



	<b>Za uvod</b>	<b>Editorial</b>
01	<b>Mirjam Podsedenešek</b>	Mirjam Podsedenešek
	<b>Razprave</b>	<b>Papers</b>
02	<b>Vesna Mikolič:</b>	Vesna Mikolič, Intercultural Language and Literature Teaching following the TILKA Model
18	Medkulturno poučevanje jezika in književnosti po modelu Tilka	Špela Arhar Holdt, Polona Gantar, Simon Krek, Into Classrooms with Contemporary Slovenian: Outputs of the Communication in Slovenian Language (SSJ) Project
30	<b>Špela Arhar Holdt, Polona Gantar, Simon Krek:</b>	Marja Bešter Turk, Lara Godec Soršak, Reading Literacy and Instruction
	V učilnice s sodobno slovenščino: rezultati projekta	
	Sporazumevanje v slovenskem jeziku	
	<b>Marja Bešter Turk, Lara Godec Soršak:</b>	
	Bralna pismenost in pouk	
	<b>Didaktični izzivi</b>	<b>Didactic Challenges</b>
43	<b>Katja Arzenšek Konjajeva:</b>	Katja Arzenšek Konjajeva: On Early Language Learning
	O zgodnjem učenju jezika	
50	<b>Katjuša Ručigaj:</b>	Katjuša Ručigaj, Assessment of Oral Presentation in 9th Grade – Poetry Collection Chosen by Student
	Ocenjevanje govornega nastopa v 9. razredu – pesniška zbirka po izbiri učenca	
58	<b>Danilo Badovinac:</b>	Danilo Badovinac, Assessing Knowledge of Immigrant Students in Slovenian Language Lessons
	Ocenjevanje znanja učencev priseljencev pri slovenščini	
64	<b>Mateja Hočevar Gregorič:</b>	Mateja Hočevar Gregorič, Attending an Evening Theatrical Performance in 9th Grade as Education for Theatre
	Ogled večerne gledališke predstave v 9. razredu kot del vzgoje za gledališče	
74	<b>Mojca Batič Škarabot:</b>	Mojca Batič Škarabot, Let's Remain Loyal to the Book
	Ostanimo zvesti knjigi	
81	<b>Renata Škodnik:</b>	Renata Škodnik: Introduction of Formative Assessment
	Uvajanje formativnega spremljanja	
94	<b>Simona Cajhen:</b>	Simona Cajhen, Francophony Project – Challenges and Opportunities for Modern French Language Lessons
	Projekt Frankofonja – izzivi in priložnosti za sodoben pouk francoščine	
109	<b>Marija Holc:</b>	Marija Holc, Formative Assessment in Slovenian Language Lessons in General Secondary School
	Formativno spremljanje pri pouku slovenščine v gimnaziji	
120	<b>Bojana Modrijančič Rešič:</b>	Bojana Modrijančič Rešič, Words, Words
	Besede, besede	
	<b>Predstavitev publikacije</b>	<b>Presentation of Publication</b>
125	<b>Adrijana Špacapan:</b>	Adrijana Špacapan: Paul B. Armstrong, How Literature Plays with the Brain. The Neuroscience of Reading and Art
	Paul B. Armstrong, Kako se literatura igra z možgani.	
	Nevroznanost umetnosti in branja	
130	<b>Marijana Starc:</b>	Marijana Starc: Pavel Knobl, Author of the First Printed Secular Poetry Collection in Slovenian Lands
	Pavel Knobl, avtor prve tiskane posvetne pesniške zbirke na Slovenskem	
139	<b>Povzetki</b>	<b>Abstracts</b>



Slovenščina v šoli 3-4

XIX. letnik leto 2016 ISSN 1318-864X

Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana

**Predstavniki:** dr. Vinko Logaj. **Uredništvo:** mag. Mirjam Podsedenešek (odgovorna urednica), mag. Lara Godec Soršak (Pedagoška fakulteta Ljubljana), Mira Hedžet Krkač (Zavod RS za šolstvo), mag. Mojca Honzak (Osnovna šola Riharda Jakopiča v Ljubljani), dr. Boža Krakar Vogel (Filozofska fakulteta v Ljubljani), Vlado Pirc (Zavod RS za šolstvo), dr. Igor Saksida (Pedagoška fakulteta Ljubljana), mag. Adrijana Špacapan (Šolski center Nova Gorica), dr. Miha Vrbinc (Deželni svet za Koroško), dr. Maja Melinc Mlekuž (Univerza v Novi Gorici, Fakulteta za humanistiko). **Naslov uredništva:** Zavod RS za šolstvo, OE Nova Gorica (za revijo Slovenščina v šoli), Erjavčeva ulica 2, 5000 Nova Gorica; tel. 05/330 80 79; mirjam.posedensek@zrss.si. **Urednica založbe:** Simona Vozelj. **Jezikovni pregled:** Katja Križnik Jeraj. **Prevod povzetkov:** Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinc s. p. **Oblikovanje:** Anže Škerjanec. **Prelom in tisk:** Design Demšar d.o.o., Present d.o.o. **Naklada:** 510 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, upokojece in člane slavističnega društva, 40,89 € za šole in ustanove, 49,24 € za tujino. Cena dvojne številke v prosti prodaji je 21,60 €. Revija je vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo, pod zaporedno številko 574.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2016

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). Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana.





va ustrezno obravnavo, ki bo razkrila tako Prešernovo osebnost kot duha časa, v katerem je živel, tedanje odnose tako z vidika socialnih kot medetničnih razmerij, ki pa so v Prešernovih poezijah izraženi tako, da nas še danes nagovarjajo. Skratka, mladi morajo preko Prešernove poezije začuti ti nekatere osebnostne lastnosti in vedenjske ter kulturne vzorce, ki so bili značilni za Prešerna in njegovo dobo, obenem pa prepoznati njihovo nadčasovnost, aktualnost. Na tak način usvajajo tudi vrednostni sistem kulture in dobe, v katerih živijo. A kako doseči, da bo do tega res prišlo? Da bodo najprej sploh motivirani za branje Prešerna in nato za poglobljanje v sama besedila in njihov jezik, da bodo zmožni razumevanja družbenega konteksta in aktualizacije in, končno, da bodo pesnika »ponotranjili« in »vzeli za svojega«. Morda se danes to zdi že skoraj utopija, a kot mnogokdaj je tudi tokrat problem lahko obenem že rešitev.

Prav tehtna, tudi medkulturna obravnava besedil, tudi Prešernovih poezij, lahko pripomore k večji motivaciji učencev – pa tudi učiteljev – za delo pri pouku jezika in književnosti. Čeprav se lahko zazdi nesmiselno govoriti o medkulturnem pristopu pri tako klasičnem pesniku slovenskega literarnega kanona, kot je France Prešeren, pa je ravno ta pristop lahko zagotovilo, da bodo učenci lahko bolje razumeli večkulturno družbeno stvarnost Prešernove dobe in iskali vzporednice z današnjimi konfliktnimi situacijami v medetničnih odnosih. Morda se obravnava lahko začne s kakšnim pismom, ki ga je domačim pisal z nemirnega Dunaja, nadaljuje z medkulturnimi primerjavami z italijanskimi renesančnimi avtorji in romantičnimi avtorji drugih kultur, ob tem se lahko vključi še obravnavo literarnih tropov in figur ter opozori na jezikovne posebnosti, zaključi pa s prevodi Prešernovih pesmi v druge jezike in morda deklamacijami njegove poezije v slovenščini in drugih jezikih. Na tak način se mladi lahko sami, ob lastnem raziskovalnem in ustvarjalnem delu prepričajo v vrednost Prešernove poezije. Pri tem najbrž niti ni treba posebej izpostaviti, da nam bodo za takšno tehtno, z medkulturno primerjavo podkrepljeno obravnavo hvaležni tudi učenci, ki Prešerna ne čutijo čisto kot »našega« največjega pesnika, ker sami pripadajo različnim drugim kulturam, vsi skupaj pa bodo lahko na ta način razvijali še višjo raven medkulturne sporazumevalne zmožnosti tako J1 kot J2.

Seveda se nekatere učne metode in cilji pri poučevanju J1 razlikujejo od tistih pri poučevanju J2, pa vendar so si marsikateri cilji tudi zelo podobni oziroma lahko marsikdaj iste ali nekoliko prilagojene metode uporabimo za doseganje nekoliko različnih ciljev, kar moramo pravzaprav početi ves čas, ko imamo v razredu otroke različnih etničnih pripadnosti in z različnimi materinščinami.

## 2 Medkulturni pristop kot motivacija, metoda in cilj v digitalni dobi

Tako pri pouku J1 kot J2 je za uspešno doseganje učnih ciljev ključna motivacija. Učitelji in učenci morajo biti ustrezno motivirani in pripravljeni za medkulturni pristop in doseganje tovrstnih ciljev, obenem pa je ravno takšen ustvarjalen, aktiven pristop k poučevanju jezika in književnosti že

sam na sebi lahko tudi odlična motivacija tako za ustvarjalno delo učenca kot tudi učitelja. Kot opozarja Byram (1997), ima namreč osrednji pomen v okviru medkulturne zmožnosti prav zmožnost raziskave, interpretacije in interakcije. Rečemo torej lahko, da so bistvo medkulturnega pristopa aktivnost, raziskovanje, avtentičnost, aktualnost, angažiranost, kar je nedvomno tako za učitelja kot učenca težja naloga, a obenem tudi bolj ustvarjalna in motivirajoča.

Medkulturni didaktični pristop torej lahko prispeva k učni motivaciji, metodam in ciljem, seveda pa mora učitelj, če želi doseči takšno polno, dejavno, interdisciplinarno poučevanje književnosti in jezika, tudi razumeti naravo učenja in poučevanja v digitalni dobi in poznati oziroma razvijati temu primerne metode in gradiva. Tako na področju jezika kot na področju književnosti se je v zadnjih desetletjih razvijal predvsem komunikacijski model poučevanja književnosti. Ta se pri jezikovnem pouku kaže v poudarku na razvijanju sporazumevalne zmožnosti bolj kot na pridobivanju metajezikovnega znanja, književni pouk pa zato sloni na interpretaciji literarnih besedil, ki zajema senzibilizacijo učencev za branje literature in odpiranje individualnih pomenskih polj, ki se pri interpretaciji srečujejo s pomenskim poljem literarnega besedila tako, da lahko pride do konstituiranja besedilnega pomena. Pri obeh, jezikovnem in književnem pouku, je pomembno tudi to, da je na ta način učenec še bolj postavljen v središče učnega procesa.

