično rabo pri tvorjenju informacij. Učenci samostojno uporabljajo internet kot vir podatkov in komunikacijsko orodje. Takšno uporabo interneta za razvijanje digitalne pismenosti pri pouku književnosti predvideva učni načrt (2011: 109). Učni načrt tudi poudarja, da lahko raba interneta pripomore h kakovostnejšemu pouku, a mora biti tesno povezana z novimi načini in oblikami dela pri pouku, predvsem pa s cilji in vsebinami pouka slovenščine, to je z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti (111). Marsikdaj je delo na »klasičen« način bolj primerno, boljše kot npr. uporaba nekvalitetnih elektronskih gradiv je kvalitetna obravnava brez uporabe IKT. Internet omogoča drugotni obstoj besedila tudi v drugačnih oblikah, obogatenih z drugimi mediji. Učencem internet ponuja alternativne možnosti za izražanje doživetja, razumevanja in vrednotenja.

Kljub prednostim, ki jih internet prinaša v pouk, pa velja omeniti, da lahko načrtovanje dela in tudi samo delo z internetom vzame več časa, kot če bi potekalo na tradicionalen način. Učitelj mora paziti, da ne preobremeni sebe in učencev, zato internet umešča v pouk takrat, ko se mu zdi to najbolj optimalno za dosego cilja. Pri iskanju sodobnih rešitev Boža Krakar Vogel svetuje upoštevanje sebe, svojega okolja in kulturnih potreb (Starc 2004: 8).

Uvajanje interneta mora potekati postopoma, učencem pa mora biti na voljo vsa potrebna pomoč. Šestošolci naj internet uporabljajo z bolj jasnimi navodili in za manj zahtevne naloge kot devetošolci. Frekvenca uporabe naj bo nižja, možnost izbire pa večja. Devetošolci delo z računalnikom in internetom poznajo bolje, zato lahko informacije črpajo iz več različnih virov in jih tudi kritično ovrednotijo.

Predstavljene so možnosti uporabe interneta v fazah metode šolske interpretacije. Možnosti so predstavljene zelo na splošno, kaj bo učitelj uporabil, je odvisno od posameznega besedila. Internet je le izjemoma smiselno uporabljati v fazah interpretativnega branja (v tej fazi je učitelj praktično nepogrešljiv) in izražanja doživetij, v drugih fazah pa ga lahko učitelj uporablja bolj ali manj redno. Internet prinaša nove načine izvedbe uvodne motivacije. Ker je smiselno uporabljati čim bolj raznolike oblike motiviranja, aktivnosti na internetu v ta namen uporabljamo le občasno. Uporaben je tudi v fazi napovedi



in umestitve besedila, predvsem kot vir informacij, do katerih lahko učenci pridejo tudi sami. Tako se z učiteljevo pomočjo naučijo iskanja in vrednotenja informacij. Učitelj mora biti pozoren, da delo ni preveč dolgotrajno, kadar je bistvenega pomena stik z besedilom. Internet lahko pomaga učencem tudi pri sintezi in vrednotenju besedil, saj ponuja številna orodja, kar jim omogoča oblikovanje literarne predloge na izviren, njim lasten način. Pri tem morajo imeti možnosti izbire med več različnimi pristopi, tako da lahko vsak izbere tistega, s katerim bo lahko najbolje izrazil svoj odnos in svoja spoznanja o besedilu. Internet omogoča tudi objavo in možnost komentiranja. Učenci lahko tako preberejo in vrednotijo izdelke svojih sošolcev in se ob tem tudi sami učijo. V fazi novih nalog lahko internet služi kot prostor, kjer najdejo nova besedila, na katerih lahko preizkusijo svoje novo pridobljeno znanje, kot prostor za objavo izdelkov in prostor komunikacije o besedilih.

Prepogosta raba interneta v prvih treh fazah šolske interpretacije ni priporočljiva, saj se lahko zgodi, da bo uporaba interneta pritegnila preveč pozornosti (učenci bodo tako navdušeni, da delajo s tehnologijo, da se ne bodo dovolj posvečali vsebini) ali pa bodo učenci zaradi uporabe dobili preveč informacij, zato se bodo težko osredotočili na branje in ne bodo tako globoko doživeli besedila. Naloge, ki vključujejo uporabo IKT, morajo biti zanimive, časovno omejene, učenci morajo vedeti, zakaj delo poteka na tak način in kaj bodo na koncu dejavnosti znali. Zelo pomembno je, da na koncu vsake aktivnosti učitelj skupaj z učenci napravi sintezo ugotovitev in spoznanj, saj učenci tako vidijo, ali so bili z delom na pravi poti in katere so bistvene informacije, ki so jih dobili o besedilu. Učenci so pri delu z internetom aktivni in samostojni, izboljšujejo se tudi medsebojni odnosi (če učenci upoštevajo spletni bonton). Če so izdelki učencev objavljeni na internetu, se pri delu še bolj potrudijo. Delo z internetom lahko poteka doma in v šoli. V šoli je, kadar je predvideno samostojno delo učencev z internetom, smiselno celotno učno uro načrtovati v računalniški učilnici, saj ni smotrno prižigati računalnikov samo za nekaj časa. Aktivno uporabo interneta s strani učencev le v delu učne ure sicer omogočajo mobilne naprave, ki pa običajno ne omogočajo toliko kreativnosti kot računalnik.

Če učenci uporabljajo internet pri izdelavi (po)ustvarjalnih besedil in drugih izdelkov ter na njem izdelke objavljajo in vrednotijo, ga je smiselno uporabljati tudi pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Internet uporabljamo pri alternativnih oblikah preverjanja znanja in pri kvizih. Uporabimo ga lahko za vse taksonomske stopnje.



## POVZETEK

Uporaba IKT pri pouku slovenščine v osnovni šoli je predvidena že v učnem načrtu (2011). Učenci digitalno tehnologijo uporabljajo pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti in pri komunikaciji z literaturo. Podatke iščejo, zbirajo, izmenjavajo in obdelujejo ter jih sistematično rabijo pri tvorjenju informacij. Internet uporabljajo kot vir podatkov in komunikacijsko orodje. Podatke pridobivajo varno, ustvarjalno in kritično. Ozaveščajo in presojujejo možnost uporabe in zlorabe digitalne tehnologije oziroma pridobljenih informacij (*Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina 2011: 7, 109*). Raba tehnologije mora biti povezana z novimi načini in oblikami dela, predvsem pa s cilji in vsebinami pouka slovenščine. Biti mora skrbno načrtovana.

Internet omogoča obogateno učno izkušnjo, je pa tudi prostor za shranjevanje in objavo gradiv ter prostor komunikacije. Učencem so na voljo različna orodja za izražanje razumevanja, doživljanja in vrednotenja besedila, zato so lahko učenci zelo izvirni in izrazni. Učitelj mora paziti, da se pri tem ne zmanjša pisna sposobnost učencev.

Izbira orodij in načina dela je odvisna od posameznega besedila in ciljev pouka, zato so v prispevku možnosti uporabe v posameznih fazah predstavljene zelo na splošno. Internet je le izjemoma smiselno uporabljati v fazah interpretativnega branja in izražanja doživetij, v drugih fazah pa ga lahko učitelj uporablja bolj ali manj redno. Internet prinaša nove načine izvedbe uvodne motivacije. V fazi napovedi in umestitve besedila služi kot vir informacij, do katerih lahko učenci pridejo tudi sami, pri čemer se učijo iskanja in vrednotenja. Učitelj mora biti pozoren, da delo ni preveč dolgotrajno, kadar je bistvenega pomena stik z besedilom. V fazi sinteze in vrednotenja je mogoče izkoristiti raznolika orodja, kar učencem omogoča oblikovanje literarne predloge na izviren, njim lasten način. V fazi novih nalog lahko internet služi kot prostor, kjer najdejo nova besedila, na katerih lahko preizkusijo svoje novopridobljeno znanje, kot prostor za objavo izdelkov in prostor komunikacije o besedilih.

## ↘ Viri in literatura

- Blažič, Milena Mileva idr., 2003: Svet iz besed 9: samostojni delovni zvezek za branje v 9. razredu devetletne osnovne šole in 8. razredu osemletne osnovne šole. Ljubljana: Rokus.
- Blažič, Milena Mileva idr., 2010: Novi svet iz besed 7: berilo za 7. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.
- Blažič, Milena Mileva idr., 2012: Novi svet iz besed 8: berilo za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.
- Brečko, B. N., Vehovar V., 2008. Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri poučevanju in učenju v slovenskih šolah. Ljubljana: Pedagoški inštitut, [online]. [uporabljeno 2012-8-16]. Dostopno na URL: [http://uploadi.www.ris.org/editor/1236684079IKT\\_brecko\\_vehovar.pdf](http://uploadi.www.ris.org/editor/1236684079IKT_brecko_vehovar.pdf).
- Bregar, L., Zagmajster, M., Radovan, M., 2010. Osnove e-izobraževanja. Priročnik. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, [online]. [uporabljeno 2012-8-17]. Dostopno na URL: [http://arhiv.acs.si/publikacije/Osnove\\_e-izobrazevanja.pdf](http://arhiv.acs.si/publikacije/Osnove_e-izobrazevanja.pdf).
- Bučar, Urška, 2009: Interaktivna tabla v osnovni šoli. Educa 18 3/4. 27–33.
- Krakar Vogel, Boža, 2002: Branje – pogoj za uspešno pisanje. Slovenščina v šoli 7/2. 15–22.
- Krakar Vogel, Boža, 2004: Poglavlja iz didaktike književnosti. Ljubljana: DZS.
- Medved Udovič, Vida, 2008: Igra vlog kot otrokova poustvarjalna dejavnost bralnega odziva. Krakar Vogel, Boža [ur.]: Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuj jezik.
- Novak, Boris A., 1991: Oblike sveta. Pesmarica pesniških oblik. Ljubljana: Založba Mladika.
- Oblak, Mirjam, 2012: Uporaba interneta pri pouku književnosti v osnovni šoli. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko.
- Starc, Sonja, 2004: Literatura je živa in življenjska dejavnost. Pogovor z dr. Božo Krakar Vogel. Slovenščina v šoli 9/4. Strani 2–10.
- Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. [Elektronski vir]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. 2011.
- Žveglič, Marija, 2010: Raba informacijsko-komunikacijskih tehnologij za doseganje ciljev pri pouku slovenščine v osnovni šoli. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Žveglič, Marija, 2012: Umeščanje informacijsko-komunikacijskih tehnologij kot integralnega dela pouka slovenščine. Slovenščina v šoli 15/2. 13–23.

Ana Lavbič, I. gimnazija v Celju

# INTERNETNI PLAGIARIZEM PRI POUKU SLOVENSKEGA JEZIKA

## 1. Kaj je plagiarizem?

Plagiarizem lahko opredelimo kot predstavitev oz. oddajo tujega dela kot lastno delo brez prisotnih citatov ali referenc. V Slovarju slovenskega knjižnega jezika je plagiat tisto, »kar je prepisano, prevzeto od drugod in objavljeno, prikazano kot lastno, navadno v književnosti«, plagiator pa tisti, ki »prepiše, prevzame tuje delo in ga objavi, prikaže kot lastno, navadno v književnosti« [SSKJ 2002]]. Glede na [Hinchliffe 1998] lahko oblike plagiarizma strnemo v naslednje skupine:

- uporaba dela druge osebe, ne da bi ta oseba to vedela,
- kopiranje ali uporaba drugih besed za predstavitev iste ideje brez navedbe virov,
- nakup dela od druge osebe oziroma organizacije ter oddaja le-tega,
- prenos besedila s spletnih mest, kjer so zbrana prosto dostopna gradiva.

Dijaki v srednjih šolah se plagiarizma poslužujejo bodisi namerno ali celo nezavedno, zlasti pa pri pisanju seminarskih in šolskih nalog ali spisov iz književnosti. Pri pripravi na pisanje takšne naloge iščejo različne vire in literaturo, ki bi jim bila v pomoč, tako v tiskani obliki (v knjigah, strokovnih revijah, časopisih) kot tudi v elektronski, pri tem pa besedilo pogostokrat bodisi dobesečno prepišejo bodisi le malenkostno spremenijo, ne da bi pri tem navedli vir informacije. Z uporabo računalnikov in dostopom do svetovnega spleta se je prepisovanje vsebine iz tujega dela zelo razširilo, saj lahko spletni uporabniki prosto kopirajo vsebino iz ogromne množice dokumentov z nekaj enostavnimi kliki kar od doma. Spletni uporabniki lahko z lahkoto prenesejo že pripravljene dokumente ali jih celo pridobijo proti plačilu. Najbolj priljubljeni spletni mesti, kjer lahko dijaki prosto pridobijo gradivo za potrebe opravljanja obveznosti pri pouku slovenskega jezika, sta:



- **Dijaški.net** (<http://dijaski.net>),
- **ARCO** (<http://www.stjost.si/arco>).

O plagiarizmu v Sloveniji in tujini je bilo v zadnjem času veliko govora. Nekaj odmevnih primerov plagiarizma v znanstvenih in strokovnih delih je sprožilo razprave o tem, kaj plagiarizem je, kako ga je mogoče odkriti pa tudi o kazenskih sankcijah zoper plagiatorja [Habjanič 2012: 27–28]. Ker je plagiarizem danes aktualna tematika, nas je zanimalo, ali se ga poslužujejo tudi dijaki pri pouku slovenskega jezika, kako se ta kaže in kakšni so načini ugotavljanja le-tega.

## 2. Na kaj morajo biti pozorni učitelji?

Za lažje odkrivanje plagiarizma med dijaki morajo biti učitelji pozorni predvsem na naslednje indikatorje:

- Prisotnost nenavadno oblikovanega besedila oziroma oblike, ki ne ustreza zahtevam dane naloge (Hinchliffe 1998). (Harris 2012) je predlagal, da je treba biti še posebej pozoren na nenavadne robove, raztegnjene tabele, pomešane stile poglavij ipd. Pomembno je preveriti tudi posebno uporabo majhne oz. velike začetnice, pri neposredni uporabi podatkov s spletnih strani pa smo pozorni tudi na številke strani, datume idr. (Hinchliffe 1998).
- Uporabo različnih oblikovalskih stilov oz. različnih načinov pisanja v okviru odstavka. To je namreč jasen znak, da je bila vsebina kopirana iz različnih virov (Harris 2012). Indikatorji, na katere je treba biti pozoren, so tudi uporabljen žargon in napredna uporaba besedoslovja, tj. raba izrazja, ki je glede na učenčevo znanje prezahtevno.
- Preverjanje uporabljenih referenc v prispevku predvsem z vidika časovne dimenzije. Če so reference npr. starejše od 10 let ali podajajo trditve, ki ne držijo več (npr. da je predsednik Republike Slovenije Janez Drnovšek).
- Skladnost vsebine prispevka z zahtevano nalogo, kjer se preverja predvsem, ali vsebuje vse zahtevane informacije. V primeru, da ne, Harris (2000) opozarja, da obstaja velika verjetnost, da je avtor do vsebine v zadnjem trenutku prišel s pomočjo kopiranja iz drugih virov. Ravno tako je negativen signal prisotnost dodatnih informacij, ki jih naloga sploh ni zahtevala.

## 3. Napotki za preprečevanje plagiarizma

Strokovnjaki so prepričani, da obstajajo pristopi, ki so pri preprečevanju plagiarizma učinkoviti. Nekaj smernic podajam v naslednjem seznamu:

- Učitelj naj dijakom ponudi možnost izbire alternativnih tematik, ki jih dijaki predlagajo sami in uskladijo z učiteljem. Vnaprej pripravljen seznam tematik dijakom predstavi osnovne smernice, medtem ko jim daje tudi dovolj svobode pri izbiri teme, ki je njim najbolj zanimiva. Vsako leto je smiselno seznam posodobiti, predvsem zaradi tega, da se prepreči ponovna uporaba nalog iz prejšnjih let.



- Prispevek naj bo vnaprej opredeljen z okvirnim številom referenc iz različnih virov. Zahteva je lahko npr. uporaba reference iz dveh knjig, dveh revij in dveh spletnih virov. Dijakom je potrebno predhodno predstaviti ustrezne metode citiranja. Dobra praksa pa je tudi ta, da dijaki poleg svojega dela oddajo tudi fotokopije uporabljenih virov (Harris 2012).
- Učitelj naj sproti preverja napredek skozi vse leto. Za vsako zahtevano nalogo naj opredeli točne datume oddaje osnutkov, vmesnih in končnih izdelkov. Pri tem naj dijakom ne dopušča, da posamezne faze preskočijo, ampak zahteva vse vmesne rezultate. S tem je dijakom otežena uporaba dela nekoga drugega in tudi zmanjšana skušnjava po prepisovanju.
- Dijakom naj predstavi pojem plagiarizma in kako se mu izognemo. Pove jim naj, da je nujno dati v narekovaje vse, kar uporabijo neposredno iz besedila. Besedilo lahko tudi parafrazirajo, vendar morajo pri tem paziti, da ne zamenjajo le tu in tam kakšne besede. Po zaključenem besedilu zapišejo vire in literaturo, ki jih navajajo v besedilu, slikah in preglednicah, in sicer po abecednem vrstnem redu.
- Prav tako jim je smiselno razkriti, da tudi učitelj pozna spletna mesta za potrebe opravljanja obveznosti pri pouku slovenskega jezika, ki jih sami pogosto uporabljajo.

Na spletu obstajajo tudi številne informacijske rešitve, ki omogočajo razkritje plagiarizma. Po navadi so takšne rešitve v obliki storitev, na katere se je treba naročiti. Slaba stran takšnih pristopov je seveda, da v večini niso brezplačni, medtem ko nam pogosto prihranijo veliko truda in nam dokaj samodejno poiščejo potencialne oblike plagiarizma. V okviru našega eksperimenta smo si takšno rešitev zamislili sami in jo tudi podrobneje predstavljamo v nadaljevanju.

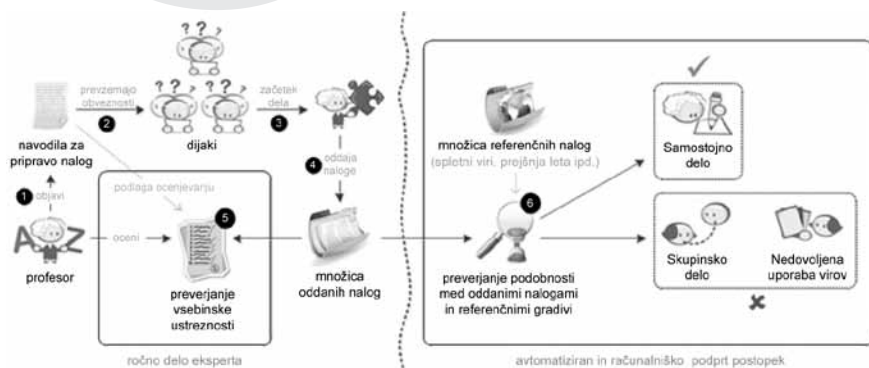
## 4. Eksperiment

Za potrebe ugotavljanja prisotnosti plagiarizma med dijaki slovenskih srednjih šol je bil izveden eksperiment, katerega namen je bil potrditi in analizirati različne načine plagiarizma, ki se pojavljajo pri pouku slovenskega jezika. Osnovna ideja je bila zelo preprosta (glej sliko 1), tj. pomagati profesorju pri vrednotenju samostojnega dela dijakov iz književnosti pri pouku slovenskega jezika. Izbira problemske domene je bila takšna, da je bilo dijakom na voljo več spletnih virov, kjer je bilo moč pridobiti dodatno gradivo v elektronski obliki. V nadaljevanju bosta na kratko predstavljeni metoda dela in analiza rezultatov.

### 4.1 Metoda

Pri pouku slovenskega jezika so dijaki treh oddelkov 1. letnika gimnazije dobili nalogo napisati esej z naslovom »Človek – ime ti je nasprotje!« na podlagi Shakespearovega dela Hamlet. Zahteve so bile podane v obliki že prej omenjenega naslova in dolžine vsaj ene strani besedila (glej korak 1 na sliki 1). Dijaki so imeli en teden časa, nalogo pa so lahko opravili doma

(glej korake 2, 3 in 4 na sliki 1). Izdelek je moral biti pripravljen v elektronski obliki in tudi oddan je bil na takšen način v spletni učilnici sistema Moodle.



↘ Slika 1: Postopek ocenjevanja in preverjanja ustreznosti

Za potrebe preverjanja plagiatov med omenjenimi deli smo vsa oddana dela najprej prečistili (odstranili razna oblikovanja in izluščili zgolj tekst) in za analizo uporabili prosto dostopen program WCopyfind [1]. Omenjena programska rešitev (glej korak 6 na sliki 1) nam omogoča primerjavo dokumentov (eseji vseh dijakov, ki so oddani ter besedila, ki so prosto dostopna na spletu) in prikaz podobnosti glede na besede in fraze.

Proces odkrivanja plagiatov zahteva opredelitev dveh množic dokumentov:

- referenčna gradiva, za katere obstaja večja verjetnost, da se bodo uporabili za prepisovanje (npr. dokumenti iz spleta, knjižnice itd.) in
- gradiva, ki jih dijaki oddajo v okviru predpisane obveznosti.

Za referenčna gradiva smo uporabili spletni mesti Dijaški.net in ARCO. S spletnega mesta Dijaški.net smo identificirali 34 potencialnih dokumentov in pri ARCO 12 potencialnih dokumentov, ki bi se lahko uporabili pri prepisovanju. Svojo nalogo je oddalo 86 dijakov. Dejansko oddanih nalog je bilo na koncu 75.

Pri odkrivanju prepisovanj in plagiatov smo temeljili na odkrivanju večbesednih fraz, katerih ujemanje smo iskali v več virih. Za vsako oddano nalogo se je preverilo ujemanje z vsemi viri v:

- množici referenčnih nalog in
- množici preostalih oddanih nalog.

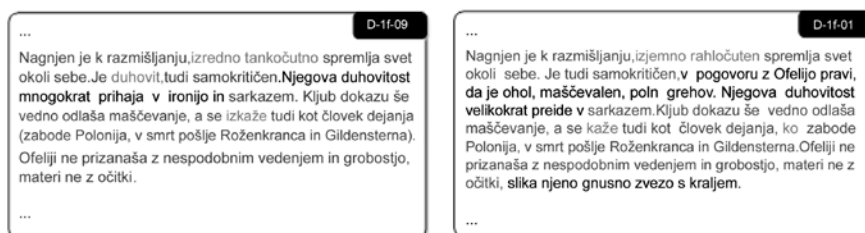
Na takšen način smo lahko preverili, ali je dijak prepisoval iz obstoječih gradiv s svetovnega spleta ali od svojih sošolcev oziroma dijakov, ki so imeli isto obveznost.

Naša analiza je temeljila na naslednjih predpostavkah:

- Pri iskanju ujemanja se upoštevajo fraze dolžine vsaj 6 besed.
- Oddana naloga je bila sumljiva takrat, ko se je pojavila vsaj 1 fraza iz izvornega dokumenta v vsaj 1 dokumentu referenčnih nalog.
- Pri iskanju ujemanja fraz se je dopuščala nepopolnost stopnje 2, kar pomeni, da sta lahko največ 2 besedi pri ujemanju zapisani tudi nekoliko drugače (npr. „včeraj je prišel domov zelo pozno“ in „včeraj je prišel domov res pozno“).

- Delež v ujemanju fraz je bil nastavljen na 80 %, kar je dopuščalo tudi nekoliko šuma pri preverjanju, v primeru, da so dijaki nekoliko spremenili prepisano besedilo.
- Končna ločila pri ujemanju ne igrajo vloge in se ne upoštevajo.
- Velika začetnica ne vpliva na rezultate ujemanja (npr. beseda Zajec je enaka besedi zajec).

Primer majhnega izseka primerjave dveh podobnih besedil je prikazan na sliki 2. Gre za primer prepisovanja med sošolcema, v katerem je bilo prepisano kar 2/3 celotne obveznosti (glej sliko 3).

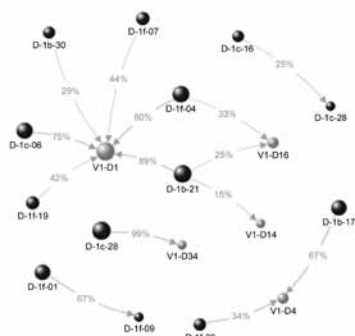


↘ Slika 2: Primer ujemanja besedila

Z rdečo barvo so označeni deli besedila, ki so bili prepisani v celoti, z zeleno barvo pa deli besedila, ki se med seboj nekoliko razlikujejo, vendar še vedno obstaja sum, da so bila prepisana in naknadno malo spremenjena z namenom prikrivanja prepisovanja.

## 4.2 Rezultati

Izmed vseh oddanih (75) nalog se je pri 11 dijakih izkazalo, da je njihovo delo plagiat. To predstavlja kar 15 % delež vseh oddanih nalog. Pri teh nalogah je bilo moč opaziti od 15 % do 99 % prepisanega besedila iz predhodno omenjenega referenčnega gradiva (glej sliko 3). Na sliki so kot točke grafa prikazani dijaki (zapis v obliki D-\*\*-\*\*) in spletni viri (V\*-D\*\*), ki so bili uporabljeni pri prepisovanju. Medsebojna povezava med dvema točkama in smer predstavljata, da je začetna točka prepisovala od končne točke. Oznaka povezave pa predstavlja delež prepisane vsebine. Velikost točke grafa odraža pomembnost (npr. spletni vir V1-D1 je bil uporabljen pri veliko dijakih in dijak D-1c-26 je prepisal skoraj celotno vsebino).



↘ Slika 3: Interakcija dijakov med seboj in z referenčnimi viri

Pri dijakih, ki so prepisovali, lahko identificiramo naslednje skupine (glej sliko 3):

- a) prepisovanje od sošolcev (2 primera)
  - dijaka D-1f-01 in D-1c-16 sta prepisovala od
  - dijakov D-1f-09 in D-1c-28
  
- b) prepisovanje iz enega izbranega spletnega vira (7 primerov) in
  - dijaka D-1f-08, D-1b-17 sta prepisovala iz vira V1-D4,
  - dijak D-1c-26 je prepisoval iz vira V1-D34 in
  - dijaki D-1f-07, D-1b-30, D-1c-06 in D-1f-19 so prepisovali iz vira V1-D1
  
- c) prepisovanje iz več izbranih spletnih virov (2 primera).
  - dijak D-1f-04 je prepisoval iz virov V1-D1 in V1-D16,
  - dijak D-1b-21 je prepisoval iz virov V1-D1, V1-D14 in V1-D16.

## 5. Sklep

Iz predstavljene analize lahko sklepamo, da je lažje prepisovati od doma s spleta kot od sošolcev. To kaže tudi na to, da gre za novodobni plagiarizem, saj se mlajše generacije najraje in najlažje poslužujejo besedil s spleta, ki so lahko dostopna. Ena izmed najbolj pogostih oblik plagiarizma je tako prepisovanje iz enega spletnega vira (točka b zgoraj). Kot prikazuje slika 1 predlagamo, da si učitelj poleg ročnega preverjanja vsebinske ustreznosti pomaga še z najnovejšimi, računalniško podprtimi postopki, ki mu pomagajo pri odkrivanju nepravilnosti pri preverjanju in ocenjevanju določenih obveznosti pri pouku. Predstavljen primer je pokazal, da je pojavov plagiarizma v šoli kar nekaj (v našem primeru okrog 15 %). To težavo lahko identificiramo s poznavanjem stanja na svetovnem spletu in vključitvijo obstoječih, sorodnih virov (oddane naloge dijakov iz prejšnjih let, spletna mesta, kamor dijaki oddajajo svoje delo v skupno rabo ipd.) v analizo ugotavljanja plagiarizma.

### POVZETEK

V prispevku smo predstavili vedno večji problem plagiarizma v srednjih šolah in podali nekaj smernic, ki lahko učitelju pomagajo pri zmanjšanju rastočega trenda uporabe tujega dela kot lastnega dela. Predstavili smo učinkovit postopek avtomatiziranega preverjanja prisotnosti prepisovanja iz različnih virov.

## ↘ Viri in literatura

- Bloomfield, L., WCopyfind. 2012. [uporabljeno 24. 10. 2012]. Dostopno na URL: <http://plagiarism.bloomfieldmedia.com/z-wordpress/software/wcopyfind/>.
- Harris, Robert, 2012. Anti-Plagiarism Strategies for Research Papers. [uporabljeno 2012-10-24]. Dostopno na URL: <http://www.virtualsalt.com/antiplag.htm>.
- Hinchliffe, Lisa. 1998. Cut-and-paste plagiarism: preventing, detecting and tracking online plagiarism. [uporabljeno 24. 10. 2012]. Dostopno na URL: <http://alexia.lis.uiuc.edu/~janicke/plagiary.htm>.
- Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša, Slovar slovenskega knjižnega jezika. 2002. [uporabljeno 24. 10. 2012]. Dostopno na URL: <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>.
- Habjanič, Sandra, 2012: Plagiarizem v diplomskih delih iz področja družboslovja v Sloveniji: diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru. Filozofska fakulteta.



**Ksenija Černigoj**, Osnovna šola Šturje Ajdovščina  
**Silvana Mislej**, Osnovna šola Šturje Ajdovščina  
**Petra Rodman**, Osnovna šola Šturje Ajdovščina

# OBRAVNAVA DOMAČEGA BRANJA V TRETJEM TRILETJU – KNJIGA PO IZBIRI

## Kaj je cilj pouka branja umetnostnih besedil

Pri obravnavi umetnostnih besedil naj bi učence usposobili za vseživljenjsko branje. Branje naj bi bila dejavnost, ki učencem ne pomeni napora, ampak jim je v užitek, prijetno doživetje in intelektualni izziv. Z branjem leposlovja si učenci širijo obzorje, oblikujejo osebno in narodno identiteto ter spoznavajo druge kulture. Na ta način postajajo strpnejši do drugačnih in bolje razumejo svet, v katerem živijo. (Učni načrt 2011: 6)

Pri pouku je nemogoče v celoti prebrati daljše prozno delo, zato je v učnem načrtu predvideno, da taka besedila učenci preberejo doma.