Prav na tej točki, točki aktivnosti učencev, pa lahko dalje gradimo prav v okviru medkulturnega pristopa. Skladno s smernicami medkulturne vzgoje tako v pouk jezika in književnosti vse bolj uvajamo akcijsko raziskovalni pristop, ki predvideva veliko samostojnega raziskovalnega dela učenca; to pomeni, da učenec dodatno poišče, samostojno analizira, primerja gradivo, ga umešča v širši kontekst in je do njega sposoben oblikovati osebni odnos, medtem ko učitelj postaja vse bolj zgolj usmerjevalec oziroma kulturni mediator (Bertocchi 2011/2012: 166). Na takšnem konceptu znanja, učenja in poučevanja je zasnovan tudi učni model TILKA, ki vključuje metode medkulturnega poučevanja jezika in književnosti s poudarkom na aktivnosti učencev za preprečevanje konfliktov.

### 3 Model TILKA – *Teaching Interculturality through Language and Literature for Conflicts Avoidance / Poučevanje medkulturnosti prek jezika in književnosti za preseganje konfliktov*

Kako torej zastaviti obravnavo določene teme, da bo zadostila vsem do sedaj izpostavljenim principom medkulturne vzgoje pri poučevanju J1 ali J2? Skladno z opisanimi spoznanji smo razvili model medkulturnega poučevanja jezika in književnosti bodisi pri J1 bodisi pri J2, ki vključuje tudi spoznanja in metode transkacijske analize (TILKA). Model je nastal delno na osnovah dveh povezanih projektov *Language as a bridge to intercultural communication & understanding* – LABICUM in *Jezik kot kulturna kohezija in človekov kapital* na Univerzi na Primorskem (Čok 2006), delno pa se je oblikoval skozi nadaljnje avtoričine raziskave s področja sociolingvistike in

medkulturne pragmatike (Mikolič 2004a, b, c, č, 2008, 2011, 2012) in prakso poučevanja didaktike jezika na slovenistiki Univerze na Primorskem in didaktike književnosti na slovenističnih študijah Univerze v Trstu. Podoben pristop, ki je vključeval povezavo med medkulturno vzgojo in konceptom trikotnika moči v okviru transakcijske analize, so vključevali tudi projekti mirovne vzgoje in preseganja povojnih travm in konfliktov po vojni v nekdanji Jugoslaviji v 90. letih (Španja 2013); v našem modelu smo ta pristop tesneje naslonili na jezik in književnost, tako da je poudarek na učenju jezikovnih sredstev nenasilne komunikacije, ki jih lahko prepoznavamo prav v literaturi.<sup>1</sup>

Tilka je junak istoimenske novele slovenskega pisatelja Simona Jenka, ki pripoveduje o poskusu ženitve nerodnega in telesno šibkega kmečkega fanta Tilke. Ta se zaradi telesne napake ne more udeležiti vojske in je predmet posmeha in izključitve iz družbe. Ko dopolni petindvajset let, ga oče želi poročiti in ga pošlje, da zasnubi izbrano mu nevesto. Po noči, polni strahu in premišljevanja, se odpravi na pot. Ko se približa njeni hiši, se nevesta skupaj s starši norčuje iz njega in Tilka osramočeno zbeži domov. Kljub temu se kasneje dogodka spominja s humorjem: »Nekoč bi se bil skoraj poročil ...« Novela je odlična psihološka skica malega človeka, ki opozarja na eni strani na neustrezen odnos družbe do drugačnosti, na drugi pa na pomen oblikovanja socialne zmožnosti, potrebne za medosebne stike in preseganje konfliktnih situacij. Vse to pa ponuja tudi učni model TILKA – *Teaching Interculturally Language and Literature for Conflicts Avoidance / Poučevanje medkulturnosti prek jezika in književnosti za preseganje konfliktov*, kar prikazuje slika 1 oziroma je pojasnjeno v naslednjih poglavjih.

**Model Tilka – Teaching Interculturality through Language and Literature for Conflicts Avoidance / Poučevanje medkulturnosti prek jezika in književnosti za preseganje konfliktov**

- Poučevanje ob avtentičnih besedilih
- Poučevanje ob literarnih in neliterarnih besedilih
- Poučevanje jezika in književnosti hkrati
- Poučevanje kulture oziroma razpravljanje o aktualnih družbenih problemih (mdr. tudi prepoznavanje ključnih besed kulture)
- Prepoznavanje trikotnika moči
- Učenje ustreznih komunikacijskih vzorcev (kultura dialoga oz. kultura nenasilne komunikacije)

↘ Slika 1: Osnovni elementi učnega modela TILKA.

### 3.1 TILKA in medkulturna sporazumevalna zmožnost

V okviru tega modela pouk jezika in književnosti temelji na življenjskih primerih in avtentičnem gradivu. Ob takšnih umetnostnih ali neumetnostnih tekstih razvijamo jezikovno sporazumevalno in bralno zmožnost, poleg tega pa jih uporabimo kot izhodišče za razpravo na različne aktualne teme sodobne družbe; tako lahko primerjamo razlike in podobnosti slovenske in

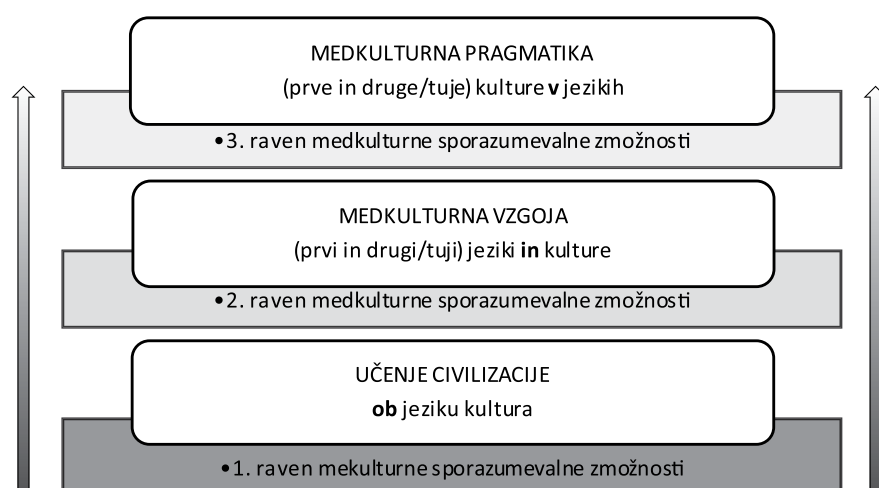
<sup>1</sup> Predstavitev učnega modela Tilka povzemamo po delu Vesne Mikolič *Ethnic Identity and Intercultural Awareness in Modern Language Teaching. Tilka Model for Ethnic Conflicts Avoidance* (2016), kjer je bil model prvič predstavljen.

drugih kultur in družb tudi na zelo kompleksnih in problematičnih družbenih področjih, kot so družina, vzgoja, izobraževanje, vloga spolov, marginalne družbene skupine itd. Izhajamo iz tem, povezanih s posameznikovim ožjim okoljem, in prehajamo k družbeno relevantnim temam na nacionalni in nadnacionalni ravni. Pri tem so lahko zelo koristni tudi pristopi za doseganje kritične pismenosti (Ada, v Baker 2006: 326).

Kulturo lahko spoznavamo tudi z analizo t. i. ključnih besed kulture, to so besede, ki imajo v določeni družbi poseben pomen, zato so pogosto rabljene, so sestavni del bogate besedne družine in številnih kolokacij ter stalnih besednih zvez, so navadno težko prevedljive v druge jezike (Wierzbicka 1997, Williams 1985).

Na tak način pri učencih razvijamo kritično kulturno zavest oziroma zavest o prvi in drugih kulturah na kognitivni, emocionalni in aktivnostni ravni, kar pomeni, da bomo hkrati z jezikovno sporazumevalno in bralno zmožnostjo pri učencih dosegali tudi medkulturno sporazumevalno zmožnost.

Jezik torej učimo tako, da govorimo o kulturi, tudi literaturi, in to tako o primarni kot drugih, tujih kulturah. Z drugimi besedami, istočasno z jezikom se učenci učijo kulture, prve in druge/tuje. Ali – pogledano z vidika literarne vzgoje – hkrati s spoznavanjem literature spoznavajo prvo in druge kulture in se učijo jezika. Pri tem lahko izmenjujemo metode t. i. učenja civilizacije, s katerimi ostajamo zgolj na nivoju vzporedne, ločene obravnave jezika literature in kulture ter s tem razvijamo prvo raven medkulturne sporazumevalne zmožnosti, z metodami medkulturne vzgoje, s pomočjo katerih vzpostavljamo sočasne primerjave kultur in jezikov (druga raven medkulturne sporazumevalne zmožnosti) ali pa v skladu z metodami medkulturne pragmatike v jezikih umetnostnih ali neumetnostnih besedil prepoznavamo izraze kultur, s čimer dosegamo tretjo, najglobljo raven medkulturne sporazumevalne zmožnosti, kot je razvidno s slike 2 (glej tudi Mikolič 2011, Mikolič, Marc Bratina 2009).



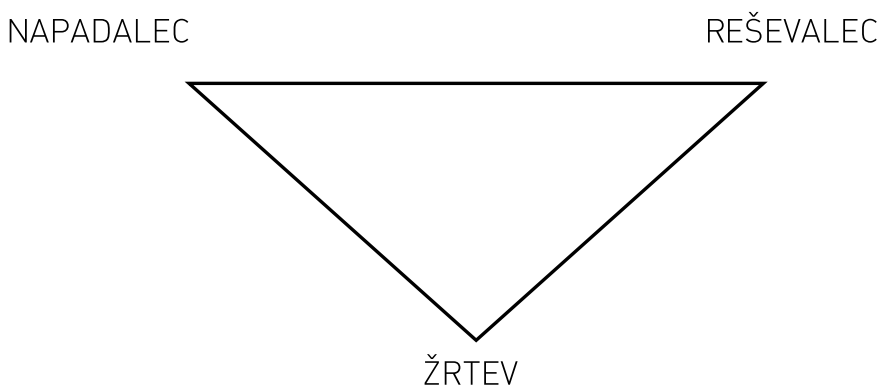
▼ Slika 2: Pristopi k medkulturni sporazumevalni zmožnosti.