## Domače branje v osnovni šoli

V veljavnem učnem načrtu za slovenščino piše, da učenci v 3. triletju »doma v posameznem šolskem letu preberejo od tri do pet čim bolj raznovrstnih književnih besedil.« (Učni načrt 2011: 107) Ponavadi besedila za obvezno domače branje izbere učitelj. Pri obravnavi domačega branja mora učitelj delo načrtovati tako, da bo učence motiviral za branje predpisanega književnega besedila ter pouk izpeljal tako, da bo poglobljajal učenčeve recepcijske zmožnosti. Besedila so določena vnaprej, v navadi je tudi, da se besedila ne menjajo vsako leto. Vedno so težave, ker knjig za domače branje ni za vse učence. Prav zaradi težav z nabavo gradiva v šolskih knjižnicah je tudi nemogoče vsako leto za domače branje določiti nove knjige.

Žal se velikokrat zgodi, da določenega besedila ne preberejo vsi učenci, zato je težko izpeljati pouk tako, da bi pri vseh učencih v oddelku sprožali »doživljanje in domišljjsko sodelovanje pri oblikovanju čutnodomišljjskih predstav prvin branega književnega besedila.« (Učni načrt 2011: 107)

Domače branje naj bi bilo za učence prijetna bralna izkušnja. Zato smo se učiteljice na OŠ Šturje Ajdovščina odločile, da bi učencem za domače branje ponudile, da sami izberejo besedilo, ki ga bodo prebrali.

## Izbira besedil za domače branje

Mnogokrat slišimo, tudi preberemo, da je med učenci obvezno domače branje nepriljubljeno, da učenci knjig, ki so predpisane, ne preberejo, da samo prepíšejo obnovo s spleta, da se tej dejavnosti preprosto izogonejo. Običajno vzroke za navedene težave pripisujemo lenobi in nezainteresiranosti učencev.

Z obveznim domačim branjem, v naprej določeno eno knjigo za vse učence v oddelku, učitelji torej ne dosegamo temeljnega cilja pouka književnosti, zapisanega v učnem načrtu: »Učenci ohranjajo in razvijajo pozitivni odnos do branja neumetnostnih in umetnostnih besedil.« (Učni načrt 2011: 7) Učenci so samo vse bolj prepričani, da je branje šolska obveza. Z branjem knjig, ki jih ne pritegnejo, se ne vzdajajo v bralca, ki sega po leposlovju tudi v prostem času in pošolskem obdobju.

Strokovni delavci moramo:

- »... omogočiti otrokom in mladim bogate bralne izkušnje, spoznavanje raznolikega gradiva različnih žanrov umetnostnih in neumetnostnih besedil;
- otroke in mlade dnevno spodbujati k samostojnemu branju, jim svetovati pri izbiranju primernih gradiv;
- pri izboru gradiv upoštevati individualne razlike ter izbor prilagoditi posameznikovim bralnim zmožnostim in kolikor je mogoče tudi njihovim interesom ...« (Kulturno umetnostna vzgoja 2011: 27)

Vse to lahko dosegamo samo tako, da dopuščamo izbor knjig, ki naj bi jih učenci prebrali za obvezno domače branje.

## Prosta izbira knjig za domače branje

Na izobraževanjih, povezanih s poučevanjem branja, se kot stalnica pojavlja podatek, da na odnos mladih do branja, na povečanje notranje motivacije za branje statistično pomembno vpliva možnost izbire besedil.<sup>1</sup> Zato smo se slovenistke odločile, da učencem 3. triletja dovolimo, da popolnoma svobodno izberejo knjige, ki jih bodo prebrali za domače branje.<sup>2</sup>

Verjamemo, da tako, s prostim izborom knjig za obvezno domače branje, dosežemo, da je književni pouk »posebne vrste bralni dogodek.« Učna situacija, ki je med učenci nepriljubljena, se, ker ima otrok sam možnost, da se odloči, kaj bo bral, v največji meri približa »individualnemu, tj. spontanemu oziroma doživljajskemu branju posameznika.« (Saksida 2009:67) Učenci spoznavajo, da šolsko branje ni nekaj, kar nima stika z vsakdanjim življenjem. Prosta izbira knjig učitelju omogoča tudi, da »upoštevata slehernega bralca v razredu« (Saksida 2009:67).

Učitelj sledi učenčevemu izboru literature, bralni zmožnosti učenca, jo razvija in bralca kot posameznika primerno motivira. Doktor Saksida sicer trdi, da je to pri vsakodnevnem srečevanju bralcev ob besedilu v razredu »bržkone

<sup>1</sup> Povzeto po predavanju dr. Sonje Pečjak na bibliopedagoški šoli, Portorož 2006.

<sup>2</sup> Odločitev ni v nasprotju s posodobljenim učnim načrtom: Učni načrt SLOVENŠČINA – osnovne šole (2008), saj tam v poglavju Uresničevanje v praksi za tretje triletje piše, da sta primarno merilo za izbiro umetnostnih besedil literarna kakovost ter primernost učenčevi stopnji osebnostnega in bralnega razvoja. Učenci naj preberejo od 3 do 5 čim bolj raznovrstnih književnih besedil. V učnem načrtu je zapisan tudi predlagani seznam. Ker je seznam samo predlog, ni zavezujoč. Od učencev pričakujemo, da za domače branje preberejo umetnostno besedilo. Veljalo pa bi razmisliti, da bi lahko učenci brali tudi neumetnostna besedila. Yann Martel v svojem romanu Beatrice in Vergil namreč pravi, da ljudje ne živimo tako, da bi strogo ločevali domišljjsko od racionalnega, naj gre za razmišljanje ali delovanje. Po njegovem obstajajo resnice in laži – tako v knjigah kot življenju so to presežne kategorije. Smiselno je ločevati med leposlovjem in neleposlovjem, ki govorita resnico, ter leposlovjem in neleposlovjem, ki širita laži. (Martel 2011: 9–10)

nemogoče doseči«, a prosti izbor omogoča prav to: »upoštevanje slehernega bralca v razredu.« Z načrtovanjem obravnave pa je mogoče »izhajati iz spontani odziva mladih bralcev na besedilo, a to prvotno doživetje tudi razvijati (Saksida, 2009: 67).

## Načrtovanje obravnave obveznega domačega branja na osnovni šoli Šturje Ajdovščina

Na osnovni šoli Šturje Ajdovščina poučujemo v 3. triletju slovenščino tri učiteljice. Pri delu sodelujemo in skupno načrtujemo, kako bo potekal pouk ter kako bomo obravnavali domače branje. Ena od učiteljic je tudi šolska knjižničarka, zato načrtovanje branja knjig za domače branje z lahkoto poteka v sodelovanju s šolsko knjižnico.<sup>3</sup>

Pred začetkom šolskega leta se dogovorimo, katere knjige bodo v posameznem razredu učenci prebrali za domače branje, nato ta seznam objavimo na spletni strani šole, učencem pa razpored predstavimo tudi prvo uro slovenščine v posameznem šolskem letu. V 7. razredu učenci preberejo 4 knjige, od tega 1 po lastnem izboru, v 8. razredu je število knjig, ki jih morajo prebrati, odvisno od ravni zahtevnosti, ki jo učenci dosežajo. Preberejo od 3 do 6 knjig, 3 po lastnem izboru.<sup>4</sup> V 9. razredu je za branje predvidenih od 4 do 7 knjig, 4 so po lastnem izboru.

Že ko načrtujemo, določimo, do kdaj je v posameznem oddelku treba prebrati knjigo. Vsi datumi so določeni za celo šolsko leto in so objavljeni na spletni strani šole, z njimi seznanimo učence večkrat med šolskim letom. Na začetku šolskega leta ter po vsaki obravnavani knjigi povemo, kdaj bo na vrsti naslednja. Na spletni strani so tudi navodila, ki so učencem v pomoč pri pripravi na predstavitev prebrane knjige, ki si jo popolnoma samostojno izberejo učenci.<sup>5</sup> (Priloga 1) Ob tem je treba poudariti, da je oblika predstavitve prepuščena učencem, da so navodila samo oporne točke in lahko učenci knjigo predstavijo popolnoma samostojno. Razložimo jim samo, da so v navodilih uporabljeni strokovni izrazi, ki naj bi jih pri predstavitvi uporabljali: čas, kraj dogajanja, književne osebe, glavna književna oseba, avtor, pripovedovalec, tema, sporočilnost književnega besedila ... Strokovne izraze učenci spoznavajo pri pouku književnosti. Če imajo težave pri tvorjenju besedila, jim povemo, da lahko vedno prosijo za pomoč učiteljice. Pomagamo jim lahko med poukom, še raje vidimo, da se oglasijo pri nas po pouku, ko imamo več časa za pogovor s posameznim učencem.

Učenci zelo se odgovorno pripravljajo na govorni nastop, sprašujejo, kdo je knjigi glavna oseba, kako bi opisali pripovedovalca, ali je delo mladinski roman, kaj je sporočilo besedila, kaj je tema besedila ... Učiteljice jim pomagamo, jih usmerjamo in svetujemo.

Ob prvem domačem branju v 7. razredu imajo učenci pred nalogo veliko vprašanj. Prvič sami pripravijo besedilo, v katerem sošolcem in učitelju predstavijo, kaj so prebrali, zato so negotovi in sprašujejo, kako naj oblikujejo besedilo. Povemo jim, da je pomembno v predstavitvi zajeti tiste podatke, ki bodo sošolcem književno delo najbolj predstavili ter jih mogoče tudi vzpodbudili, da bodo knjigo prebrali. Ponavadi je ob prvem govornem nastopu besedilo še oblikovano tako, da poslušalec prepozna odgovore na

<sup>3</sup> Šolska knjižničarka mora sodelovati pri načrtovanju, saj si učenci večinoma knjige izbirajo v šolski knjižnici. Da lahko učencem, pomaga pri izboru, mora vedeti, katere cilje usvajajo učenci pri pouku književnosti, prav tako mora vedeti, kakšni bralci so učenci, da lahko dobro svetuje. Učencem mora knjižničarka ponuditi gradivo, ki so ga učenci sposobni prebrati, hkrati naj bi ponudila tudi dovolj kakovostno literaturo. Prosta izbira knjig za domače branje nalaga knjižničarki tudi posebno pozornost pri izgradnji knjižnične zbirke leposlovja za 3. triletje, saj mora poskrbeti, da je na voljo dovolj kakovostne literature za to stopnjo.

<sup>4</sup> Lahko se zgodi, da učenec prebere samo tri knjige in so vse tri po lastnem izboru. Za učence na prvi zahtevnostni ravni namreč predvidevamo, da bodo prebrali 3 knjige, tisti na drugi ravni naj bi prebrali 5 knjig, na tretji ravni pa vseh 6 knjig. Podobno je v 9. razredu, učenci preberejo od 4 do 7 knjig.

<sup>5</sup> Ko smo pripravljale navodila, smo upoštevale cilj, naveden v učnem načrtu: predstavitev v šoli neobravnavanega književnega besedila (avtor, vsebinske in slogovne značilnosti, zvrst, vrsta besedila, ovrednotenje besedila s sklicevanjem na značilnosti besedila, ponazoritve z zgledi iz besedila). (Učni načrt 2011: 66)

zastavljene točke v navodilih za pripravo govornega nastopa. Učenec sledi navodilom, posamezne prvine književnega dela navaja v takem zaporedju, kot so navedena v navodilih, bolj kot celota deluje učenčevo besedilo kot nabor odgovorov na zastavljena vprašanja.

Ko učitelj posluša tako besedilo, učencem pove, na kakšen način bi lahko uporabljali strokovne izraze v bolj povezanem, bolj koherentnem besedilu.

Besedila, ki jih učenci predstavijo v šoli, se izboljšujejo, učenci upoštevajo učiteljeve pripombe, tako da se zgodi, da boljši učenci v 9. razredu nastopijo brez v naprej pripravljenega besedila in popolnoma samostojno predstavljajo prebrano književno delo. Pri tem v uporabljajo strokovne izraze in jih znajo tudi opisati.

## Izbor književnih del

V pogovorih z učitelji in drugimi strokovnimi delavci smo velikokrat zasledile bojazen, da bodo učenci izbirali »premalo zahtevno gradivo«. da bodo domače branje opravili na čim lažji način in ne bodo napredovali. Izkušnje kažejo, da to ni res. Učenci se izbora knjige lotijo zelo resno, sprašujejo, ali lahko preberejo določeno knjigo ali prosijo za pomoč pri izboru.<sup>6</sup>

Prav zaradi tega je potrebno medpredmetno sodelovanje s šolsko knjižnico. Knjižničarka tudi opaža, da prihajajo po knjige v knjižnico učenci v skupinah. Nekateri prosijo za pomoč pri izboru, drugi se zanesejo samo na mnenje sošolcev. Velikokrat odloča o tem, ali bo učenec bral določeno knjigo, sošolčevo oziroma prijateljevo mnenje, ko ta reče: »Ja, ta pa je res fajn. Ja, ta mi je dopadla. Ja, to se spleča prebrati.«

Tako lahko potrdimo rezultate raziskav, v katerih strokovnjaki ugotavljajo, da učenci izbirajo svojim bralnim sposobnostim ustrezno gradivo. Nataša Bucik in Sonja Pečjak navajata rezultate tujih študij, ki kažejo, da učenci nikakor ne izbirajo premalo zahtevnega gradiva, celo nasprotno, izberejo gradivo, ki jim omogoča zahtevnejše delo.

Seveda učence pritegnejo gradiva, ki so po zahtevnosti primerna njihovim sposobnostim. Učiteljice in knjižničarka s tem, da učencem ponudimo raznoliko književno gradivo različnih težavnostnih stopenj, povečujejo notranjo motivacijo. Prav pri vsakem učencu v treh letih šolanja opazimo, da postaja boljši bralec, da vsako leto izbira zahtevnejše gradivo in ga tudi prepričljiveje predstavi. Prav tako opažamo, da obstajajo velike razlike v tem, kaj učenci berejo. Dekleta prej sežejo po zahtevnejših knjigah, dečki še v 8. razredu berejo knjige za učence do 12. leta.<sup>7</sup>

## Predstavitev prebranih književnih del

Učenci o prebrani knjigo pripravijo besedilo za govorni nastop. Nastopijo pred svojimi sošolci in učiteljico, po nastopu odgovarjajo na vprašanja učiteljice in učencev in so ocenjeni.

Na šoli smo se odločili za zunanjo diferenciacijo, kjer v oddelku poučujeta dva učitelja. To omogoča, da se oddelek občasno razdeli na dve heterogeni skupini. Kadar so na vrsti govorni nastopi, se oddelek razdeli, tako je v istem

<sup>6</sup> Leta 2008 smo na šoli izvedli anketo, v kateri smo spraševali po tem, koga učenci prosijo za nasvet pri izbiri knjig. Odgovarjali so tako: Največ (26 %) se zanesel na nasvet sošolcev, 24 % prosil za nasvet knjižničarja [šolskega ali tistega v splošni knjižnici], 9 % se je zanesel na nasvet učiteljev. Ostali so si knjigo izbrali sami.

<sup>7</sup> Vsako leto pripravimo seznam knjig, ki jih učenci preberejo za domače branje. Ugotavljamo, da je seznam zelo raznolik, eno delo ponavadi prebere en učenec, mogoče dva. Učenci segajo predvsem po sodobnih slovenskih in tujih mladinskih pisateljih. Zanimajo jih sodobne teme: anoreksija, spolno nadlegovanje, nasilje v družini, družinske težave, prijateljstvo, zdravje ... nekateri pa berejo znanstvenofantastična dela. V šolskem letu 2011/1012 se je v 8 razredu pokazalo, da so dekleta že segala po zahtevnejšem leposlovju, dečki pa so še vedno brali knjige iz zbirk Lov na pošasti, Novohlačniki ali Pet prijateljev ter Zvesti prijatelj. V letošnjem šolskem letu v istem oddelku je pri nekaterih dečkih že opazen napredek, segajo po knjigah Deana Browna, Horowitza, nekateri pa se odločajo tudi za kvalitetnejša dela. Nekaj učencev pa še vedno bere podobna dela kot pred letom.

času na vrsti več učencev. Pri tem je popolnoma nepomembno, pri kateri od učiteljic, ki poučujeta v razredu, učenci opravijo govorni nastop.

Učiteljice namreč nastope ocenjujemo po pripravljenih kriterijih. Te poznajo tudi učenci in sodelujejo pri ocenjevanju. Ker je kljub kriterijem ocenjevanje govornega nastopa zelo subjektivno, po opravljenih govornih nastopih učiteljici, ki sta nastope spremljali in ocenjevali, uskladita ocene.<sup>8</sup>

Učenci so vnaprej seznanjeni s kriteriji za ocenjevanje govornega nastopa. (Priloga 2) Najprej po navodilih predstavijo knjigo, nato jih sošolci in učiteljica v skupini sprašujejo. Sprva postavlja vprašanja le učiteljica, saj sošolci nimajo izkušenj. Sčasoma pa se tudi učenci naučijo vprašati, kar jih o predstavljenem delu zanima.

Izkušnje kažejo, da se je mogoče pogovarjati tudi o literarnem delu, ki ga nismo prebrali.<sup>9</sup> V pomoč pri pogovoru v takih primerih so lahko drugi učenci, ki poznajo obravnavano literarno delo. Učiteljica pa pove, da knjige ni prebrala, zato bi jo marsikaj lahko zanimalo. Vprašanja so lahko povezana z oznakami glavnih oseb, sprašuje lahko o podrobnostih dogajanja, prosi učenca, naj razloži in utemelji, zakaj je določena oseba v predstavljenih okoliščinah tako ravnala, učenca lahko spodbudi, naj pojasni, kako bi v podobnih okoliščinah ravnal on ... Učenci se zavedajo, da učitelj ne more prebrati vseh knjig, in radi odgovarjajo na vprašanja, pojasnjujejo ter spodbijajo k branju. Pogosto so prav predstavitev učencev spodbuda, da tudi učitelj prebere knjigo ali da ponovno seže po literarnem delu in ga bere na drugačen način, ker so ga k drugačnemu branju spodbudili učenci.

V pogovoru o prebranem je učiteljeva vloga zelo pomembna. Učence mora voditi k prezrtim vsebinam in popolnejšemu literarnoestetskemu doživetju. Učitelj, ki praviloma več ve, v demokratičnem dvogovoru uporablja svoje znanje in tako pogloblja recepcijsko zmožnost učencev. Učence je mogoče spodbuditi, da prepoznajo značilnosti klišejske/trivialne literature. Ob kakovostnih delih pa jih je mogoče usmerjati v poglobljeno razumevanje in razmišljanje o prebranem. Pri tem mora biti učitelj zelo previden. Učencem je ponavadi trivialna literatura všeč, zato poskušajo dokazovati, da je tudi kakovostna. Poudarjajo zanimivo zgodbo, izpostavljajo vrednote, ki jih posebljajo književne osebe; na primer boj za pravično družbo ali premagovanje zla. S pravimi vprašanji lahko mentor učencu pokaže, da je zgradba takih besedil vedno enaka ter da za razumevanje besedila ni potreben poseben napor, saj že ob začetku branja lahko napovemo konec. Kljub temu pa nekateri učenci v osnovni šoli ne posežejo po zahtevnejših delih.

Učenci govorno nastopajo, kar pomeni, da govorijo prosto. Vsaj sprva pa imajo za pomoč besedila napisana.

<sup>8</sup> Usklajevanje poteka po končani obravnavi, učiteljici pregledata opombe, ki sta si jih zapisali med nastopanjem učencev, pogovorita se o tem, za kakšno predstavitev, katere dobre in katere pomanjkljive podatke je bila dana ocena. Zgodi se, da se po tem usklajevanju ocene spremenijo. Na ta način se izognemo temu, da bi prihajalo pri ocenjevanju do prevelikih razlik med učiteljicama.

<sup>9</sup> Zanimivo branje o tem, kako se lahko pogovarjamo tudi o knjigi, ki je nismo prebrali, prinaša Bayardova knjiga.

Ko ocenjujemo, pri tem si pomagamo s kriteriji, smo najbolj strogi pri tem, da učenci ne berejo, ampak prosto govorijo. Pri ocenjevanju vsebine, prepričljivosti, razumljivosti pa upoštevamo individualne razlike med učenci. Pomembno se nam zdi, da imajo učenci možnost pripovedovati o tem, kar so prebrali, ter o svojem doživljanju prebranega. Prav to, da lahko pripovedujejo o svojem branju in dobijo potrditev za svoje razmišljanje, predstavlja pozitivno izkušnjo ob branju. Prek takih in podobnih pozitivnih izkušenj pa



rastejo bralci, ki bodo po leposlovju posegli tudi takrat, ko to ne bo za obvezno domače branje.

Učenci ponavadi za svoj govorni nastop dobijo odlično ali (res zelo redko) prav dobro oceno. Na govorni nastop se pripravijo vsi, oziroma preberejo v skladu z ravno zahtevnosti najmanj tri (v 8. razredu) oziroma 4 (v 9. razredu) knjige.

Med učenčevim nastopom si učiteljice beležimo, kaj je učenec pripovedoval. Zapiski so nam v pomoč pri postavljanju vprašanj in ocenjevanju. Na podlagi zabeleženega učencu povemo, kaj je bilo v besedilu dobro povedano, ter svetujemo, kaj bi naslednjič lahko izboljšal.<sup>10</sup> Pri ocenjevanju vedno s svojimi predlogi in utemeljitvami sodelujejo tudi učenci.

## Zaključek

Domače branje po izbiri se že od leta 2007 kaže kot uspešno motivacijsko sredstvo za spodbujanje branja. Učenci s pomočjo učiteljev, knjižničarjev in sošolcev izberejo delo, primerno svojim bralnim zmožnostim. Ob prebrnem doživljajo ugodje, počutijo se uspešni. Ker so za branje tudi notranje motivirani, saj izberejo tako gradivo, v katerega se lahko zatopijo, se pri učencih razvija tudi notranja motivacija za branje. Prav učenci, pri katerih se razvije notranja motivacija za branje pa bodo brali tudi potem, ko ne bo več obveznega domačega branja.

## ↘ POVZETEK

Nekateri učenci ne preberejo obveznega domačega branja. Nekateri učenci preberejo samo knjige za obvezno domače branje. Nekateri učenci po končanem šolanju ne berejo več. Nekateri učenci veliko berejo. Naloga dobrega mentorja je, da vsakemu učencu pomaga preseči obstoječe stanje, zato smo se na Osnovni šoli Šturje odločile, da učencem v 3. triletju omogočimo, da si knjige za obvezno domače branje prosto izbirajo. S tem omogočamo, da učenci preberejo tako književno besedilo, ki veča notranjo motivacijo za branje. Učenci prebrano književno delo predstavijo z govornim nastopom. Njihov nastop ocenimo.

## ↘ Viri in literatura

- Bayard, Pierre, 2010: Kako govoriti o knjigah, ki jih nismo prebrali. Ljubljana : Sodobnost International.
- Bucik, Nataša, 2009: Didaktično »nasilje« nad izbranim mladinskim leposlovjem. Zbirka domačega branja Knjiga pred nosom. *Otrok in knjiga* 36/74. 46–66.
- Bucik, Nataša in Pečjak, Sonja, 2004: Učenčev izbor – ključ do motivacije za branje?. *Otrok in knjiga* 31/60. 53–67.
- Kulturno umetnostna vzgoja, 2011: Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, [online]. [uporabljeno 2013-01-22]. Dostopno na URL: <http://www.zrss.si/kulturnoumetnostnavzgoja/publikacija.pdf>.
- Martel, Yann, 2011: Beatrice in Vergil. Mladinska knjiga. Zbirka Roman.

<sup>10</sup> Tak način ocenjevanja, razčlenjena povratna informacija vsebuje elemente formativnega spremljanja – metode, ki jo na šoli podrobneje spoznavamo in vpeljujemo v pedagoški proces v letošnjem šolskem letu.

- Pečjak, Sonja in Gradišar, Ana, 2002: Bralne učne strategije. Ljubljana:Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Saksida, Igor, 2009: Bralni dogodek s Knjigo pred nosom: povabilo, ne ukaz. Otrok in knjiga 36/74. 67–84.
- UČNI načrt. Program osnovna šola. Slovenščina, 2011: [online]. [uporabljeno 21. 1. 2013]. Dostopno na URL: [http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_slovenscina\\_OS.pdf](http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf).



## PRILOGA:

### Priloga 1

Knjiga po izboru za domače branje

1. Zapiši podatke o knjižni izdaji literarnega dela: avtor, ilustrator, prevajalec, založba, leto izida, knjižna zbirka.
2. Določi kraj in čas dogajanja iz knjige.
3. Poimenuj glavne in stranske književne osebe.
4. Izberi si eno od oseb in jo opiši ter označi.
5. Na kakšen način je zgrajeno besedilo? Ali avtor o dogodkih pripoveduje tako, kot so se dogajali, ali posega tudi v preteklost?
6. Opiši pripovedovalca. (Kdo pripoveduje zgodbo in koliko ve o dogajanju?)
7. V katero pripovedno vrsto bi spadalo prebrano besedilo? (črtica, novela, pripovedka mladinski roman, zgodovinski roman, fantastični roman ...)
8. Razmisli, kakšno je sporočilo prebranega besedila, in ga ubesedi.
9. Kako bi prebrano besedilo predstavil na ovitku knjige? Poskusi oblikovati tak zapis, da bi svoje sošolce pritegnil k branju.

Po govornem nastopu učenec odgovarja na vprašanja sošolcev in učiteljice.

### Priloga 2

Kriteriji za ocenjevanje govornega nastopa – knjiga po izbiri (holistično ocenjevanje)

#### Kriterij

Podatki o avtorju, založbi, zbirki ...

Učenec navede vse bibliografske podatke, pove nekaj o avtorju, prevajalcu, zbirki ...

Vsebina

Učenec  
predstavi dogajalni prostor in čas;  
poimenuje glavne in stranske osebe;  
označi izbrano glavno osebo ter pove svoje mnenje o njenem ravnanju;  
vrednoti ravnanje književnih oseb;  
prepozna vsevednega pripovedovalca in ga opiše  
ali  
govorno obnovi prebrano književno besedilo;  
oblikuje (ubesedi) osrednjo idejo (sporočilo) besedila in poimenuje temo.

Pripovedna vrsta

Učenec opiše lastnosti pripovedne vrste: povest / mladinski roman / trivialna pripoved.

Bralne izkušnje

Učenec pripoveduje o tem, kako je knjigo bral, razumel, bi jo priporočili prijatelju, kaj ga je najbolj pritegnilo ...

Pogovor

Učenec odgovarja na vprašanja učiteljice in sošolcev.

Jezikovna ustreznost

Učenec uporablja ustrezne strokovne izraze, ima bogato besedišče mnenje, uporablja sopomenke, nadpomenke ter ustrezne veznike. Pazi, da se zaporedne povedi ne začenjajo z istim veznikom. Uporablja knjižni jezik in pravilne oblike besed. Pazi tudi na pravilno oblikovane povedi.

Stik s poslušalci

Učenec besedilo prosto pripoveduje in išče stik s poslušalci.

Pavlina Bizjak, Osnovna šola Otlica

# PROJEKT: KNJIGA NAŠE PESMI ČEZ ROB POJO

▷ Otlica je kraj na robu Trnovske planote, kraj na Gori. Gora, v ožjem pomenu, je planotast svet nad Zgornjo Vipavsko dolino, nad Deželo, kot ji pravijo Gorjani. Zajema vasi Predmejo (do petdesetih let prejšnjega stoletja so ji pravili Dol), Otlico ter Kovk. Širše gledano pa sodita k Gori še Col in Podkraj z okoliškimi vasicami in zaselki. Torej: »Gora je od Čavna tja do Nanosa«, kot poje ljudska pesem.

Kamen in voda in gozd zaznamujejo Goro. In beseda.

Kamen, ki ga je na pretek in še več;

voda, ki je na Gori skorajda ni in je je še manj;

gozd, ki jemlje in daje ...

In klena gorjanska beseda:

trda in mehka, glasna in tiha, jasno povedana, izjecljana in zamolčana;

izmed bukev v bukve ujeta, v besedno izročilo ukleta ... (iz zloženke Gora nad Deželo, TIC Ajdovščina)

Šolski okoliš OŠ Otlica zajema učence s Predmeje (okrog 400 prebivalcev), Otlice in Kovka (okrog 460 prebivalcev). V letošnjih petih oddelkih – od 1. do 9. razreda – obiskuje otliško šolo 67 učencev.

V dolgoletni praksi spremljanja slovstvenega ustvarjanja in poustvarjanja v kraju sem ugotovila, da je slovstvena folklorna veliko bogastvo, ki ga ne sme povoziti čas. Pogojuje jo način razmišljanja in življenja ljudi na planoti. Zbranega je že veliko gradiva, ki ga učenci poznajo, tudi skozi proces poučevanja, veliko pa je še takega, ki ga je vredno z zapisom iztrgati pozabi. Učenci morajo spoznati, da je slovensko slovstveno dediščino treba ohraniti in to bodo najlažje dosegli, če bodo s konkretnimi zadolžitvami v projektne delu aktivno sodelovali. To krepí tudi zavest o narodni pripadnosti.



Medgeneracijski odnosi so izjemno pomembni, ustvarjalno lahko povezujejo ljudi, vsak posameznik se lahko potruzi, da bi bili čim lepši. V šoli lahko učence opozorimo na to, kako pomembni so medgeneracijski odnosi in osebne vezi. OŠ Otlica je šola, kjer so povezave naravne in medgeneracijske vezi trdne (naravno okolje, vpliv tradicije, moč preživetja). Učenci, ki obiskujejo šolo, vzpostavljajo neposredne osebne odnose. V tej majhni skupnosti so majhna učeča se skupina, velika je povezanost učiteljev z učenci in med seboj.

Prepričana sem, da je pouk slovenščine »malo drugače« na naši šoli pripomogel k še trdnejši povezanosti.

Odločila sem se za celoletni projekt, pri katerem bi nastala knjiga. Ker smo v letu 2010 odprli nove šolske prostore: knjižnico, računalniško učilnico in telovadnico, je moj predlog padel na plodna tla. Junija 2010 je Osnovna šola Otlica izdala knjigo pesmi z naslovom Naše pesmi čez rob pojo. Pri ustvarjanju so sodelovali učenci od šestega do devetega razreda. Delali smo pri literarnem krožku.