### 3.2 TILKA in trikotnik moči po transakcijski analizi

Pri sočasnem pouku jezika in književnosti učenci prepoznavajo in usvojijo tudi komunikacijske obrazce, ki so bistveni za učinkovito sporazumevanje



tudi po teoriji transakcijske analize (TA). Po tej teoriji morajo govorniki znati oceniti lastne vloge v interakciji in zmorejo izstopati iz škodljivih odnosov trikotnika moči (napadalec, žrtev in reševalec) oziroma se izogibati vstopu vanj (slika 3), saj gre za odnose moči, ki so vzroki in posledice medosebnih konfliktov. Ko smo v trikotniku, se namreč približujemo ali smo že v konfliktni situaciji in vse tri vloge so v resnici trije obrazi žrtve. Ko vstopamo v trikotnik, vstopamo iz nam najbližje startne pozicije, ki smo si jo v glavnem oblikovali v procesu socializacije oziroma v našem otroštvu, a nato se lahko tudi v isti situaciji hitro selimo z ene pozicije na drugo (Milivojević 2013, Mikolič 2016: 73–87).



↘ Slika 3: Trikotnik moči po TA (Karpman 1968).

Kako torej izstopiti/izstopati iz trikotnika moči? Najprej je treba prepoznati odnose moči v trikotniku in realistično ovrednotiti vsako od vlog. Pri tem nam lahko zelo pomaga prepoznavanje govora vsake od vlog, zato da ugotovimo že to, kdaj nas kdo s svojim ravnanjem želi zvabiti v trikotnik moči (preglednica 1). Tako ozaveščeni se bomo lahko odločili, ali to res želimo.

↘ Preglednica 1: Jezikovna sredstva treh vlog v trikotniku moči.

Vloge	Napadalec	Žrtev	Reševalec
<b>Izraz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– presežniki in drugi jačitelji: <i>najboljši, najslabši, popolnoma, absolutno, vedno, za vedno, nikdar, nikoli, povsod, nikjer, vsi, vse, nič, nihče</i> ipd.</li> <li>– velelniki: <i>naredite to, utihnite</i> ipd.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– otroški govor</li> <li>– presežniki: <i>najboljši, najboljše, največji</i> itd.</li> <li>– modalni glagoli in drugi izrazi, ki izražajo čustvenost: <i>želim, hočem, me ne zanima, oh, ne že spet, to je krivica, to je najslabši dan mojega življenja</i> ipd.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– pokroviteljski izrazi: <i>a me slišite, poslušajte me, kaj sem vam rekel/-a</i> ipd.</li> <li>– izrazi, ki želijo narediti vtis popolne razpoložljivosti: <i>seveda, popolnoma razumem, vedno na voljo, ni problema</i> ipd.</li> </ul>

Pri tem je treba biti karseda pošten do sebe in drugih, do svojih občutkov in občutkov drugih. Odgovorni smo, če izrazimo svoje resnične občutke in prisluhnemo resničnim občutkom drugih. Do te resničnosti se dokopljemo z uporabo takšnih komunikacijskih vzorcev, ki omogočajo stalno preverjanje

lastnih stališč in skladno s teorijo vljudnosti sogovorniku dopuščajo dovolj prostora, da izrazi svoje mnenje. Nekatera jezikovna sredstva, ki predstavljajo takšne nenasilne sporazumevalne vzorce, so razvidna s slike 5.

- – vprašanja: *kdo, kaj, zakaj, kako, kje, kdaj, kako dolgo, koliko, na kakšen način* ipd.
- – izrazi za primerjavo: *v primerjavi s tem, tako kakor* ipd.
- – izrazi mišljenja: *mislím, po mojem mnenju, verjamem* ipd.
- – šibitelji: *morda, mogoče, zdi se mi, včasih* ipd.
- – jačitelji (*res, zagotovo, povsem, vse, nič* ipd.) – ob trdnih argumentih

▼ **Slika 4:** Jezikovna sredstva nenasilne komunikacije.

### 3.3 Zgradba učne enote po modelu TILKA

Vse naštete elemente modela TILKA lahko vključimo v učno enoto, ki vsebuje štiri korake: pristop k temi, jezikovno-stilistični del, poglobljanje teme in aplikacija teme, ki si jih bomo ogledali v nadaljevanju. Pri vseh korakih je v ospredju dejavnost samih učencev, pri čemer se kombinirajo vse štiri komunikacijske dejavnosti (branje, poslušanje, pisanje, govorjenje) ter individualno, skupinsko in delo v paru.

#### 3.3.1 Prvi korak: Pristop k temi

V prvem koraku, tj. v okviru pristopa k temi, predstavimo gradivo, ki pomeni izhodišče za obravnavo določene komunikacijske enote. To je lahko slikovno gradivo (npr. zemljevid, stanovanjski načrt ipd.) ali besedilo, ki je lahko literarno ali neliterarno (strokovno-znanstveno, publicistično idr.), vsekakor gre za avtentično ali delno prilagojeno izvirno besedilo. Besedila so lahko klasična ali sodobnejša z družbeno relevantnimi temami, ki so blizu učenčevega izkustvenega polja ali jih z obravnavo ustrezno aktualiziramo in približamo recepciji učencev določene starosti. Zelo so primerna tista besedila, ki obravnavajo medkulturno tematiko, naj si bodo to npr. pesemka, prozna ali dramska dela manjšinske ali medkulturne književnosti,<sup>2</sup> topisi ali pa publicistični in strokovni članki o različnih vidikih

tudi številna dela mladinske književnosti z medkulturno vsebino. V vsakem primeru pa je treba v besedilih poiskati njihov potencial, da nagovorijo mladega bralca, saj je pomembno, da učenec že v prvem koraku vzpostavi osebni odnos do obravnavane teme.

Prva naloga učitelja je tako na osnovi izbranega ali z učnim načrtom določenega besedila določiti učne cilje, od česar so potem odvisne učne metode. Naloga učencev pa je, da besedilo najprej preberejo z razumevanjem. Zmožnost osredotočenega in poglobljenega branja je v času množice bolj ali manj zanesljivih spletnih informacij, s katerimi se samo površno seznanjamo, še posebej pomembna. Po Birkertsu je naloga postmoderne šole vzgojiti take generacije otrok, ki bodo zmožne istočasno brskati po spletu in poglobljeno brati. Da bi ta cilj dosegli, morajo učitelji bistveno spremeniti metode dela; vpeljati je treba na učenca osredotočen pouk, pri čemer je učenec ves čas dejaven: postavlja vprašanja, raziskuje, razvršča in analizira

<sup>2</sup> Koncept medkulturne književnosti, ki se je začel najprej razvijati v Nemčiji v okviru medkulturne germanistike, vključuje književna dela avtorjev z medkulturno izkušnjo in dela, ki takšen stik kultur obravnavajo (glej Esselborn 2003, Leskovec 2011, Kovač 2011, Mikolič 2016, Mikolič, Kovač 2016).

različne informacije ipd. Učenci morajo razviti različne zmožnosti in spretnosti, da lahko v poplavi informacij poiščejo resnico. Predvsem pa je za iskanje resnice pomembna zmožnost poglobljenega branja in poglobljenega mišljenja (Birkerts 2006). Gre za neke vrste gledališko branje, s katerim se učenci besedilu čim bolj približajo. To pomeni, da so med branjem pozorni na detajle, na skrite pomene, na jezikovne posebnosti, zato da se lahko čim bolj vživijo v književne like in celotno situacijo. Interpretacija besedila naj bo pisna in ustna, pri slednji učitelj vodi diskusijo, tako da z vprašanji in drobnimi sugestijami predvsem spodbuja pogovor med samimi učenci, ki imajo tako možnost izraziti svoje razumevanje, svoje stališče, izmenjati si ideje in zagovarjati svoje mnenje. Učitelj razpravo torej vodi tako, da s pozicije moči ne vsiljuje svojega videnja in interpretacije. Pomembno je, da učenci elemente literarnega dela obnovijo na tak način, da imajo možnost razumevanja literarnega dogajanja in avtorjevega odnosa do upovedenega. Kot ugotavljata Abraham in Kepser, obstajajo seveda različni pristopi, ki vodijo učence pri branju in interpretaciji. Najbolj običajni so trije koraki, in sicer pregled glavnih dogodkov, povzemanje fabule, obnova celotnega dela. Podatke o avtorju, družbeno-zgodovinskih okoliščinah in literarnih obdobjih ter smereh je bolje posredovati po branju besedila, zato da se ne omejuje interpretacijska svoboda učencev (Abraham in Kepser, v Bertocchi 2011/2012: 221).

Po opravljeni interpretaciji besedila pa učenec delo umesti tudi v širši družbeni in literarni okvir, predvsem pa učenca usmerimo v aktualizacijo vsebine, tako da prepozna nek določen kulturni kontekst obravnavane teme in do njega vzpostavi osebno odnos. Na tej točki je pomembno, da učenec ozavešča svoj lastni izkustveni svet in skozi tega tudi določene poteze primarne kulture. Gre torej za proces ozaveščanja in spoznavanja primarne kulture skozi literarno delo in lastno izkušnjo, ki se lahko v naslednjem koraku dopolni s spoznavanjem lastnosti jezika te kulture in posledično razvijanjem sporazumevalne zmožnosti.

### 3.3.2 Drugi korak: Jezikovno-stilistični del

V drugem, jezikovno-stilističnem delu slogovno analizo povežemo z jezikovno analizo, oboje pa z obravnavano temo oziroma z zanjo značilnimi konkretnimi komunikacijskimi situacijami. Izbrano temo torej uporabimo za obravnavo določenega slovničnega vprašanja. Slovnične strukture uporabimo v naravnih komunikacijskih situacijah (npr. velelnik se prikaže v zahtevah in prošnjah, ki jih učenci pogosto slišijo v svojem okolju). Poleg sinteze slovničnih paradig in slovničnih pravil to poglavje vsebuje tudi vaje za njihovo utrjevanje.

Opazovanje vseh jezikovnih ravnin, od glasoslovne do semantične in besediloslovne pa lahko povežemo tudi s slogovno analizo leposlovnega besedila oziroma elementi literarne teorije. Z analizo različnih jezikovnih sredstev v nekem literarnem delu se spozna bogastvo jezikovnih možnosti, saj so literarni ustvarjalci skoraj neomejeni v svojem jezikovnem ustvarjanju in zato zelo širijo meje nekega jezika, to naj bi še posebej veljalo za poezijo. Slovenski pesnik in literarni komparativist Boris A. Novak pravi, da je

pesniški jezik "jezik na kvadrat: naravni jezik uporablja kot material, ki ga s specifičnimi semantičnimi, ritmičnimi in evfoničnimi operacijami dvigne do sporočilnega bogastva, kakršnega naravni jezik nikoli ne more doseči" (Novak 2011: 45). Umetnostni jezik torej lahko pokažemo kot specifično funkcijsko jezikovno zvrst, ki mora biti redno v središču naše pozornosti, če želimo dodobra spoznati možnosti svojega jezika in s tem razvijati tudi lastno sporazumevalno zmožnost.

Tako so tudi leposlovna besedila primerna za analizo jezikovne raznolikosti (dialektizmi, žargonizmi, neologizmi itd.), preko katere se prepozna avtorjeva ustvarjalna sila in bogastvo zvrsti nekega jezika. Leposlovna besedila, še posebej tista, ki sodijo v krog medkulturne književnosti, lahko opazujemo z vidika prisotnosti večjezičnih citatov, kar lahko pokaže na avtorjevo odpiranje svetu, oblikovanje večplastne identitete, iskanje in sprejemanje različnosti.

Če neko literarno delo opazujemo z vidika jezikovnih sredstev na semantični ravni, lahko analiziramo ključne besede opusa nekega avtorja in s tem še dodatno opredelimo njegov odnos do sveta. Obenem pa lahko odpremo vprašanje prepoznavanja ključnih besed določene kulture in njihovega pomena, kot je ta razviden iz jezikovnih priročnikov in besedilnih zbirk, kot so slovarji, korpusi, leksikalne baze, leksikoni, enciklopedije ipd. Kasneje se k analiziranim ključnim besedam kulture lahko vrnemo v zadnjem delu učne enote, kjer poskušamo razumevanje pomena teh besed povezati z vlogo, ki ga te besede imajo za konkretno kulturo ali njeno medkulturno umestitev.

Ravno tako so lahko zelo dobrodošle jezikoslovne analize in spoznanja, do katerih učenci pridejo z analizo prevodov ali iskanjem vzporednic določenih jezikovnih pojavov v različnih jezikih. Sočasno branje avtorjev istega literarnega obdobja iz različnih nacionalnih književnosti pomeni možnost ugotavljanja specifik posameznega avtorja, prepoznavanja enotnega duha nekega kulturnega obdobja. Primerjanje pesniških oblik, tropov in figur v delih avtorjev iz različnih nacionalnih književnosti pokaže na razlike v poetiki ustvarjalcev istega obdobja, a tudi na njihov medsebojni vpliv. Branje, analiza in interpretacija literarnih del v originalu in prevodih omogočajo suvereno oceno kakovosti tako originala kot prevodov. Esselborn izpostavlja tudi pomen prevajanja književnih del, ki učencem omogoča, da preko soočanja jezikovnih sredstev različnih jezikov spoznavajo tako pomen književnega besedila kot literarni slog (Esselborn 2003: 485). Učenci se lahko preizkušajo v prevajanju tako iz ciljnega jezika ali v ciljni jezik pri učenju J2 kot v druge tuje jezike pri učenju J1 in s tem ozaveščajo lastnosti tako prvega kot drugih/tujih jezikov in njihovo vrednost. Učenci lahko ugotovijo, kako imajo besede v vsakem jeziku malo drugačen pomen, zvok, funkcijo. Prav tako lahko prepoznavajo, kako z drugim jezikom vstopa v poezijo tudi druga kultura in s tem vsak prevod pravzaprav postaja medkulturno delo. Nasploh lahko z analizo vzporednih jezikovnih sredstev v različnih jezikih skladno s teorijo medkulturne pragmatike razvijamo najglobljo raven medkulturne sporazumevalne zmožnosti (glej sliko 2), saj opazujemo, kako določena kultura vpliva na razvoj in rabo jezikovnih sredstev.

Učenci pa se lahko preizkusijo tudi v samostojnem literarnem ustvarjanju, ki nastane bodisi kot prevod obravnavanega literarnega dela bodisi kot ustvar-

janje po zgledu ali na temo obravnavanega dela. V obeh procesih učenci lahko začutijo moč jezika in užitek, ki ga nudi ustvarjanje v jeziku, z jezikom.

Osvobajajoč občutek učencu lahko vzbudi tudi spoznavanje tistih izraznih možnosti v jeziku, na osnovi katerih lahko oblikuje sporazumevalne vzorce, ki pomenijo možnost izhoda iz razmerij trikotnika moči (glej sliko 3). Tako učitelj ob razumevanju vlog napadalca, žrtve in reševalca in poznavanju sporazumevalnih vzorcev, značilnih za te vloge, vključuje v okvir jezikovnega pouka tudi usvajanje sporazumevalnih vzorcev, ki so nasprotno značilni za nenasilno komunikacijo. Tako se lahko, bodisi pri poučevanju J1 ali J2, na skladijski ravnini s posebno pozornostjo analizirajo skladijske strukture za izražanje mnenja (*Mislím, da ..., Moje mnenje je, da ..., Soglašam, vendar ..., Delno se strinjam, saj ...*), lahko se obravnavajo pretvorbe ukazov z velelniško obliko v prošnje ali spodbude, ki vzpodbudijo pri naslovniku notranjo motivacijo za uresničitev nekega dejanja (*Naredi že to domačo nalogo!* lahko pretvorimo v *Najbolje je, če se lotiš domače naloge, saj ti bo sicer zmanjkalo časa zanjo.*), na oblikoslovni, skladijski in pomenoslovni ravnini se ugotavlja učinek različnih modifikatorjev moči pomena, od jačiteljev pomena tipa *zelo, največ, vse, nič, vedno, nikoli, vsak, nihče* itd. do šibiteljev pomena, kot so *nekaj, nekoliko, nekajkrat, včasih, pogosto, kakšen, kateri* itd., na nadpovedni ravnini pa se usvajajo tisti diskurzni označevalci, ki jih je zelo smiselno uporabljati v tistih komunikacijskih položajih, ki zahtevajo racionalno in umirjeno razpravo (*torej, potemtakem, na osnovi tega, lahko sklepamo, da ..., kot kaže, nenazadnje* itd.) ipd. O tem, kako prepoznamo takšne položaje, pa lahko spregovorimo ob poglobljanju teme v tretjem koraku.

### 3.3.3 Tretji korak: Poglobljanje teme

V tretjem koraku, ki smo ga poimenovali poglobljanje teme, v razpravo vključujemo dodatna besedila in druga gradiva ter primerjalne, medkulturne vidike. Poleg učenja civilizacije, tj. posredovanja informacij o posameznih elementih primarne in drugih kultur, je poudarek predvsem na primerjavah kultur, ugotavljanju njihovih razlik in sorodnosti, kar je osrednja metoda in cilj medkulturne vzgoje. Če v prvem delu začnemo z obravnavo teme na način, da izhajamo iz učenčevega izkustvenega polja, v tem poglavju vključujemo primerjave, povezane s kulturo v najširšem smislu besede; tako lahko razpravo razširimo na medetnične razlike, medgeneracijske razlike, spremembe kulture v času, spolne razlike itd.

Po Bertocchi (2011/12) lahko interpretacijo književnega dela pomembno obogati ustvarjalna nadgradnja besedila, kar predstavlja lastna pisna produkcija učencev na osnovi spodbud, izhajajočih iz obravnavanega literarnega dela. Tako lahko učenci poskusijo napisati svoje besedilo tako, da spremenijo določene dele izvornika, zamenjajo literarno perspektivo ali s svojo domišljijo zapolnijo nekatera interpretacijska mesta, ki jih je avtor pustil odprta.

Tu pridejo v poštev tudi različne igre vlog in simulacije, ki omogočijo, da učenci relativizirajo svojo osebno in svojo kulturno perspektivo in poskusijo pogledati na stvarnost skozi »očala« drugEGA in drugih kultur. Osnovni namen teh metod je omogočiti soočenje s problematičnimi situacijami, do

katerih lahko pride ob stiku različnih kultur. Takšne simulacijske dejavnosti temeljijo na treh pomembnih didaktičnih načelih: učenje na osnovi predvidevanja, izkušnje in socializacije. Po Abraham in Kepser (v Bertocchi 2011/12) so takšne simulacijske dejavnosti pri pouku lahko naslednje: uprizoritev književnega besedila, recitacija kot alternativa glasnemu branju besedila, umetniško (gledališko, literarno, likovno, glasbeno ipd.) poustvarjanje ključnega prizora literarnega besedila.

Pri učenju J1 se lahko sproži razprava o različnih perspektivah, s katerih tekst v J1 sprejemajo učenci z različnim jezikovnim in kulturnim ozadjem. Učenci, ki imajo različna kulturna ozadja, razpravljajo vsak o svojem videnju besedila oziroma določene teme v njem. Učenci se lahko s pomočjo simulacije in igre vlog poskušajo vživeti v različne manjšinske oziroma priseljske kulture, ki jim pripadajo njihovi sošolci, in interpretirati besedilo z njihovega vidika. Za razrede J2 pa pride v poštev metoda s fokusom na kulturnem razumevanju (Hanauer 2001), pri čemer se najprej predstavi besedilo v ciljnem jeziku in se učence usmeri v interpretacijo z vidika njihove izvirne kulture. Nato se vključi interpretacijo »kulturnih strokovnjakov«, tj. učencev, ki jim je ciljni jezik večine njihov prvi, materni jezik. Na koncu učitelj vodi razpravo o primerjavi med različnimi interpretacijami in videnju stvarnosti. Diskusija naj vodi k zaključni interpretaciji, ki naj vključuje tudi zavedanje o vplivu kulturnih dejavnikov na razumevanje književnega besedila.

Metodo igranja vlog oziroma opazovanja neke stvarnosti z različnih perspektiv lahko v razredu uporabimo tudi, ko želimo obravnavano tematiko razširiti na problem nasilja. V tem primeru se lahko učitelj odloči, da bo bodisi ob izhodiščnem tekstu bodisi ob dodatnem gradivu ali preprosti simulaciji poskušal pri učencih ozavestiti negativno dinamiko, ki izvira iz trikotnika moči, in jim obenem nakazati možnost izstopa. Učenci se na ta način preizkusijo v različnih vlogah trikotnika moči, prestopajo iz ene vloge v drugo in prepoznavajo podobne situacije v vsakdanjem življenju. Tako spoznavajo tudi svoje morda kdaj neustrezno ravnanje v preteklosti in se naučijo bolje odzivati v podobnih situacijah v prihodnje. S takšnim konstruktivnim, ustvarjalnim odnosom do življenja trikotnik moči postane trikotnik raziskovanja, odkrivanja medsebojnih odnosov (Španja – video).