Možnost vodenja literarnega krožka mi veliko pomeni, saj se enkrat tedensko (eno šolsko uro) srečujejo učenci, ki jih povezuje skupni interes, ljubezen do materinščine. Biti mentor taki skupini je zame užitek in zaveza. Užitek, ker veliko dam in veliko prejmem, in zaveza, da dosežem cilj, h kateremu stremim. V tem šolskem letu je obiskovalo literarni krožek enaindvajset učencev, šestnajst deklet in pet fantov. V moji dolgoletni praksi smo se pri teh urah dotaknili različnih tematik (literarni natečaji, javne prireditve na šoli in drugje ...). Najbolj smo bili uspešni, ko so se zadolžitve razširile v okolje kot raziskava slovstvene dediščine, zgodovine, odkrivanje posebnosti jezika ...

Pričujoči prispevek sem napisala zato, da bi nazorno prikazala naše delo. Mogoče bo koga spodbudil (učitelja, vodjo sekcije za literarne dejavnosti ...), da se tudi sam loti podobnega projekta.

## I.

### 1. Motivacija

Učencem sem nazorno predstavila svojo zamisel. Nastala bo knjiga. Na njihov odziv sem najbolj vplivala s svojim navdušenjem.

Branje in pisanje v domačem okolju pouk slovenščine dopolnjuje ali celo presega. Učenec lahko porabi več časa, delo si lažje razporedi na čas, ki mu bolj ustreza, na razpolago ima več virov (ustnih – starši ..., leksikoni, računalnik ...). Sodelovanje na različnih literarnih natečajih, delo z aktualnimi temami razširja obzorja zaradi pestrih vsebin, ki so izpostavljene (ni jih v učnih načrtih, zanje nikoli ni časa) in so tako obsežne, da preidejo v projekt, saj zahtevajo globalen pristop in kontinuiteto. To sega preko šolskega zvonca.

Ideja o končnem izdelku, knjigi, je bila dovolj močna motivacija, da so lahko nastajali predlogi o vsebini. Kakšna naj bi bila knjiga? Vsebina naj bi se navezovala na povezovanje generacij.

Razmišljali so:

---

Predlagam, da bi zapisovali stare razlagalne pripovedke, ker imam babico, ki jih pozna veliko in jih zna čudovito pripovedovati. (Andrej, 8. r.)

Rada bom sodelovala, ker rada raziskujem preteklost. Zanima me, kako so živeli predniki. Pisala bi o stari mami in starem očetu. (Sara, 8. r.)

Zbirala bi stare pesmi. Želim spoznati teto Štefi, ki jih zna veliko povedati na pamet in jih tudi zapeti. (Urša, 7. r.)

Predlagam, da bi naredili slovarček s starimi narečnimi besedami, ker se mi zdijo smešne. (Ana, 6. r.)

Sodelovala bom, ker se mi zdi fino, da bo nastala knjiga. (Lea, 6. r.)

---

Na list so napisali svoja pričakovanja v zvezi s končnim »izdelkom.« Podpisane liste sem pobrala in spravila.

## 2. Izbira

Kako smo se odločili za temo in naslov knjige? Menim, da je **izbira** v procesu ustvarjanja zelo pomembna, zato sem učence na začetku spodbudila k razmišljanju o življenju. Človek se rodi in umre. Kaj se dogaja med tema mejnikoma? Kako so živeli včasih? Kje ljudje živimo? Kako so včasih živeli na vasi, v mestu? Kako sedaj živimo na vasi, na Gori?

Nastajali so predlogi:

---

Stara mama mi je povedala,

Kako je živel moj oče,

Pošta na Gori,

Sirarstvo,

Kako so živeli včasih,

Dolgi zimski večeri,

Kako so se včasih ženili ...

---

Predloge sem napisala na tablo, o vsaki temi smo se pogovorili.

Njihove predloge – pošta, sirarstvo, dolgi zimski večeri... – pogojujejo specifične krajevne značilnosti v primorskem gorskem svetu, ki so danost. Učenci bivanjsko čutijo povezavo, so zraščeni s tem prostorom.

Učencem sem ponudila en **okvir**, sicer bi se teme preveč razširile.

Odločali smo se tudi, ali bi pisali prozo ali poezijo.

Utemeljevali so svojo izbiro. Se dogovarjali, komentirali.

Predlagala sem temo, kjer bi šlo za povezovanje preteklosti in sedanjosti. Zbirali bi pesmi v narečju in jih tematsko razvrstili:

- o ljubezni
- o vremenu
- o delu
- o življenju (rojstvu in minevanju)

Ljudi na Gori prevevata življenje in delo za preživetje, zaznamujejo jih ljubezen, rojstvo, minevanje ...



Učenci so bili navdušeni, ker smo se s tematskimi povezavami dotaknili njihove življenjske resničnosti, njihovega vsakdana. Dogajanje smo popestrili tudi z izborom naslova. Vsak je napisal tri naslove in pojasnil svoj izbor. Vsi smo se strinjali, da je naslov, ki ga je napisala učenka šestega razreda, najustreznejši. Tako nosi naša knjiga naslov Naše pesmi čez Rob pojo.

Delo je potekalo frontalno, skupinsko, individualno.

Frontalno je potekala motivacija, za kar sem porabila štiri šolske ure. Po skupinskem delu in individualnem poročanju s terena sem naredila povzetek frontalno. V frontalni obliki dela smo tudi zaključili projekt. Predstavila sem zaključni izdelek. Dopuščala sem pripombe in spremembe.

Za frontalni povzetek in zaključek projekta sem se odločila, ker sem kot mentor ohranjala in imela sistematični, celostni pregled nad potekom dela in zaključkom.

V skupinah so brali prispevke, jih razvrščali po tematskih sklopih (vreme, šege, ljubezen, delo ...) Pogovarjali so se o novih spoznanjih, utemeljevali izbor. Izločili so neprimerne, najbolj so jim bile všeč šaljive ...

Individualno so zbirali material na terenu, poročali so o svojem delu in doživetjih ... Individualno sem jim svetovala, usmerjala.

Največ je bilo dela v skupini, seveda pod mojim vodstvom. Delali smo v učilnici.

Metode so bile zelo pestre, prilagajala sem jih potrebam.

Za motivacijo je bila potrebna metoda demonstracije, ko sem jih seznanjala z že nastalimi besedili, ki jih srečujemo v našem vsakdanjem življenju. Posredovala sem jim temeljne značilnosti proze in poezije. Velikokrat je bila potrebna razlaga.

Najpogostejša pa je bila metoda razgovora, saj sem hotela, da učenci izrazijo svojo misel, svojo trditev utemeljijo in poskušajo sogovorca oz. poslušalca prepričati. Tudi mene. Z razgovorom sem najlaže usmerjala, preverjala delo, spodbujala ...

### 3. Namen je bil (cilji so bili):

Pri delu sem upoštevala tudi cilje šolskega kurikula: razvijanje socialne sporazumevalne, etične in estetske kompetence, oz. zmožnosti – pa tudi – posledično – celovite in celostne osebne naravnosti mladega človeka, ustvarjalca, pisca.

Pri delu z učenci sem tako želela:

- učence spodbujati k samostojnemu domačemu delu;
- spodbujati dialoški pristop (vzgoja za medgeneracijsko sožitje, toleranost, medkulturnost) – pogovor doma o različnih temah, izmenjava pogledov na življenje, o problemih, o humorju, žalosti ...;

- prisluhni literarnim interesom učencev, jih upoštevati – uravnovesiti stare pripovedi s sodobnimi (vsebina); uravnovesiti literarno zvrst tudi oblikovno – pri delu upoštevati individualizacijo in diferenciacijo (različne sposobnosti učencev) – upoštevati postopnost, graditi na predhodnih izkušnjah;
- učencem ponuditi različne pristope k dejavnostim (pogovor, intervju, ankete ...);
- učence spodbujati k pozornemu poslušanju, interpretativnemu branju, natančnemu zapisu po pripovedi;
- učencu dati možnost stika z družbo in njenimi izkušnjami, ki učenca postavijo na realna tla;
- učence spodbujati, da bodo ob tem razmišljali, vrednotili, oblikovali lastno identiteto;
- učence spodbuditi h kreativnemu pisanju.

#### 4. Prijetna izkušnja

Menim, da je treba učence voditi k cilju, da bodo **radi** raziskovali, prijetna izkušnja je zelo pomembna. Učenci naj bi **začutili potrebo** po različnih stikih med generacijami, v medsebojnem povezovanju (doma, sosedje, prijatelji ...) in v šoli (učitelji, sošolci ...). Začutili naj bi potrebo po odkrivanju novega, čeprav iz preteklosti. Ohraniti se mora za prihodnost. To odkrivanje bo dolgoročna motivacija, ki bo spodbujala tudi druge dejavnosti (npr. zgodovina: ustni, pisni, materialni viri ...).

Prepričana sem, da mora človek dobro poznati svoje korenine, da lahko gradi naprej. (Drevo brez korenin ne stoji.) Vzpostaviti se mora spoštovanje do ustvarjalcev in njihovega dela. Krepiti se mora ljubezen do lastnega naroda, jezika, zgodovine. Te pozitivne izkušnje negujem pri učencih ves čas svojega poučevanja. Že velikokrat smo raziskovali in nastala so šolska glasila z bogato vsebino, ki priča o bogati preteklosti. Glej npr.:

GORJAN: Pripovedi iz mojega kraja; leto 14; št. 1, 2; šol. leto 1988/89  
 Igre nekoč in danes; leto 15; št. 1, 2; šol. leto 1989/90  
 Vraže; leto 16; št. 1; šol. leto 1990/91  
 Pesmi; leto 17; št. 1; šol. leto 1991/92

## II. Strategije/dejavnosti

### a) **PRED** začetkom dela:

Priprava je trajala približno dva meseca. Pred začetkom dela je bila skupina heterogena, saj so bili udeleženci učenci iz različnih razredov. Ločili so se tudi po spolu. Logično je, da sem več časa posvetila učencem, ki so mlajši, večkrat sem uporabila metodi demonstracije in razlage. V pomoč so bili tudi starejši učenci in tako se je sčasoma skupina oblikovala v homogeno. Fantje so presenetili z zavzetostjo za ilustracijo.



Ne vem, katere pesmi, izštevance ... so nastale prav na Gori in koliko, vem pa, da se še pripovedujejo in pejejo. Menim, da so bolj žive kot marsikje drugod. Mogoče imam tak občutek, ker s temi živim in premalo poznam ostale.

Učencem sem ponudila izštevance, kratke igrive pesmice.

Poiskali smo možne naslove zanje,

jih dopolnjevali (npr. Jure pase ..., Rom, pom, pom, če te nisem, pa te ...).

Opazovali smo zapis pesmi v narečju.

Listali knjige, ki imajo podobno vsebino (npr. F. Černigoj: Cin-cin-cin Cene; Nace ima dolge tace...).

Opazovali smo naslovnice, ilustracije.

Vsak je izbral eno pesem in jo glasno prebral.

Utemeljil je izbor.

Poiskal je temo; skupaj so komentirali, razvrščali po tematskih sklopih.

Osredotočili so se na pisca (ljudsko, avtorsko delo; značilnosti ustnega slovstva ...).

Učenci so poizvedeli, kdo v kraju zna pripovedovati. Velikokrat so bili prese-nečeni, ker so ugotovili, da tudi njihova stara mama veliko ve. Delo na terenu so opravili samostojno. Obiskali so veliko starejših ljudi v zaselku, kraju; pa tudi mlajši so se spomnili marsikatero pesmi iz otroštva. Delali so po mojih navodilih. Približno tretjina dela je potekala na terenu. Seveda sem gradivo sproti spravljala in zapisovala.

b) **MED** branjem, pisanjem besedil po pripovedi, opazovanje besedila:

Učenci so bili ob zbiranju gradiva in kasnejšem analitičnem opazovanju posameznih, izbranih prvin, povezanih s temo, ves čas pozorni na več perspektiv in hkrati tudi neke vrste zapisovalci – soustvarjalci in ohranjevalci tradicionalnega, vez med nekdanj in sedaj. Zato so cilji tako raznovrstni.

Učenci so:

- zaznavali melodičnost poezije (narečne in avtorske);
- zaznavali prostor in čas dogajanja (npr. pastirček, lovec, »ta stari« - obleka ... ; čas: zima, na peči, življenje naših prednikov; razlike, primerjava z današnjim življenjem);
- zaznavali motive, slike – kako bi danes: dvorjenje: lestev, podoknice; danes: SMS, facebook;
- prepoznavali književne osebe in primerjali (izkušnjaški svet pastirja in sodoben čas);

- opazovali lastnosti oseb (kako si učenec predstavlja določeno osebo, zunanost, karakter – dejanja, ki ga označujejo);
- opazovali prisotnost komičnosti v govoru in obnašanju (prikazali resen dogodek komično.);
- opazovali govor oseb in ga primerjali z živo besedo (zapis besedila v narečju);
- vrednotili ravnanja književnih oseb (etika);
- igrali vloge (predstavljaš si, da si pastirček, lovec ... napiši pesem o tem;
- dokazali, da prepoznajo zaporedje dogodkov;
- razumeli posamezne motive posameznih pesmi;
- pesmim so dali naslov, lahko tudi več naslovov, pojasnjevali so ustreznost, ga razumeli;
- razumeli so teme in jih vrednotili (ljubezenske, delovne) Kako bi ti to napisal? Razmišljaš o teh temah? Kaj meniš o delu? ...;
- opazovali so slogovna sredstva (starinske, redke besede, narečne, sodobne, neznane ...);
- pisali so svoje rime, bili ustvarjalni;
- primerjali besedila, tematiko, motive, rime ...;
- povezovali smešno v besedne nize in ugotavljali odziv sošolcev;
- iskali pretiravanja, frazeme, metafore ...;
- neknjižni jezik spreminjali v knjižnega;
- v svojih pesmih pa obratno.

Nekatere dejavnosti (zaznavajo melodičnost, prostor in čas dogajanja, opazujejo govor oseb in ga primerjajo z živo besedo, opazujejo, zaznavajo slogovna sredstva (narečje ...), neknjižni besedi poiščejo ustrezno knjižno ...) so opravili sami, samostojno, v ožjem krogu družine, zaselka, kraja. Ostale dejavnosti, to je večji del navedenih dejavnosti, pa so opravili v šoli, s svojimi sošolci. Te njihove zapise hranim. Tudi vse zapise s terena hranim v prvotni, rokopisni varianti. Tudi tiste, ki so bili izločeni že na začetku. Dragoceni so in morda bodo kdaj prišli prav.

### c) Strategije **PO** pisanju

Učenci so zajemali vtise, literarnoestetska doživetja, se soočali s pričakovanji, vzpostavljali odnos do zbranega gradiva in lastnega oz. sošolčevega besedila. Celovito so preverjali razumevanje sporočila, razumevanje forme, razumevanje pomena zbiranja ustnega slovstva za kasnejše rodove, razumevanje zapisa: vsaka vas ima svoj glas.

Menim, da so dejavnosti po delu prav tako pomembne kot pred pisanjem in med njim. Opazila sem, da te dejavnosti niso pomembne le zaradi eidetičnega doživetja etnološkega in umetnostnega književnega besedila, ampak tudi zato, ker je slišano, prebrano, najdeno, ponotranjeno trajnejše. Če pa to delijo z odraslim, ki mu zaupajo, ga cenijo in je del njihovega sveta (z mano



kot učiteljem ali sogovornikom, z domačimi, ki jih imajo radi, s krajani) pa je še dragocenejše.

Prvo uro, pred začetkom dela, so na lističe napisali svoja pričakovanja v zvezi z delom, ki nas čaka in končnim »izdelkom« - knjigo.

Po delu sem jim vrnila lističe. Ugotavljali so, če so se njihova pričakovanja uresničila. Pojasnjevali so. Sledil je pogovor.

Iskali so odgovor na vprašanje: Je nastala knjiga zadovoljila moja pričakovanja?

Hranim njihove zapise.

Nekaj primerov:

Biba leze, biba grj,  
muoko njse špjha nje.

(Tadej, 6. r.; stara mama)

U Wbrekuci je zgwonc,  
u Lokauci je prauce kwonc.

(Janez, 8. r.; soseda)

Petelinček j zapeu,  
j skwoču guor na hleu,  
s hleva na jaslce,  
Micka wglasi se.

(Elena, 6. r.; stara mama)

Prwsm, prwsm u bwuga imi,  
kdur ke da,  
u nebjisa prcapla,  
kdur neč n da,  
u pku prcapla.

(Urša, 7. r.; stara mama)

V šoli razvijajo pravorečno zmožnost, v šoli vadijo in utrjujejo pravopisno zmožnost. Tu je bilo obratno. Trudili so se zapisati besedilo tako, kot so ga slišali oz. kot ga sami govorijo. Pokazala se je kreativnost v zapisu narečnih besed. Učencem je bilo to zanimivo.

Npr. izpuščali so glasove, jih dodajali, včasih so si pri zapisu pomagali s črko iz tuje abecede (w iz angleščine, so rekli).

Primeri: uziet – uzijet; rijp – ri-polglasnik-p; klwp – klu-polglasnik-p; pa tisti primorski g ...

Knjiga ni zastavljena tako, da bi jo brali strokovnjaki, lingvisti, ampak za bralce, ki so učenci. Za lažjo razumljivost besedil širšemu krogu bralcev, sem v zapisu upoštevala kompromis.

Sicer pa sem se bolj zanesla na njihovo pripoved in sem zapisovala besedila, kot so jih povedali.

Učenci so spoznali, da je narečje kot danost velika vrednota, da se mora ohranjati. Spoznali so, da vsak dan zavestno govorimo narečje pri medsebojnem sporazumevanju v določenih okoliščinah. Zanimivo je mnenje nekaterih učencev - kot da narečje ne bi bilo slovenščina, ampak nek drug jezik, kljub temu, da že ves čas govorimo o zvrsteh slovenskega jezika.

Seveda so bili s svojim delom, z zapisom, zadovoljni.

Ocenjevali so, vrednotili.

Učenci so premišljevali tudi o načinu branja poezije v narečju. Bo znal pesem prebrati tudi bralec, ki ne obvlada našega narečja? Bo razumel, kar je prebral? Bo tudi njemu smešno, kar je smešno nam?

Je smešno, če sošolec ne obvlada popolnoma slovenščine? Če ne razume določenih izrazov v našem narečju? Če ne pozna nobene pesmi v svojem narečju, jeziku?

Razmišljali so o branju poezije sploh.

Spoznali so, da imajo radi tovrstna besedila, poezijo, ki sem jim jo približala. Poezija nas je združevala, povezovala. Učence, mene, starše in starejše.

Iskali so navezovanje na stereotipe (vulgarizmi, drugačnost ...) So določene pesmi namenjene bolj dekletom, druge bolj fantom? Pesmi raje berejo dekleta ali fantje? So v naših pesmih seksizmi, vulgarizmi? Je to slabo? Kje je meja?

Menim, da bi bila naša knjiga brez ilustracij osiromašena, zato sem učence spodbudila k razmišljanju o pomenu ilustracij.

Z branjem in analizo pesmi so bili izredno motivirani.

Literarna in likovna delavnica sta potekali sočasno. To je bilo izvedljivo, ker so bile pesmi v narečju že zapisane, čakale so na ilustratorje. V literarni skupini pa so med tem nastajale avtorske pesmi, »moderne« so jim rekli učenci.

Mentorica likovne delavnice je bila gospa Silva Copič, učiteljica likovne vzgoje. S kolegico sva se predhodno dogovorili, katere pesmi naj bi bile ilustrirane. Ilustrirane so pesmice v narečju, ker smo ugotovili, da so bolj slikovite. So kratke, sporočilno močne, likovno kar otipljive. S svojo prvinsko tematiko in pestrostjo so učence pritegnile. (Imenitno je naslikati babo ...)

Knjiga obsega trideset pesmic v narečju, ilustriranih je devet, in enainvajset avtorskih pesmi.

Učenec je ilustriral naslovnico z značilnim motivom našega kraja: Otliško luknjo. Deček igra na piščal in naša pesem poje čez Rob. Rob je greben, preko katerega se pogled z obrobja Trnovske planote spušča v Vipavsko dolino in čez, na Kras in v Furlanijo in naprej. Tja čez bodo šle naše pesmi, v širni svet.

Ker menim, da je tudi evalvacija po končanem procesu ustvarjanja in postvarjanja zelo pomembna, sem učence spodbudila, da so pripravili razstavo v razredu. Oglledali so si jo tudi učenci, ki so delali v literarni delavnici. Komentirali so svoje delo, vrednotili svoje in sošolčevo delo. Bili so kar kritični in nekateri so svoje izdelke dopolnili.

Učenci, ki so delali v literarni delavnici, so na liste lepo prepisali pesmi in jih razvrstili po temah. Ob pesmi so ilustratorji postavili svoje ilustracije. Nastalo je več ilustracij iste pesmi. Razstava je bila v učilnici en teden. Potem smo naredili končni izbor. Vzeli smo si dovolj časa, da smo izbrali »tisto ta prav«, kar je sedlo v srce. Ko smo bili vsi zadovoljni, smo razstavo prenesli v šolsko knjižnico, kjer so si jo ogledali vsi učenci in učitelji naše šole. Razstava je bila na ogled do konca šolskega leta.



Ob predstavitvi knjige (na šoli 19. novembra 2010 in v Lavričevi knjižnici v Ajdovščini 10. maja 2011) pa so bili razstavljeni originali izbranih ilustracij pesmi in naslovnica.

Odgovarjali so na vprašanje: so ilustracije upravičile tvoja pričakovanja?

Dosežen je bil tudi zastavljen cilj, ko naj bi učenci pridobili znanje o knjigi: vezava, format, kolofon.

Vsak učenec je imel pred seboj knjigo. Iz kolofona je razbral: avtorja, založbo, leto izdaje, število izvodov ...

V celoletnem delu literarnega in likovnega krožka smo opravili obsežno delo. Uresničili smo zastavljeni cilj. Napisali smo knjigo. Uresničili smo tudi enega izmed najpomembnejših: povezali smo se generacijsko. Lažje smo dosegali cilje, ko je šlo za kreativno pisanje pesmi, težje je bilo zbiranje besedil na terenu, trajalo je več časa in zapis le-teh besedil je povzročal nemalo zadreg.

Ker sama nisem domačinka in se moje narečje razlikuje od narečja mojih učencev, sem za končni pregled pred tiskom poprosila gospo Brigito Slejko.

## Sklep

Kot protiutež narečnim pesmim so učenci pisali svoje pesmi.

KOT PRIMER PREDLAGAM LJUBEZENSKI PESMICI (str. 46 narečna, 47 avtorska)

---

### HREPENENJE

VISUOKA JƏ GUORA,  
ŠE VIŠJI JƏ KLANC.  
KDAJ BOŠ PA PRƏŠU,  
MUƏJ ZAUBƏR GORJANC?

Sanjala sem drobne ptice  
in da letijo veverice.  
Sanjala sem bistre glave,  
da učijo nore krave ...  
Sanjala sem bele črte  
in pogumne stare krte.  
Sanjala ljubezen svojo,  
toplo, malo roko tvojo  
kakor mehke perutnice,  
ki bi božale mi lice.  
Sem v sanje sladke odhitela,  
belim angelčkom zapela.  
Ptice krasne, lahko noč,  
pa varujte mojo noč.  
Sladke sanje za nocoj,  
ti boš vedno samo moj.

Jerneja Benčina, 9. r.

---

ALI

tema: denar

---

 CEKINI SVETA

PRUΘSM, PRUΘSM U BUΘGA IMIΘ,  
KDUΘR KE DA,  
UNEBIΘSA PRCAPLA,  
KDUΘR NEČ NA DA,  
U PΘKU PRCAPLA.

Sejem cekine sveta.  
En cekin zame,  
en cekin zate,  
da preženem žalost srca.

Štejem cekine in jih ne preštejem.  
Eno morje jih je. Prav za vse.

Pomagaj šteti še ti.  
Se nama ne mudi.

En cekin zame,  
en cekin zate,  
en cekin zanj ...  
Štejem cekine in jih ne preštejem.  
Sejem cekine zlate.

Andrej Vidmar, 7. r

---

IN še eno mogoče, ker gre za medgeneracijsko povezanost.

---

 VALOVI ŽIVLJENJA

STARA MATI, DUOBRA MATI,  
TIHU GLIEDAM TUΘJ UΘBRAZ,  
UΘVENEL IN VΘS ZGUBAN  
JE POD VIENCΘM SIVIH LAS.

Ko med drevjem se sprehajam,  
prepuščena sem valovom vetra.  
Naj dotaknejo se mi telesa.  
Naj prodrejo skozi gozd teman.  
Naj zajadrajajo po zraku modrem!  
Melodijo pticam naj pišejo po nebu svobodnem.  
Naj v svet raztresejo življenje,  
v morje spominov nebeško veselje.

Moji dnevi zdaj so mimo,  
a podarjam ti svoj glas,  
ki naj vodi te po poti  
življenju novemu naproti.

Tamara Vidmar, 9. r.

---

Zapis besedil v knjigi je tudi oblikovno različen. Narečne pesmice so napisane z velikimi, avtorske pa z malimi pisanimi črkami. Tudi na tak način smo želeli izraziti dvotirnost, večjo prepoznavnost za časovni odmik besedil.

Kreativnost pri pisanju avtorskih pesmi je spodbujala tudi tekmovalnost. Tako so nastale izrazito dobre pesmi in to je tudi oteževalo končni izbor. Dogovorili smo se, da bo v knjigi objavljena samo ena pesem istega avtorja.

Delo je bilo razporejeno na vse šolsko leto. Učenci so ustvarjali in poustvarjali besedila v šoli; narečna besedila so zbrali »na terenu«. Nekaj pesmi so jim



povedali starši, večji del so zapisali ob obisku pri starejših krajanih. To delo je potekalo v popoldanskem času. Včasih so otroke zvečer starši zapeljali v bolj oddaljen zaselek. Izbor teh pesmi sem zapisala v narečju. Pojavilo se je vprašanje, kako zapisati, saj določenih znamenj ni v računalniku, doslednost fonetičnega zapisa bi otežila branje in onemogočala večini bralcev razumevanje prebranega. Vsaka vas ima svoj glas. Zato je bil potreben kompromis.

---

JURE BURE,  
PRIDN KMIET,  
NAŠE MICKE  
NIEČE UZIET.  
NAŠE MICKA  
NÉ ZA KMIΘTA,  
JΘ ZA PIŠKUGA TONIΘTA.

---

Izbor vseh besedil, tako narečnih kot avtorskih, smo naredili v šoli pri literarnem krožku po prikazanih strategijah, upoštevajoč načelo postopnosti, od lažjega k težjemu, od znanega k neznanemu, prilagajala sem težavnostno stopnjo, saj so sodelovali učenci od 6. do 9. razreda in je logično, da so temu prilagojeni metodični in drugi pristopi.

Zbrali smo zajetno mapo besedil. Pesmi smo razvrščali glede na to, da še niso bile objavljene, glede na vsebino in izvirnost. Upoštevala sem recepcijsko zmožnost učencev glede na učni načrt za drugo in tretje triletje.

Pri delu sem upoštevala strategije in postopke, ki so uvajali učence v vzpostavljanje pristnega odnosa (doživljanje, razumevanje, vrednotenje) do besedila, tistega, ki je nastalo v preteklosti, posredovale so ga mamice, babice, dedki ...in tistega, ki je nastalo v literarni delavnici.

Najpomembnejše so bile strategije med pisanjem, saj sodijo predvsem na področje ustvarjalnega pisanja.

V celotnem procesu sem bila učiteljica mentorica. Spodbujala sem učence, jih usmerjala, ponovno motivirala, ko je upadel pogum ...

Najdragocenejša pa je vez iz roda v rod. Učenci so začutili to vez, jo ozavestili. Strinjajo se z mano, da je povezovanje nujno, saj so sami ob delu izkusili, da je bilo lepo, prijetno, koristno. Gre za dialog, ki se ne sme pretrgati. Za strpen dialog. V tej poplavi »resnic«, ki se ponujajo v najrazličnejših sodobnih medijih, je najpomembnejša resnica, ki jo je zapisalo življenje ljube osebe, ki jo želi z ljubeznijo posredovati. Posredovati z živo besedo. Za boljši jutri. Če je to zapisano, je še bolj trdno.

Pogovor o književnosti se bo nadaljeval.

Nadaljeval se je ob predstavitvah pesniške zbirke: 19. novembra 2010 na šoli in 10. maja 2011 v Lavričevi knjižnici v Ajdovščini in nadaljeval se bo vsakokrat, ko bo kdo vzel knjigo v roko in prebral pesem, ki poje čez Rob.

Če bi radi prebrali naše pesmi, lahko knjigo dobite na naši šoli.


 POVZETEK

V prispevku je prikazan primer projektne dela v OŠ (pri literarnem krožku) s ciljem napisati knjigo.

Naloga učitelja ni le posredovati učencem podatke, vedenja iz učbenikov, iz knjig in računalnika ... med poučevanjem, ampak tudi navajanje na učenje, ki presega šolski okvir – raziskovalno delo.

Poudarjen je bil pomen slovstvene folklore. To dediščino je treba ohraniti in učenci se tega najbolj zavedo, če s konkretnimi zadolžitvami aktivno sodelujejo. Učenci so z delom »na terenu« dodatno motivirani.

Z literarnimi besedili se je krepila samozavest učenca, saj tako lahko zna svoja spoznanja posredovati (ustno in pisno; v narečju in v knjižnem jeziku) in svoja mnenja zagovarjati.

Ob delu pa se krepijo tudi medgeneracijske vezi, osebni odnosi (povezanost šola, učitelj, učenec, starši, stari starši, kraj ...), krepi se zavest o narodni pripadnosti.

Tudi narečje uporabljamo vsak dan, včasih tudi v govornih položajih, ko to ni ustrezno oz. pričakovano, a smo se zavedli, da je naš neprecenljiv zaklad, ki se mora ohraniti.