S tem namenom učitelj torej organizira prepoznavanje različnih vlog in igre vlog; v okviru jezikovno-stilistične obravnave so se učenci že lahko seznanili z nekaterimi jezikovnimi sredstvi treh vlog v trikotniku moči, spodaj pa je navedenih nekaj možnosti takšnega igranja vlog v konkretnih sporazumevalnih situacijah:

### 1. Igra vlog

- Učitelj oblikuje različne problemske situacije, učenci v skupinah poiščejo dve poti: konfliktno situacijo (trikotnik moči) in dejavno, odgovorno ravnanje. Npr. nekaj priseljskih otrok na ulici poslušajo glasbo, značilno za njihovo kulturo, mimo gre skupina otrok, ki jim ta glasba ni všeč. Kaj si mislijo, kako bodo ravnali eni in drugi? Kako bodo komunicirali?

## 2. Igra vlog

Učitelj zastavi tri ključna vprašanja, ki se nanašajo na realne situacije, ki se dogajajo v razredu, učenci pa ob odgovorih razmišljajo, kako bi izstopili iz te igre moči.

a) Razmislek prvega učenca v vlogi napadalca:

Kaj sem naredil? Kako sem govoril o sošolcu? Sem ga zmerjal? Je on res tak? Se mi zdi morda tak samo zato, ker ima ime, tipično za priseljence? Mi gre na živce, ker grejo meni na živce vsi priseljenci? Zakaj mi grejo na živce? Zakaj so taki? Zakaj je on tak?

ZAKLJUČEK: Kaj če je on podoben kot jaz, le da ne pozna vseh naših štosov in se mi zato zdi kdaj tako drugačen? Jih bo že spoznal in nam pokazal svoje, pa se bomo imeli skupaj še lepše. Res nima smisla, da mi gre na živce.

b) Razmislek prvega učenca v vlogi žrtve:

Kaj delam? Ali vedno pustim, da me zbadajo z zmerljivkami? Ali vrnem sošolcu tako, da ga udarim? Mi je to res všeč? Zakaj ne povem, da mi ni všeč, če me naslavljajo s priseljencem?

ZAKLJUČEK: Drugič bom takoj povedal, da mi ni všeč, da me zmerjajo samo zato, ker so moji starši od drugod. Povedal bom, da se želim igrati, ne pa tepsti z njimi. Če pa bodo nadaljevali, si bom poiskal druge prijatelje.

c) Razmislek drugega učenca v vlogi napadalca:

Kaj sem naredil? Kako sem se obnašal do sošolca? Mi je on naredil kaj takega, da sem mu moral vrniti? Sem mu res moral vrniti? Je bila to samo moja nagajivost? Sem morda na kaj jezen? Sem jezen, ker me hecajo zaradi mojega imena in ker ne znam dobro slovensko? In ker ne poznam vseh njihovih iger?

ZAKLJUČEK: Naj me kar hecajo, saj bodo nehali, ko bodo videli, da znam uradni/učni/večinski jezik vedno boljše in da znam tudi jaz igrati njihove igre. Tako nima smisla, da se tepem, raje se bom naučil njihovih iger.

č) Razmislek drugega učenca v vlogi žrtve

Kaj delam? Ali vedno pustim, da me sošolec tepe? Da mi jemlje moje šolske potrebščine?

Zakaj mu ne povem, da mi to res ni všeč? Se ga bojim, ker je tako drugačen od drugih? Se mi smili, ker je padel razred?

ZAKLJUČEK: Tudi če je drugačen, me nima pravice tepsti ali jemati moje šolske potrebščine. Drugič bom takoj povedal, da mi to ni všeč, da mu jaz ne želim narediti nič slabega in naj tudi on mene pusti na miru. Če pa ne bo odnehal, se mu bom umaknil ali povedal učitelju.

- d) Razmislek učenca v vlogi reševalca
  - Kaj delam? Si želim vsak dan pomagati sošolcu pri domačih nalogah? Je prav, da mu dam nalogo, da jo prepíše?
  - Mu želim pomagati, ker se mi smili? Se mi smili, ker se je komaj preselil in ne pozna še naše šole? Ali se mi smili, ker mislim, da je manj sposoben kot jaz?
  - Ali mislim, da brez moje pomoči sploh ne more narediti naloge?
  - ZAKLJUČEK: Kaj če mu svetujem, da sam naredi nalogo in nato skupaj pregledava? Saj je tudi on sposoben, le da mu je trenutno težje, ker ne razume dovolj našega uradnega/učnega/večinskega jezika.
- e) Razmislek tretjega učenca v vlogi žrtve
  - Ali vedno prosim sošolca, da od njega prepisem nalogo? Ali da mi pomaga pri pisanju naloge?
  - Ali ne bi znal tudi sam napisati naloge? Morda vsaj lažje dele?
  - Ali sem učitelju povedal, da mi določene vrste nalog delajo težave?
  - ZAKLJUČEK: Drugič bom poskusil napisati nalogo sam in bom prosil sošolca, da skupaj pregledava. Pri težjih nalogah ga bom prosil za pomoč. Učitelju bom povedal, katere naloge mi delajo težave.

### 3.3.4 Četrti korak: Aplikacija teme

V četrti del, tj. aplikacijo teme, so uvrščene naloge, ki pomenijo možnost za sintezo novega znanja in spoznanj ter motivacijo za nadaljnje raziskovanje na področju izpostavljene teme. Tu se morajo pokazati vse tri komponente medetnične ozaveščenosti, kognitivna, emocionalna in aktivnostna (po Mikolič 2004b), poleg tega pa se to izkazuje v ustrezni sporazumevalni zmožnosti in jezikovni rabi. Hkrati ima učenec tu možnost samoovrednotiti svoje znanje oziroma svojo medkulturno sporazumevalno zmožnost.

Zaradi zahtevnosti obravnave v tej fazi prevladujejo metode, ki zahtevajo pisno izražanje. Po drugi strani moramo upoštevati vse možnosti za učenje in raziskovanje, ki jih ponujajo nove tehnologije, še posebej pa metode tudi v tem delu oblikujemo skladno z lastnostmi mladih, za katere sta značilni višje razviti kognitivna in predvsem aktivnostna, manj pa čustvena sestavina medetnične ozaveščenosti (Mikolič 2004b). Dejavnost učencev je v tej fazi, ko jih želi učitelj usmeriti k oblikovanju določenih vrednot in delovanju na njihovi osnovi, še posebej pomembna.

Na tej točki se tako medkulturno poučevanje jezika in književnosti tesno povezuje z državljsko vzgojo. In medtem ko so nekateri strokovnjaki (Galtton, Oldenquist, v Kymlicka 1999: 29) v zvezi s tem prepričani, da je treba doseči, da si bodo učenci vzpostavili predvsem pozitiven čustveni odnos do lastne etnične identitete in narodne skupnosti, in to z vsebinami, ki ne kažejo izrazito negativnih plati neke etnične skupnosti, nacije, pa lahko po Kymlicki (1999: 29) prav ob predstavljanju le-teh razvijamo kritično mišljen-



je mladih, ki si ob tem vzpostavijo zrelejši odnos do lastne narodne skupnosti in pripadnosti. Če sledimo tem spoznanjem, se lahko ob vprašanju, ali pri medkulturnem poučevanju jezika in književnosti poudariti predvsem oblikovanje čustvenega odnosa ali pa temeljiti na razvijanju kritičnega mišljenja, nedvomno odločimo za slednje. Mladi sicer morajo biti pritegnjeni tudi čustveno, vendar pa se jim moramo približati predvsem s povsem »življenjskimi« vsebinami, tako tudi lastnosti neke etnične, narodne, jezikovne itd. skupnosti ne gre olepševati in prikazovati samo njenih »herojskih« trenutkov, pač pa tudi njene bolj temne plati izkoristiti za razmislek, ob katerem si bodo mladi lahko oblikovali tudi vizije za prihodnost (Mikolič 2004a).

Predvsem pa je treba mlade soočati s pozitivnimi in negativnimi potezami svoje lastne in drugih kultur zelo jasno in argumentirano. V tem delu učne enote je tako zelo učinkovit raziskovalni pristop, ko mlade usmerimo v iskanje in preučevanje različnih virov, podatkovnih zbirk itd., ki mladim pomagajo oblikovati močnejše argumente za njihova stališča. V tem smislu so še posebej pomembne zbirke ključnih besed kulture, na osnovi katerih lahko učenci kritično ovrednotijo nek element določene kulture, lahko tudi v obliki samostojnega slovarskega sestavka. Sploh je zaželeno, da v obliki takšnega ali drugačnega pisnega besedila, npr. razpravljalnega eseja, izpeljejo sintezo pridobljenega in usvojenega znanja na osnovi argumentiranega izražanja stališč, obenem pa pokažejo zmožnost njegove uporabe, upoštevajoč različne, tudi medkulturne vidike nekdanje, sodobne in prihodnje stvarnosti.

## 4 Sklep

Pa če se za konec povrnemo k Prešernu – iz lastnih učiteljskih izkušenj lahko povem, da so učenci po podobni obravnavi Prešernove poezije, osebnosti in časa že tedaj, ko medkulturna obravnava še ni bila teoretsko utemeljena, z užitkom napisali esej o najljubši temi iz Prešernovih pesmi, kakor se jim je ta kazala v njihovem vsakdanjem življenju, tekmovali v tem, kdo bo v njegovi poeziji prepoznal več antičnih ali renesančnih slogovnih sredstev, razpravljali o tem, katera Prešernova pesem jim je najljubša in zakaj, se medsebojno prepričevali in to svojo najljubšo pesem v slovenščini ali prevodu tudi doživeto deklamirali pred vsem razredom. Tudi tisti, ki slovenščine »niso imeli radi«, tudi tisti, ki so imeli pri slovenščini vedno nizke ocene, so si sedaj prislužili zasluženo petico.

Zdi se mi, da smo s poglobljeno analizo njegove poezije, tudi upoštevajoč medkulturne primerjave, celovito predstavivijo njegove osebnosti in dopuščanjem osebnega doživljanja in protiargumentov s strani učencev dosegli, da so ti sami prišli do spoznanja, da poezija tega slovenskega pesnika sodi v sam vrh evropske romantike in da smo Slovenci nanj lahko upravičeno ponosni. Obenem so njegovo veličino začutili tudi otroci z neslovensko kulturno identiteto in so ga gotovo lažje sprejeli za »svojega«. Tako lahko takšno medkulturno poučevanje jezika in književnosti res lahko priporočim kot odlično motivacijo in učinkovito učno metodo. Seveda pa zahteva upoštevanje tudi drugačne kulturne identitete, ne zgolj večinske, slovenske, in pa vključevanje medkulturnih primerjav v pouk od učitelja samega visoko



stopnjo medetnične ozaveščenosti in senzibilnosti. Tudi učiteljica se mora z lastno radovednostjo, angažiranostjo in ustvarjalnim delom dokopati do tega in to ves čas razvijati. Toda ali ni to tudi za učitelje in učiteljice obenem izziv in osebna motivacija?