 Viri in literatura

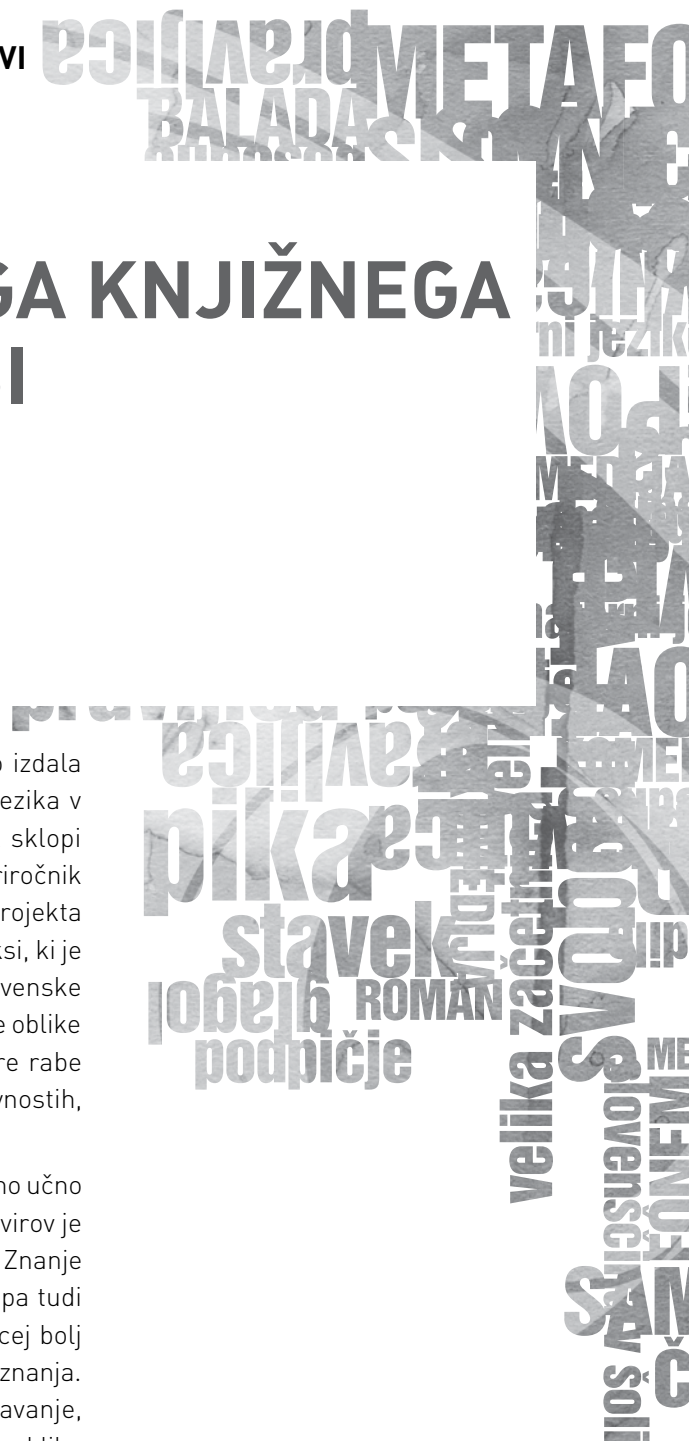
- Černigoj, F., 2004: Cin-cin-cin Cene. Zadruga Goriška Mohorjeva, Gorica.
- Gašperin, R., 1990: Enci benci na kamenci. OŠ F.S. Finžgar, Lesce.
- Černigoj, F., 1988: Javorov hudič. Kmečki glas, Maribor.
- Černigoj, F., 1996 : Nace ima dolge tace. ZRSS, Ljubljana.
- Stanonik, M., 2011: Literarjenje, kronopisje in rokopisje v teoriji in praksi. ZRC SAZU, Ljubljana.
- Šolska glasila GORJAN.
- Bizjak, P., 2010: Naše pesmi čez Rob pojo. Osnovna šola Otlica, Otlica.
- Povzetki tem seminarja Modeli pouka slovenščine v tretjem triletju. 1998. Ljubljana.
- Černigoj, F., 2009: Gora nad Deželo (Zloženska). Občina Ajdovščina.
- Križaj Ortar, M., Bešter Turk, M., Kordigel, M., Mohor, M., Saksida, I., 2002: Učni načrt: Slovenščina. ZRSS, Ljubljana.

Andreja Čuk, Zavod RS za šolstvo

# SLOVAR SLOVENSKEGA KNJIŽNEGA JEZIKA V ŠOLSKI RABI

V preteklem letu je založba Zavoda Republike Slovenije za šolstvo izdala vodnik za uporabo enojezičnega Slovarja slovenskega knjižnega jezika v osnovnošolski praksi. Pisnemu gradivu je dodana zgoščenka z 32 sklopi delovnih listov. Naloge so podane z natančnimi navodili za učence. Priročnik zajema izkušnje in spoznanja triletnega razvojno-raziskovalnega projekta Slovar slovenskega knjižnega jezika v elektronski obliki v šolski praksi, ki je potekal na Zavodu RS za šolstvo pred desetimi leti. Takrat so vse slovenske šole prejele SSKJ na zgoščenci. V okviru projekta so potekale različne oblike izobraževanj, na katerih so učiteljice predstavljale različne primere rabe SSKJ pri pouku slovenščine in ostalih predmetov, interesnih dejavnostih, v knjižnici ...

Slovar slovenskega knjižnega jezika v knjižni obliki je vsekakor potrebno učno sredstvo, s katerim učenci morajo biti seznanjeni. Poleg besedilnih virov je delo s slovarjem eno pomembnejših strategij za učenje novih besed. Znanje o uporabi raznovrstnih slovarjev ni potrebno le v času šolanja, pač pa tudi za poznejšo samostojno uporabo. Slovar v elektronski obliki je precej bolj dinamičen od klasičnega in ob ustrezni uporabi pogloblja predmetna znanja. Dopušča doseganje vseh taksonomskih stopenj (po Bloomu poznavanje, uporabo, analizo, sintezo, vrednotenje). Delo s sodobnejšo elektronsko obliko poteka bistveno hitreje kot s knjižno, uporabnikom je pri vseh oblikah sprejemanja in tvorjenja besedil vedno pri roki, omogoča pa tudi zbiranje, obdelavo in učinkovito predstavitev podatkov. Vodnik Slovar slovenskega knjižnega jezika v šolski praksi sistematično predstavlja SSKJ v elektronski obliki kot učno in komunikacijsko sredstvo. Znanje pojmuje kot razumevanje, uporabo in povezovanje vsebin, kot zmožnost njihovega kritičnega nadgrajevanja in kot nabor spretnosti in veščin, ki jih pri tem uporabljamo. Avtorici natančno predstavljata način dela z elektronsko obliko slovarja, predstavljata možnosti uporabe pri obravnavi besedoslovja, frazeologije, pravopisa, vključujeta ga v obravnavo umetnostnih in neumetnostnih besedil. Priloženi CD vsebuje nazorno predstavitev slovarskega okna, pojasnjuje zgradbo slovarskega sestavka. V priročniku so predstavljena natančna navodila za uporabo SSKJ v elektronski obliki in predlagane različne možnosti poteka pedagoške komunikacije v razredu. Navodila so napisana razumljivo tudi



za manj večše uporabnike tehnologije. Avtorici predstavljata pot, ki učence pripelje do samostojne uporabe različnih vrst slovarjev. Osnovne značilnosti in funkcije SSKJ v elektronski in knjižni obliki so sistematično predstavljene. Učitelj slovenščine se mora v celotnem procesu od načrtovanja in izvajanja pouka do preverjanja in ocenjevanja znanja osredinjati na celoten razred in na posameznega učenca. Delovni listi na zgoščenki omogočajo tako izvajanje učne diferenciacije kot tudi individualizacije, saj ponujajo naloge različnih težavnostnih stopenj. Učencem omogočajo precej samostojnega dela, s tem pa tudi priložnost dejavnega izgrajevanja in povezovanja znanja.

Skozi poglavja Besedoslovje in frazeologija s Slovarjem slovenskega knjižnega jezika, Pridobivanje besedišča za tvorbo neumetnostnih besedil s Slovarjem slovenskega knjižnega jezika, Pridobivanje besedišča za obravnavo umetnostnih in tvorbo poustvarjalnih besedil s Slovarjem slovenskega knjižnega jezika, Pravopis in pravorečje s Slovarjem slovenskega knjižnega jezika avtorici predlagata različne učne strategije ob uporabi SSKJ za doseganje ciljev posodobljenega Učnega načrta za slovenščino 2011.

Pri obravnavi besedoslovja in frazeologije je SSKJ izjemno uporaben jezikovni vir, saj je edini splošni enojezični slovar slovenščine. Ponuja vrsto možnosti za delo z besediščem pri obravnavi neumetnostnega ali umetnostnega besedila. S tem učenci razvijajo različne zmožnosti: poimenovalno, slogovno, metajezikovno. Avtorici prikažeta rabo SSKJ ob primeru obravnave umetnostnega in neumetnostnega besedila. Poseben prostor namenjata pomenskim razmerjem med besedami ter slogovno zaznamovanim besedam. Priročnik poudarja tudi povezovanje slovenščine z drugimi predmeti.

Tako različne oblike zunanjega preverjanja znanja kot tudi poročila učiteljev nakazujejo, da imajo učenci pogosto težave pri tvorjenju besedil, saj se soočajo s (pre)skromnim besednim zakladom. Mnogo učencev ima visoko razvite spretnosti pri uporabi novih tehnologij. Te spretnosti je treba izkoristiti, jih udejanjiti in, kjer je mogoče, še bolj razviti. SSKJ je učni pripomoček, s katerim postopno, metodično in didaktično podprto gradijo besedišče, ki ga smiselno uporabijo za tvorjenje raznovrstnih besedil. Hkrati udejanjajo in razvijajo tudi spretnosti pri uporabi tehnologije.

Raba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) pri pouku je smiselna, kadar omogoča hitrejše in učinkovitejše usvajanje učnih ciljev. Uporaba IKT pri poučevanju in učenju pa seveda zahteva nekoliko drugačne pristope pri poučevanju. Ključni dejavnik je še vedno učitelj, le njegova vloga se nekoliko spremeni. Priročnik usmerja učitelje, da bodo orodje, ki jim je na voljo, izkoristili čim boljše, osmislili njegovo rabo in ga smiselno umestili v svoj pouk. Ena pomembnih, če ne celo ključnih funkcionalnih spretnosti, potrebnih v življenju, je tudi uporaba IKT. Učinkovita raba IKT omogoča razvoj kreativnega učenja in razvoj inovativnih metod poučevanja. Priročnik Slovar slovenskega knjižnega jezika v osnovnošolski praksi usmerja učitelje k poučevanju s sodobno tehnologijo, koordiniranju različnih učnih dejavnosti v razredu ob delu z IKT. Spodbuja jih, da iščejo in uporabljajo aktivne učne oblike in metode (samostojno delo učencev, delo v parih in skupinsko delo; problemski pouk, projektno učno delo, sodelovalno učenje).

Učenje s pomočjo računalniško podprte tehnologije je za učence privlačno, saj omogoča sodoben način poučevanja. Obvladovanje dela s temi orodji





Avtorici: Iva Potočnik, Mojca Cestnik  
Zavod RS za šolstvo

sodi med pomembnejše kompetence v 21. stoletju. Ob tem je pomembno tudi to, da ga znamo ovrednotiti in smiselno uporabiti v učnem procesu in v vsakdanjem življenju. Pomembno je, da učno sredstvo dobro poznamo in ga kritično uporabljamo. Učiteljeva naloga je, da kritično presoja njegovo didaktično vrednost in jo smiselno vključuje v svoje delo in pouk ter tako zna nuditi učencem oz. dijakom ustrezno podporo pri usvajanju novih znanj in zmožnosti.

Priročnik Slovar slovenskega knjižnega jezika v šolski rabi je nastal kot sad bogatih pedagoških izkušenj avtoric. Učiteljem slovenščine (in ostalih predmetov) s svojimi dodatnimi gradivi na CD pa predstavlja različne možnosti uporabe SSKJ pri pouku in v vsakdanjem življenju.

Adrijana Špacapan, Šolski center Nova Gorica

# KAJ SE GODI V (NAŠI) ŠOLI?

Prispevek je namenjen premisleku o didaktičnih spremembah v slovenskih gimnazijah, drugih srednjih šolah in šolstvu nasploh pod vplivom dogajanja, povezanega s posodabljanjem teh institucij, ki sedaj vodeno poteka že dobro desetletje. Izhodišče za zapis je osebna izkušnja s primerjavo med sedanjim stanjem v domačih šolah in drugimi evropskimi izobraževalnimi konteksti.<sup>1</sup> Ta kaže, da se učitelji in učiteljice na vseh ravneh izobraževalne vertikale tako pri nas kot v tujini soočamo s podobnimi težavami, povezanimi s pismenostjo učeče se mladine, in da tako ali drugače želimo iskati zanje rešitev.

## Uvod

Izobraževalni kontekst je v tem prispevku mišljen širše kot izobraževalni sistem. Te si je za celo Evropo možno ogledati na domači strani Eurydice<sup>2</sup>, kjer so predstavljeni izobraževalni sistemi po posameznih evropskih državah: njihova vertikalna zgradba od predšolske vzgoje prek osnovnega in srednjega izobraževanja do različnih oblik višjega, visokega ter univerzitetnega študija. Evropski izobraževalni sistemi so različni, prav tako zelo verjetno tudi konteksti, ki iz njih izhajajo. S tem poimenujem dejansko pedagoško miselnost v učiteljskih kolektivih, celoto didaktičnih idej in njihovih uresničitev, ki nastajajo iz vsakdanjih izkušenj pri delu z učečo se skupnostjo, ter nenazadnje odnos članov in članic učiteljskih zborov do njihovega dela, predvsem razvojnega. Nanje nedvomno vpliva ne le vsakokratni izobraževalni sistem, temveč tudi širše družbeno dogajanje nasploh, k čemur sodijo npr. odnos do šole v nekem kulturnem okolju, stiki med šolo in strokovnimi institucijami s področja didaktike in še več. To drži tako za naš kulturni šolski prostor kot za tujega. Prav o tem zadnjem se v domačem okolju razpravlja zelo malo oziroma preveč na splošno in s premalo dejstvi, npr. v zvezi s pismenostjo, natančneje s pisno in z bralno zmožnostjo učencev, dijakov, študentov. Tudi ta prispevek je napisan s popolnim zavedanjem, da pravzaprav lahko ponudi le ozek in v vsakem primeru subjektiven vpogled v to problematiko. Temelji namreč na izkušnji s sodelovanjem v skupini dvanajstih ljudi, udeležencev študijskega obiska iz različnih evropskih držav, z različnih strokovnih področij, različne stopnje izobrazbe in predvsem prihajajočih z različnih delovnih mest znotraj različnih izobraževalnih ustanov.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Avtorica prispevka je sodelovala pri študijskem obisku v Bydgoszczu na Poljskem v spomladanskem obdobju leta 2012, in sicer od 14. do 17. maja. Obisk je potekal v okviru evropske organizacije Cedefop oziroma nacionalne agencije Cmeplus (Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja Ljubljana). Prim. Program VŽU – Vseživljenjsko učenje na <http://www.cmeplus.si>.

<sup>2</sup> Domača stran Eurydice je dostopna na naslovu [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia\\_en.php#description](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php#description). Prim. tudi [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php).

<sup>3</sup> Udeleženci študijskega obiska v Bydgoszczu smo bili z Malte, iz Španije in Portugalske, Italije, Francije, Velike Britanije, Turčije in iz Slovenije. Prišli smo iz osnovnih in srednjih šol, poklicnih, strokovnih in splošnih šol ter univerz. Organizatorji so bili Poljaki, in sicer g. Mikotaj Sobociński z Univerze Kazimir Veliki (Uniwersytet Kazimierza Wielkego).

## Doma

Najmočnejša izkušnja, ki jo doživljamo učitelji in učiteljice gimnazijskih, pa tudi drugih srednješolskih programov, je v zadnjih letih nedvomno povezana z nacionalnim projektom Posodobitev gimnazije, ki ga je vodil Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ta se je nanašal v prvi fazi na nove didaktične pristope (timsko poučevanje, medpredmetne, kurikularne in kroskurikularne povezave ter druge didaktične metode za aktivno delo dijakov pri pouku), v drugi pa tudi na poskuse sistemskih sprememb v šoli. Prešli smo od skupnega, to je timskega načrtovanja dela po novih didaktičnih metodah prek samoevalvacije in evalvacije svojega dela do poskusov ocenjevanja kompleksnih dosežkov, saj je naravno, da se delovne metode odrazijo tudi v drugačnem vrednotenju dela dosežkov pri dijakih. Vse to je bilo velika novost. Z njo je bilo povezano izobraževanje učiteljev in učiteljic: navzoči smo bili pri množici rednih srečanj učiteljev in učiteljic, ki so sledili predavanjem, delavnicam in diskusijam v različnih zasedbah, od plenarnih do ožjih skupinskih, zasnovanih regionalno in vsedrjavno ter ponekod tudi medšolsko. Permanentno izobraževanje članov učiteljskih zborov, ki je že dolgo vsakdanja praksa našega pedagoškega življenja, se je tu odrazilo v pravem kontinuumu. Posebno vrednost so k temu prinesli prav stiki med člani različnih učiteljskih zborov, vpogled v delo drugih kolektivov, izmenjava in primerjava izkušenj. Zdaj, ko se to obdobje končuje, ga je med drugim možno videti tudi kot poskus, da bi v šolski prostor uvedli premislek o vprašanju, kaj je znanje, ali kar o prevrednotenju tega pojmovanja. Verjetno bi bilo idealno izhajati iz skupnega pojmovanja znanja, če pa to ne bi bilo možno, bi bilo vsekakor treba za ta del definirati razlike.

Znotraj tega dogajanja pa še vedno ostaja vprašanje jezikovnih veščin, predvsem branja in pisanja, saj se sedanje izobraževanje vendarle v celoti opira na večšine branja in pisanja, in to ne le pri pouku jezikov, slovenščine in materinščin. Ali je to samo težava našega izobraževalnega konteksta, morda celo samo težava učiteljev in učiteljic slovenščine v osnovnih in srednjih šolah, morda tudi na univerzah?

## Srečanje s »tujino«

K širšemu pogledu na lastno pedagoško prakso lahko prispeva prav primerjalni vidik izobraževalnih kontekstov. Študijski obisk z naslovom *Akademске veščine pisanja: nujnost za izobraževanje in delo*<sup>4</sup> je nakazal, da je potreba po diskusiji o zmožnostih branja in pisanja navzoča tudi drugod. Glede na navedeno krovno temo so bile diskusije za študijsko skupino udeležencev pripravljene s tem izhodišči:

- pristopi k problemu pisanja in branja v sodobni šoli (na vseh izobraževalnih stopnjah),
- izzivi in spodbude na tem področju,
- učinkovite in izvirne rešitve ter
- možnosti za prenos primerov dobre prakse.

Svoj pogled na problem, ki ga je odprla tema študijskega obiska, sem v skupini predstavila kot pogled učiteljice slovenskega jezika v srednješolskem (gimnazijskem) programu, ki zaznava težave pri dijakih na teh ravneh:

<sup>4</sup> Po izobraževalnem katalogu organizacije Cedefop za leto 2012 je študijski obisk imel naslov *Academic writing skills: a necessity for education and work*.

- koncentracija,  
nezmožnost poslušanja;
- branje,  
nezmožnost branja daljših, zahtevnejših besedil;
- raba jezika na vseh ravneh jezikovnega sistema:  
težave s pravopisom, oblikoslovjem, pomenoslovjem in skladnjo.

Med štiridnevnim intenzivnim soočanjem stališč se je izkazalo, da so udeleženci skladno s spodbudami organizatorja razpravljali o problemu veliko širše. Presegli smo jezikovni vidik in iskali rešitve tako v šolskih sistemih kot v šolskih kontekstih.

Skupinsko poročilo, ki je bilo obvezni končni izdelek študijskega srečanja, je nastalo na podlagi diskusij v dneh študijskega obiska.<sup>5</sup> Ponudilo je odgovor na vprašanje, katera je najzanimivejša ali najbolj koristna informacija, ki jo skupina želi ponuditi drugim. Odgovor je kompleksen in se nanaša na ta področja, povezana z izobraževanjem:

- sistem ocenjevanja,
- šolske ure (tečajji, moduli) pisanja in branja,
- bolonjski proces in v njem obseg ur, namenjenih pisanju,
- razmerje med obveznim in izbirnim v šolah,
- sprememba kot stalnica,
- demografske silnice,
- prestižnost poklica,
- poučevanje in izobraževalni cilj(i),
- izobraževanje in poklic,
- zasebno šolstvo v razmerju do državnega, in ne nazadnje
- kreditni sistem.

Skupina se je o navedenem izrekla enotno in v poročilo zapisala kot problem, vprašanje ter izhodišče za spremembe. Kako je premišljevala?

Sistem ocenjevanja je zastarel, saj se opira na preživelo družbeno preteklost, smiselno pa bi bilo, da bi bolj upošteval učenca/dijaka/študenta kot posameznika, da bi omogočal večjo senzibilnost za njegovo znanje. Nujno je spodbujanje zavestnega in analitičnega branja ter učinkovitega pisanja na vseh šolskih nivojih. Zaradi bolonjskega sistema (3+2) se je celo na jezikovnih univerzitetnih smereh skrčil čas študijskih ur, namenjenih veščinam pisanja/branja. Izbirnost predmetov je sicer dobrodošla, ker omogoča dijakom/študentom učenje na področjih, ki jih posebej zanimajo, obenem pa se s tem žrtvuje splošno znanje, celo izobraževalni standard. Pogosteje bi bilo treba prevrednotiti znanje dijakov pred prihodom na univerzitetni študij in opredeliti njihov »profil« skladno z zahtevami univerze, kar pomeni oblikovati tudi »profil« diplomanta. Zapiranje šol zaradi demografskih sprememb je kratkoročna rešitev: skrb za službo ne spodbuja predanosti poklicu učitelja/učiteljice, dober učitelj/učiteljica se kali več let, izgorelost je pogosta. Dobra

<sup>4</sup> Končna poročila vseh študijskih obiskov, izpeljanih po ustreznem katalogu, so dostopna na tej povezavi: <http://studyvisits.cedefop.europa.eu/index.asp?cid=3&artid=7456&scid=77&artlang=EN>.



šola je nujno draga šola (majhni oddelki otrok/dijakov, dodatni učitelj pri pouku, dodatni učni tečajji ...). Spoštovanje učiteljskega poklica in šole kot institucije je pogoj za učinkovito izobraževanje. Če opredelimo izobraževanje samo prek ciljev, to vodi v zahteve po takojšnjem rezultatu. Šola je več kot to, saj bi morala omogočiti več prostora za kompetence, učinek take šole pa se pokaže šele v daljšem obdobju. Vsakršno izobraževanje v resnici pripravlja študente za poklic, torej naj bo naravnano na zaposljivost, z ustrežno mero teorije in uporabnega znanja. Državne izobraževalne ustanove bi postale podjetnejše in tako konkurenčne zasebnim, če bi zanje ne veljala »glavarina«, temveč njihovi dosežki na področju uveljavljanja in širjenja znanja. Kreditni sistem ne zagotavlja dijakom/študentom zanesljivega znanja, saj ne jamči ustreznega razmerja med številom točk in zahtevnostjo enega predmeta v primerjavi z drugimi. Obenem je težko predpisati količino vložene dijakovega/študentovega dela s številom kreditnih točk.

Primeri dobre prakse, ki sta bila ob koncu ponujena, sta bila:

- timska srečanja za razprave o pedagoškem delu glede na trg dela in nadaljnje izobraževanje ter
- kritično prijateljevanje (slovenski predlog).

Kljub glavni temi študijskega obiska, to je akademske veščine branja in pisanja, se je v raznorodni skupini šolanih udeležencev pokazala povezava med vsemi navedenimi vidiki sodobnega šolstva in zmožnostjo branja in pisanja pri današnjem učencu, dijaku, študentu. Spremembe na vseh navedenih področjih bi postopoma pripeljale tudi do večje bralne in pisne zmožnosti, pa naj gre za materni, prvi, drugi ali tuji jezik. Udeleženci študijskega obiska smo ob tem soglašali, naj se učitelj/učiteljica nujno pojavljata tudi v vlogi učenca, in sicer predvsem na ravni akademskega branja in pisanja. Za to pa je potrebna podpora vodstev, ki naj sledijo potrebam po profesionalnem razvoju učiteljskega zbora.

## Sklep

Prvotni interes spoznati drugačne poglede na probleme naše sedanje šole, povezane s šibko bralno in pisno zmožnostjo, se je pokazal veliko širše: kot problem šolstva sploh, tako sistema kot konteksta. To, po čemer se slovenski šolski položaj razlikuje od drugih evropskih, so nedvomno šolski razvojni timi, ki so sicer nastali pod okriljem projekta posodobitve programa gimnazija, ki pa bi lahko postali stalno razvojno telo. Sem sodijo tudi aktivne delovne metode, kot so timski pouk in različne oblike medpredmetnih povezav, ki se jih pri nas uvaja sistematično, drugod pa, tako kaže, je to še bolj intuitivno početje posameznih učiteljev entuziastov kot sistemska rešitev. Intenzivnejši so tudi stiki med šolami in institucijami za razvoj šolstva. Najzanimivejša zamisel za druge člane ŠO je bila slovenska rešitev za kakovostnejše delo učiteljev, namreč kritično prijateljevanje, h kateremu smo spodbujeni učitelji in učiteljice zadnja leta.

V tem izobraževalnem kontekstu, prek projektov ali kako drugače, pa bi kazalo posebej in bolj poudariti potrebo po razvijanju veščin branja in pisanja

v slovenščini. Povzamem namreč lahko, da imajo kolegi učitelji in kolegice učiteljice ter predavatelji in predavateljice na vseh šolskih ravneh v različnih evropskih okoljih podobne težave, pomisleke in stiske, pa naj gre za poučevanje jezika ali drugih predmetnih področij. Vsi se ukvarjajo s problemom vse šibkejše pismenosti med mladimi in bolj ali manj uspešno iščejo rešitev za tak položaj. To jih je tudi privedlo k udeležbi študijskega obiska z naslovom, ki odpira vprašanje pomena branja in pisanja v življenju sodobnega človeka.





works on sources won from the region beyond the Mura, yet with his literature he exceeded the regional boundaries. His opus is an important literary historical reflection of the second half of nineteenth century on Slovenian ground, so this makes it attractive for interdisciplinary investigation and especially from historical point of view interesting for the contemporary (young) reader. In the time of distinctive globalization literary themes such as emigration, half passed history, human rights, etc. are even more present and during the lessons of Slovenian, history, civic and national education, and of ethics they provoke a variety of thoughts about their future with the learners.

## Mirjam Oblak

### **The use of the Internet in school interpretation in basic school**

The use of ICT in the teaching of Slovene in basic school has been foreseen already with the syllabus (2011). The learners use digital technology in developing communication competence and in communication with literature. They look for data, gather, exchange, process and systematically use them in producing information. They use the Internet as a source of data and as a communication tool. They retrieve data in a safe, creative and critical way. They get aware of and estimate the potential use and abuse of digital technology and of the information gained (Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina 2011: 7, 109). The use of technology must be related to new ways and forms of work, primarily, however, with the aims and contents of teaching Slovenian. It must be carefully planned. The Internet makes enriched learning experience possible, and at the same time it provides room for storing and publishing materials and it serves as communication space. Learners have different tools for demonstrating understandings at their disposal; this is why they can be very original and expressive. The teacher has to take care the learners' written skills do not diminish while using ICT.

The choice of tools and working methods depend on individual text and the aims of teaching; this is why in the article the different possible uses in individual phases are only presented in a very general way. In the phases of interpretative reading and of expressing experience the use of the Internet is sensible only exceptionally, in other phases the teacher uses it more or less regularly. The Internet brings new ways of performing the introductory motivation. In the phase of announcing and creating the setting for the text it serves as a source of information, which learners can access by themselves, thus learning searching and assessing. The teacher must take care not to extend the work too much when contact with the text is essential. In the phase of synthesis and evaluation use can be made of different kinds of tools, which allows the learners to form the literary template in an original way characteristic of themselves. In the phase of new tasks the Internet can serve as the place where new texts can be found on which the newly acquired knowledge shall be tested, as the space for publishing the products and as the space for communication on texts.

Ana Lavbič

### **Internet plagiarism in the learning of Slovenian**

In the article the constantly growing problem of plagiarism in secondary schools is presented and a few guidelines proposed that can help the teacher reduce the growing trend of using the work of others as one's own. An efficient procedure of automated checking for the presence of copying from different sources is also presented.

Ksenija Černigoj, Silvana Mislej, Petra Rodman

### **Discussing required reading in the third cycle of basic school – the book of one's own choice**

Some pupils do not do the required home reading. Some pupils only read the books on the required reading list. Some pupils never read again after finishing school. Some pupils read extensively. The task of a good mentor is to help the learner overcome the current status. This is why the teachers in the Šturje basic school decided to allow the pupils in the third cycle to choose the books for their home reading freely. In this way we make it possible for the pupils to read the kind of literary work that increases their motivation for reading. The pupils present the literary work orally. The presentation gets assessed and marked.

Pavlina Bizjak

### **Project: the book *Naše pesmi čez Rob pojo***

In the article the example of project work in basic school (in literary clubs) with the aim to write a book is presented.

The task of the teacher is not only to transmit data and knowledge from text books and computers to pupils through teaching, but also to get them used to learning that exceeds the school framework – research work.

The importance of literary folklore has been emphasised. This heritage needs to be preserved and the pupils get aware of this best if they actively participate with concrete assignments. Through "field" work the pupils get additionally motivated.

With literary texts the pupil's self-esteem has been strengthened as in this way they can transmit their knowledge (orally or in writing, in dialect or in standard language) and stand for their opinions.

At work intergenerational bonds, interpersonal relationships (bonds between school, teacher, parents, grandparents, local community, etc.), awareness of national affiliation also get stronger. We use dialect every day as well, occasionally even in speaking situations in which it is not appropriate or expected, yet we got aware it is our invaluable treasure which must be preserved.

Adrijana Špacapan

### **What is going on in (our) school?**

The purpose of the article is to reflect on the didactic change in Slovenian *gimnazija*, in other secondary schools and in education in general as result of events related to the renewal of these institutions that now has been going on for more than a decade. The starting point of the text is personal experience comparing the situation in the schools at home with that in other European educational contexts. The comparison shows both at home and abroad teachers on all levels of education are faced with similar difficulties related to the literacy of the learning youth and that in one or another way we all wish to find solutions for those problems.