## ↙ POVZETEK

V prispevku predstavljamo medkulturno poučevanje jezika in književnosti po metodi TILKA. Po tej metodi pouk J1 ali J2 temelji na avtentičnih umetnostnih ali neumetnostnih besedilih, ki so osnova za razvijanje sporazumevalne in bralne zmožnosti učencev ter za razpravo o družbeno pomembnih temah, povezanih tudi z različnimi kulturami. Učenci se učijo jezikovnih sredstev nenasilne komunikacije, ki skladno s konceptom trikotnika moči po transakcijski analizi omogočajo preseganje konfliktnih situacij. Vsaka učna enota vsebuje štiri korake: pristop k temi, jezikovno-stilistični del, poglobljanje teme in aplikacija teme. V vseh delih učne enote je poudarek na raziskovalnem pristopu oz. aktivnosti učencev, cilj pa je doseganje učenčeve medkulturne sporazumevalne zmožnosti.

**Ključne besede:** didaktika J1 in J2, medkulturna vzgoja, transakcijska analiza, medkulturna sporazumevalna zmožnost, bralna pismenost, nenasilna komunikacija

## ↙ Viri in literatura

- Baker, Colin, 2006: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th ed.). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bertocchi, Miriam, 2011/2012: *Didattica interculturale della letteratura tedesca per apprendenti italiani* (Doctoral dissertation). Milano: Università degli Studi di Milano, Scuola di Dottorato Humanarum Litterarum, Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere, Sezione di Germanistica.
- Birkerts, Sven, 2006: *The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age* (2nd ed.). New York: Faber & Faber.
- Byram, Michael, 1997. *Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon etc.: Multilingual Matters Ltd.
- Čok, Lucija (ur.), 2006: *Bližina drugosti*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.
- Esselborn, Karl, 2003: Interkulturelle literaturdidaktik. Wierlacher, Alois, Bogner, Andrea (ur.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag. 480-486.
- Hanauer, David Ian, 2001: Focus-on-cultural-understanding: literary reading in the second language classroom. *Cauce, revista de filologia y su didactica* 24. 389-404.
- Karpman, Stephen, 1968. Fairy tales and script drama analysis. *Transactional Analysis Bulletin* 7/26. 39-43.

- Kovač, Zvonko, 2011: *Meduknjiževne rasprave: poredbena i/ili interkulturalna povijest književnosti*. Beograd: Službeni glasnik.
- Kymlicka, Will, 1999: Education for citizenship. *The School Field* 10/1/2. 7-35.
- Leskovec, Andrea 2011. *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft*. Darmstadt: WGB.
- Mikolič, Vesna, 2004a: Etnična ozaveščenost kot pomemben cilj državljske vzgoje. *Šolsko polje* 15/1-2. 155-171.
- Mikolič, Vesna, 2004b: *Jezik v zrcalu kultur*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.
- Mikolič, Vesna, 2004c: Medkulturalna pragmatika pri pouku slovenščine kot J2. *Jezik in slovstvo* 49/3-4. 103-121.
- Mikolič, Vesna, 2004č: Medkulturalna slovenistika – realnost ali izziv? Stabej, Marko (ur.): *Moderno v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*, Seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 37-47.
- Mikolič, Vesna, 2008: Diskurzivna narava stereotipov in predsodkov ter soočanje z njimi v sodobni demokratični družbi. *Jezik in slovstvo* 53/1. 67-77.
- Mikolič, Vesna, 2011: Interkulturalno učenje jezika kao stranoga/drugoga. *Kroatologija*, 2(1). 123-134.
- Mikolič, Vesna, 2012: Teaching Slovenian and Italian communication style. Ruiz de Zarobe, Leyre, Ruiz de Zarobe, Yolanda (ur.): *Speech acts and politeness across languages*. Bern: Peter Lang. 337-366.
- Mikolič, Vesna, 2016: Ethnic identity and intercultural awareness in modern language teaching: *Tilka model for ethnic conflicts avoidance*, Hauppauge (New York): Nova Science Publishers.
- Mikolič, Vesna, Marc Bratina, Karin, 2009: Različni pristopi k medkulturalni zmožnosti. Tašner, Veronika (ur.): *Brez spopada: kultur, spolov, generacij*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 43-56.
- Mikolič, Vesna, Kovač, Zvonko, 2016: Ob začetku izhajanja nove knjižne zbirke. Medkulturalna esejistična in leposlovna zbirka Pont Annales kot gostoljubno morje literature. Osti, Josip, Zogović, Vera: *Sarajevo med Ljubljano in Beogradom*. Pont Annales. Koper: Univerzitetna založba Annales. 7-14.
- Milivojević, Zoran, 2013: *Igre, ki jih igrajo narkomani*. Ljubljana: Modrijan.
- Novak, Boris A., 2011: *Salto immortale. Študije o prevajanju poezije*. Prva knjiga. Ljubljana: Društvo slovenskih književnih prevajalcev.
- Španja, Sanja, 2011: Examples of best practice. The educational program Zajedno Jači (Stronger Together) in Croatia. *Intercultural Education, Special issue: Intercultural education: new century, new needs, conceptual and empirical challenges*, 22/4. 351-353.
- Španja, Sanja (video): *The dynamic of power* (Interview with Sanja Španja). SCOOOL Partnership. Dostopno na: <https://vimeo.com/77597527>.
- Wierzbicka, Anna, 1997: *Understanding cultures through their key words*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, Raymond, 1985: *Keywords: a vocabulary of culture and society* (revised 3rd ed.). New York: Oxford University Press.

**Špela Arhar Holdt**, Trojina, zavod za uporabno slovenistikoin Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

**Polona Gantar**, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

**Simon Krek**, Institut Jožef Stefan in Univerza v Ljubljani, Center za jezikovne vire in tehnologije

# V UČILNIČE S SODOBNO SLOVENŠČINO: REZULTATI PROJEKTA *SPORAZUMEVANJE V SLOVENSKEM JEZIKU (SSJ)*

Med rezultati projekta SSJ so trije inovativni jezikovni viri za slovenščino: (1) *Leksikalna baza* kot izhodišče za pripravo novih slovarskih opisov, (2) *Slogovni priročnik* odgovarja na tipične pravopisne zadrege, (3) *Pedagoški slovnični portal* na enostaven način razlaga slovnične pojave, s katerimi imajo učenci in dijaki pri pisanju največ težav.

## 1 Uvod

Obdobje od začetka tisočletja do danes je bilo in ostaja tehnološko izjemno intenzivno, pri čemer je bil razvoj informacijsko-komunikacijskih tehnologij vedno v prvih vrstah tega procesa. V tem času smo lahko spremljali neslušten razvoj računalništva, interneta, kasneje mobilne telefonije in mobilnega interneta. Svet se je v določenem trenutku zavedel, da stoji na pragu nečesa, kar je dobilo ime »informacijska družba«, v kateri se mnoge dejavnosti, pri katerih smo nekaj stoletij uporabljali pretežno tiskani medij, torej papir, radikalno selijo v digitalno okolje. Skupaj s svetovnim spletom to omogoča povsem nove dimenzije komunikacije in dostopa do informacij. V zadnjem času je kot konica tega razvoja izpostavljeno področje umetne inteligence in glede na trenutno stanje lahko predvidevamo, da bodo naloge, pri katerih si je bilo do sedaj nemogoče predstavljati, da jih opravlja računalnik, sčasoma postale rutinske za prihodnje umetnointeligence sisteme. Ob tem postaja izjemno kritično tudi vprašanje opremljenosti jezikov za prehod v (umetnointeligentno) digitalno dobo. Nekateri avtorji opozarjajo (npr. Kornai 2013), da tega prehoda ne bodo zmogli jeziki, ki bodo predaleč zaostali za možnostmi, ki jih bodo ponujali jezikovnotehnološko boljše opremljeni jeziki.

Tudi izobraževanje ni ostalo izven teh dogajanj. Uvajanje IKT v vse segmente izobraževanja je bilo eden od prepoznavnejših trendov v tem obdobju. Hkrati s tem so se razvijale tudi različne pedagoške in didaktične metode, ki so izkoriščale nove tehnološke možnosti, od obrnjenih učilnic (ang. flipped classroom) do množičnih odprtih spletnih tečajev (ang. massive open online course, MOOC). Toda ob tem se vedno znova pojavlja vprašanje, ali bodo govorke in govorci slovenščine sploh lahko sodelovali v teh novih

izobraževalnih trendih, če bo slovenščina kot tehnološko razmeroma slabo opremljen jezik (prim. Krek 2012a) zaostajala za drugimi jeziki pri prehodu v digitalno okolje. Deloma je to nevarnost omilil projekt, ki ga opisujemo v nadaljevanju.

## 2 Predstavitev projekta

Projekt *Sporazumevanje v slovenskem jeziku*<sup>1</sup> je bil petletni projekt (2008–2013), namenjen pripravi novih jezikovnih virov za slovenščino. Projekt sta financirala Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo za šolstvo in šport.<sup>2</sup>

Središčna projektna aktivnost je bila izdelava **novih besedilnih korpusov za slovenščino**, med katerimi so ključnega pomena pisni referenčni korpus Gigafida z uravnoteženim podkorpusom Kres (Logar Berginc idr. 2012), korpus govornjene slovenščine GOS (Verdonik in Zwitter Vitez 2012) in korpus šolskih besedil Šolar (Rozman idr. 2012). V povezavi s pripravo korpusov je potekala tudi izboljšava avtomatskega označevanja slovenskih besedil na oblikoskladenjski in skladenjski ravni (Grčar idr. 2012; Dobrovoljc idr. 2012), pa tudi razvoj novega, uporabniško prijaznega korpusnega vmesnika (Arhar Holdt idr. 2012).

Na podlagi novih korpusnih podatkov so bili pripravljene trije vsebinsko in oblikovno inovativni jezikovni viri za slovenščino. *Leksikalna baza za slovenščino* je izhodišče za pripravo na sodobni slovenščini temelječih slovarskih opisov, strukturiranih v obliki, ki jo je mogoče uporabiti tudi za jezikovno-tehnološke namene. *Slogovni priročnik* s kombinacijo napredne obdelave jezikovnih podatkovnih baz in odgovorov strokovnjaka odgovarja na tipične pravopisne, pravorečne, slovnične in slogovne zadrege jezikovnih uporabnikov. *Pedagoški slovnični portal* na enostaven način razlaga slovnične pojave, s katerimi imajo učenci in dijaki pri šolskem pisanju največ težav, obenem pa uči uporabe sodobnih jezikovnih virov. V nadaljevanju po vrsti predstavljamo našete tri portale, pri čemer se deloma opiramo na besedilo, ki je navedeno na projektni spletni strani <http://www.slovenscina.eu>.

## 3 Leksikalna baza za slovenščino

V delu projekta *Sporazumevanje v slovenskem jeziku*, ki je zajemal pripravo podatkovnih baz,<sup>3</sup> je bila izdelana tudi *Leksikalna baza za slovenščino* (LBS), katere namen je bil oblikovati izhodišča za celovit leksikografski opis sodobne slovenščine in hkrati zagotoviti jezikovne podatke v obliki, ki bo služila računalniški obdelavi jezika in razvoju sodobnih jezikovnotehnoloških aplikacij za slovenščino. Tako zasnovan opis naj bi bilo mogoče integrirati v druge leksikalne vire za slovenščino ter ga uporabiti kot izhodišče za izdelavo drugih za slovenščino potrebnih leksikalnih in slovničnih opisov, kot so denimo slovar sodobnega slovenskega jezika (Gorjanc idr. 2015), kolokacijski slovar slovenskega jezika (Krek idr. 2016), vezljivostni leksikon slovenskih glagolov ipd.

Leksikalna baza je bila zasnovana na študiji sorodnih projektov evropskih jezikov (prim. *Nizozemski splošni slovar*,<sup>4</sup> *Veliki slovar poljskega jezika*<sup>5</sup> in

<sup>1</sup> Spletna stran: <http://www.slovenscina.eu>.

<sup>2</sup> Financiranje je potekalo v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013 (razvojna prioriteta: razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja; prednostna usmeritev: izboljšanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja 2007–2013).

<sup>3</sup> Poleg *Leksikalne baze* je bil v tem sklopu pripravljen tudi leksikon besednih oblik *Sloleks* (Dobrovoljc idr. 2015), ki je dostopen na povezavi: <http://www.slovenscina.eu/sloleks>.

<sup>4</sup> *Algemeen Nederlands Woordenboek*: <http://anw.inl.nl/show?page=search1>.

<sup>5</sup> *Wielki słownik języka polskiego*; demo različica: <http://www.wsjp.pl/>.

druge; Gantar 2015), ki temeljijo na spoznanjih sodobne pomenoslovne teorije (Fillmore idr. 2003; Hanks 2013), inovacijah na področju e-leksikografije (Granger in Paquot 2010) in uporabniških raziskavah (Lew 2015a, 2015b). Dobre prakse sorodnih projektov smo v procesu izdelave leksikalne baze prilagodili specifikam slovenščine in upoštevali možnosti prenosa inovativnih slovarskih praks, zlasti na področju pomenskega opisa in oblikovanja slovarskih razlag, v slovensko okolje. Celostni leksikalni opis, ki ga prinaša LBS, izhaja primarno iz kontekstualne rabe jezika in sporočanjških okoliščin ter temelji izključno na realni podobi sodobne slovenščine.

Izbor besed v leksikalni bazi temelji na geslovníku 5.000 najpogostejših besed v korpusih FidaPLUS in Gigafida, upoštevali pa smo tudi izbor besed iz osnovno- in srednješolskih učbenikov, da bi se čim bolj približali realnim problemom šolarjev in dijakov, saj je bil eden od primarnih ciljev LBS izdelati model jezikovnega opisa, ki bi zlasti šolarjem in učencem slovenščine kot tujega jezika ponudil podatke o pomenu besed, njihovem tipičnem okolju, posebnostih rabe, stalnih zvezah in frazeologiji.

Ob zaključku projektne aktivnosti je LBS obsegala 2.500 iztočnic<sup>6</sup> oziroma 10.946 leksikalnih enot, tj. pomenov, podpomenov, stalnih zvez in frazeoloških enot, poleg tega pa še približno 50.000 kolokacij oz. tipičnih besednih sopojavitev, ki nimajo samostojnega pomena, kažejo pa tipično in naravno rabo besed oz. njihovih pomenov v skladijskem in besedilnem okolju, ter več kot 7.000 stavčnih vzorcev in več kot 150.000 korpusnih zgledov, ki potrjujejo v leksikalni bazi opisane leksikalne podatke.

Kot prikazuje Slika 1, je slovarska baza organizirana kot mreža medsebojno povezanih leksikalno-gramatičnih podatkov na šestih hierarhičnih nivojih.

Na prvem nivoju je izpostavljena iztočnica v osnovni obliki skupaj s podatkom o besedni vrsti.<sup>7</sup> Na zadnjem nivoju so obravnavane frazeološke enote, ki predstavljajo samostojni razdelek geselskega članka in so z iztočnico povezane zgolj tehnično. Zanje velja, da so pomensko neprozorne in za razliko od drugih večbesednih enot ekspresivne oz. metaforične.

Na pomenskem nivoju, ki je hierarhično najvišji glede na druge podatke, so zabeleženi pomeni, ki jih obravnavamo kot samostojne leksikalne enote. Pomenski opis je sestavljen iz treh medsebojno povezanih informacij: pomenskega indikatorja, ki je kratek, največkrat enobesedni sinonim, pomenske sheme, ki predstavlja izhodišče za izdelavo stavčne razlage, ter iz oznake. Teh je lahko več vrst, v osnovi pa smo ločili slovnične, področne in komunikacijske. Večbesedne enote, ki nimajo metaforičnega pomena, med katere sodijo stalne besedne zveze in področno specifični izrazi, kot npr. *pametni telefon*, *topla greda*, *jedilna čokolada* ipd., smo obravnavali bodisi kot samostojne razdelke gesla, tj. od pomena neodvisno, ali pa smo jih beležili znotraj posameznega pomena iztočnice. V tem primeru stalne zveze izkazujejo pomensko povezavo s katerim od registriranih pomenov iztočnice, npr. *bazičen* – ‚osnovni; temeljni‘: *bazična znanost*.

Na skladijskem nivoju smo beležili tri tipe podatkov: pri glagolskih iztočnicah smo navajali stavčne vzorce, v katerih se glagoli pojavljajo, sledijo t. i. skladijske zveze kot tipični, zlasti predložni besedni nizi, ki jih v jeziku uporabljamo kot skladijsko in oblikoslovno spremenljivo celoto, npr. *pod*

<sup>6</sup> Obseg je bil določen na podlagi presoje, da slovarska obdelava 2.500 lem lahko zagotovi zadostno količino različnih leksikalnih in leksikografskih problemov, na podlagi katerih bi bilo mogoče določiti vrste leksikalno-gramatičnih podatkov in način njihove notranje organizacije, ki bi učinkovito delovala tudi na obsežnejšem izboru.

<sup>7</sup> Pri vključevanju slovničnih podatkov smo se izogibali uporabi krajšav, s čimer smo se želeli izogniti morebitnim napačnim interpretacijam (prim. Rozman 2010), hkrati pa smo želeli razbremeniti uporabnike s seznanjanjem slovarskega metajezika, saj ta zunaj slovarja nima informativne vrednosti. Neokrajšane opise omogoča tudi elektronski medij, za katerega je bila LBS zasnovana, saj prostorske omejitve, ki so značilne za tiskani slovar, zanj ne obstajajo.

okriljem česa, v zameno za koga/kaj ipd., navadno pa ne potrebujejo pomenskega opisa. Tretji podatek – skladijske strukture – prikazuje življenje besede v danem pomenu znotraj njene besednozvezne skladnje, kar je ključno za avtomatsko pridobivanje kolokacijskih podatkov iz korpusa.

Na kolokacijskem nivoju smo beležili kolokatorje, tj. besede, ki se v določenem pomenu tipično povezujejo z besedo, ki je obravnavana kot iztočnica. Take povezave – kolokacije – so v slovarski bazi beležene glede na že omenjene skladijske strukture.

Samostojni nivo je bil namenjen beleženju korpusnih zgledov, ki potrjujejo vse registrirane podatke v slovarski bazi.

<b>I. LEMA</b>	• iztočnica • besedna vrsta	<b>grmeti</b> <i>glagol</i>	
<b>II. POMEN</b>	• indikator • pomenska shema • oznaka	1 oddajati glasen zvok 1.1 o nevihti kadar grmi, se sliši glasen doneč zvok, navadno ko dežuje ali se približuje nevihta samo v 3. osebi	2 glasno govoriti če ČLOVEKE grmi, govori zelo glasno in odločno, navadno, če se jezi ali če se s kom ali s čim ne strinja
<b>III. SKLADNJA</b>	• vzorec • sklad. zveza • struktura	----- ----- grmeti in se bliškati <b>Glag + Inf-GLAG</b> prisl + GLAG	▪ kdo grmi ▪ kdo grmi s česa ▪ kdo grmi nad kom/čim <b>prisl + GLAG</b>
<b>IV. KOLOKACIJE</b>	• kolokacija	[začeti] grmeti [zunaj, močno] grmi	[glasno] grmeti grmeti z [odra]
<b>V. ZGLEDI</b>	• zgled	Bili so ravno v restavraciji, ko je začelo grmeti.	Grmel je z govorniškega odra, dokler mikrofoni neneadoma umolknil.
	• stalna zveza	-----	-----
<b>VI. FRAZEOLOGIJA</b>	• fraz. enota • indikator	Če malega travna grmi, slane se kmet več ne boji. pregovor	

Slika 1: Zgradba Leksikalne baze za slovenščino

Največ pozornosti smo pri izdelavi LBS namenili dejstvu, da pomenskega opisa ni mogoče strogo ločiti od skladijskega okolja besede. Tu smo sprejeli za slovenščino največ novih leksikografskih rešitev. Oddaljili smo se od jezikovnosistemskega koncepta, ki definira besedni pomen na podlagi prepoznavanja kategorialnih slovničnih in pomenskih sestavin pomena (Vidovič Muha 2000) in išče niz zadostnih ali potrebnih pogojev za njegovo realizacijo. Izhajali smo namreč iz spoznanja, da se pomeni besed oblikujejo v konkretni sporočanjski situaciji in so odvisni od vsakokratnega konteksta, iz česar sledi, da se govorci pomenov besed učimo iz kontekstov, v katerih jih tipično slišimo oz. uporabljamo. Na podlagi tega smo sporočanjško izhodišče uporabili pri vseh tistih pomenskih opisih, pri katerih je opis interakcije med udeleženci ključen za razbiranje pomena, zlasti torej pri pomenski razlagi glagolov, frazeoloških enot ter pri razlagi metaforičnih pomenov in posebnosti rabe (vrednotenje, stil, register, okoliščine). Na ta način so podatki o pomenih besed, njihovem tipičnem besedilnem okolju, posebnostih rabe, stalnih zvezah in frazeologiji v LBS ubesedeni na način, ki ga uporabnik pozna iz vsakodnevne komunikacije.

Z vidika potencialnih uporabnikov so splošnemu in šolskemu uporabniku namenjeni predvsem pomenski opisi besed v obliki kratkih pomenskih indikatorjev, ki tvorijo pomenske menije za lažjo navigacijo po večpomenskem geslu, ter pomenske sheme, ki vsebujejo stavčne razlage. Koloka-

cije in korpusni zgledi prikazujejo besede v njihovem realnem in najbolj tipičnem besedilnem okolju, zato predstavljajo neposredno informacijo o življenjskem okolju besed, ki je zlasti pomembna za učenje slovenščine kot tujega jezika. Jezikoslovec bo sposoben prepoznati temeljne vezljivostne vzorce v stavčno oblikovanih razlagah in jih povezati z različnimi možnimi skladejskimi realizacijami, ki jih govorci slovenščine najpogosteje uporabljamo v pisni komunikaciji. Primarno jezikovnim tehnologom pa so na voljo kodirane skladejske strukture in stavčni vzorci za vsak registrirani pomen besede, kar je predpogoj za izboljšanje avtomatskega označevanja slovenskih besedil na oblikoskladejski, skladejski in pomenski ravni ter za razvoj jezikovnotehnoloških aplikacij za slovenščino. Slika 2 prikazuje del slovarskega gesla za iztočnico *globalen* v LBS.

**globalen** *pridevnik*

**1 svetovni**  
**1.1 o okoljskih spremembah**  
**1.2 splošno veljaven**  
**2 ki zadeva celoto**

**1 svetovni**  
 globalni PROCESI zlasti EKONOMSKI in KOMUNIKACIJSKI potekajo po vsem svetu  
PRIDEVNIKO + SAMOSTALNIKO

**globalna** [ekonomija, konkurenčnost, komunikacija]  
**globalni** [kapitalizem, trg, problem]

- *Angleški jezik postaja jezik globalne komunikacije.*
- *Epidemija virusa HIV in boleznai aids dosega globalne razsežnosti in je v zelo dinamičnem porastu.*

◆ **globalna vas**  
 če človek poimenuje svet *globalna vas*, ga vidi kot majhno okolje, v katerem je med seboj vse povezano in soodvisno

**1.1 o okoljskih spremembah**  
ekologija  
 globalne PODNEBNE SPREMEMBE vplivajo na celotni zemeljski planet

◆ **globalno segrevanje/ogrevanje**  
*globalno segrevanje* je postopno zviševanje povprečne temperature v Zemljinem ozračju in oceanih

**1.2 splošno veljaven; razširjen**  
 če postanejo neke DEJAVNOSTI ali LASTNOSTI globalne, jih upošteva vedno več ljudi po svetu  
POMOŽNI GLAGOL + PRIDEVNIKO

[postajati, postati] **globalen**

- *Merila, kakšna ženska je lepa, postajajo vse bolj globalna.*

**2 ki zadeva celoto; celostni**  
 globalni PROCES se nanaša na pojav v celoti

- *S pomočjo plakata postanejo učencem misli bolj jasne in končno odkrijejo globalni pomen besedila.*

◆ **globalna spremenljivka**  
računalništvo

◆ **globalno potrdilo o lastništvu**  
bančništvo

↳ **Slika 2:** Del gesla<sup>8</sup> za iztočnico *globalen* v LBS

Ob koncu projekta smo podatke iz LBS prikazali v demo verziji *Spletnega slovarja slovenskega jezika*: <http://www.slovenscina.eu/spletni-slovar>, celotna slovarska baza, vključno z definicijo zgradbe (DTD; Document type Definition), pa je v formatu XML jezikovni skupnosti na voljo pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Deljenje pod enakimi pogoji 2.5 Slovenija.<sup>9</sup>

## 4 Slogovni priročnik

*Slogovni priročnik* je spletni portal, ki pomaga reševati tipične pravopisne, slovnične in slogovne težave govorcev slovenščine. Namen portala je zago-

<sup>8</sup> Razvoj različnih leksikalnih, zlasti elektronskih virov, zahteva tudi prilagoditev izrazja: v prispevku uporabljamo izraz geslo kot sinonim za geselski članek (prim. Gantar 2015). Za razliko od izraza slovarski članek, ki implicira zgolj geslo v slovarju, imamo v našem primeru v mislih tudi opise v slovarskih bazah in drugih neslovarskih leksikalnih virih.

<sup>9</sup> Leksikalno bazo je v stisnjeni datoteki mogoče prenesti s spletne strani projekta: <http://www.slovenscina.eu/spletni-slovar/prenos>.



točiti, da vsak uporabnik spleta – tudi brez specialističnega jezikoslovnega znanja – lahko pridobi informacije o jezikovni zadregi, pred katero se je znašel v takšni ali drugačni konkretni jezikovni situaciji (Krek 2012b). Slogovni priročnik je brezplačno dostopen na naslovu [slogovni.slovenscina.eu](http://slogovni.slovenscina.eu), kjer je zasnovano in delovanje portala mogoče preizkusiti na 15 demonstracijskih zgledih.

Portal ponuja iskalno okence, v katerega uporabnik vtipka svoje jezikovno vprašanje. Odgovori so podani v obliki sestavkov, ki so oblikovno razdeljeni v tri rubrike (Slika 3).

Slogovni priročnik [Oglejte si kazalo vsebine](#)

www.slovenscina.eu  
sporazumevanje v slovenskem jeziku

klemna ali klemena

Všeč mi je  Tweet  Priporoči to v Googlu

**Sklanjanje moških samostalnikov z neobstojnimi samoglasnikom: slovenska lastna imena**

**KRATKO IN JEDRNATO**

Na grafu si lahko ogledate podatke o rabi oblik lastnega imena **Klemen** v korpusu Gigafida. Pogostost je prikazana za niz oblik po variantah, npr. **Klemen, Klemna, Klemnu** itd. in **Klemen, Klemena, Klemenu** itd. Obe varianti sta skladni s trenutnim pravopisnim standardom.

Oblika	Pogostost
Klemna	3.541
Klemena	1.893

**NA DOLGO IN ŠIROKO**

Samostalnike moškega spola, ki se končujejo na polglasnik, zapisan s črko **e**, in soglasnik (npr. **pisec, boben**) praviloma sklanjamo tako, da polglasnik izpustimo: npr. **pozabil sem ime pisca; luknje v bobnu**. Polglasnik izpade pri tistih samostalnikih, katerih osnova se pred neničito končnico končuje na sklop nezvočnika in zvočnika (**posel – posla**), isto velja za samostalnike s priponskim obrazilom -c ali -k (**starec, dedek – starca, dedka**). Pri nekaterih samostalnikih polglasnik sicer ohranjamo, pogosto tam, kjer bi izpust polglasnika povzročil težji ali popačen izgovor besede: npr. **jezdec – dvaindvajset jezdecev** (ne **\*jezdcev**).

Enako pravilo velja tudi za slovenska lastna imena (npr. **Kolšek – pogovor s Petrom Kolškom**), tudi med njimi pa so izjeme, kjer polglasnik ohranjamo: npr. **Kocbek – razprava je posvečena Kocbeku** (ne **\*Kocbku**).

Obstajajo tudi posamezna imena, pri katerih se poleg standardne oblike pogosto uporabljajo tudi nestandardne: npr. **Klemen – za Klemna/Klemena**. V nekaterih imenih so neobstojni tudi samoglasniki **a**, **i** in **o**: npr. **Jakac, Sajovic, Vovčok – Jakca, Sajovca, Vovčka** –, obstaja pa tudi skupina imen, kjer raba omahuje: npr. **Lajovic – koncert je bil posvečen skladatelju Aleksandru Lajovcu/Lajovcu**. Ne glede na predpis vedno prevlada tudi morebitna osebna preferenčna oblika imenovane osebe. Če nismo prepričani, katera oblika se uporablja pogosteje, lahko podatke o tem dobimo v korpusu.

**ZA NAVDUŠENCE**

**Slovenski pravopis – pravila (2001):**  
 Stran 82 - Besede in oblike z neobstojnimi samoglasnikom  
 Stran 90 - Posebnosti 1. moške (o-jevske) sklanjatve – krajšanje osnove

Preverite tudi, kaj o vašem iskalnem pogoju pravijo digitalizirani slovenski pravopisi in starejše slovnice, ki so izšli v obdobju od 1899 do 2001.

▼ Slika 3: Sestavek, ki predstavlja sklanjanje imena *Klemen*

- Rubrika *Kratko in jedrnato* podaja grafični prikaz distribucije jezikovnih variant, kot se izkazujejo v referenčnem korpusu, npr. primerjava pogostosti oblike *Klemna* v primerjavi z obliko *Klemena*.

- Rubrika *Na dolgo in široko* ponuja daljšo razlago za tiste uporabnike, ki jih zanimajo jezikovna pravila oz. zakaj v primerih, povezanih z njihovim vprašanjem, prihaja do normativnih zadreg. Razlaga je napisana v poljudnem jeziku, vsi uporabljeni strokovni izrazi pa so pojasnjeni v dvižnih menijih.
- Rubrika *Za navdušence* poveže uporabnike z jezikoslovnimi viri, ki obravnavajo izbrano tematiko. Zbirko jezikoslovnih virov sestavljajo digitalizirana strokovna besedila, ki so bila prvotno objavljena v monografijah, strokovnih revijah ali dnevnem časopisju.

Priprava *Slogovnega priročnika* je potekala v več sklopih. Na programerski oz. jezikovnotehnoški strani je bil pomemben korak usmerjen v razvoj sistema, ki avtomatsko črpa jezikovne informacije iz besedilnega korpusa in leksikona besednih oblik in jih prikaže uporabniku na pregleden način. Ta sistem omogoča dinamično prikazovanje podatkov, ki se lahko nenehno prilagajajo novemu stanju v jeziku. Ko se posodobi in poveča besedilni korpus, se statistični podatki iz korpusa prelijejo v leksikon besednih oblik, na portalu pa so ti podatki uporabljeni za vizualizacijo brez potrebe po poseganju v sistem (Krek 2012b). Ta sistem je uporabljen pri izdelavi grafov v rubriki *Kratko in jedrnato*. Programersko zahtevnejši korak je bil tudi razvoj sistema za iskanje in prikaz ustreznega odgovora, ki omogoča, da uporabnik svoje vprašanje lahko vnese v različnih oblikah, tudi brez uporabe jezikoslovne terminologije.

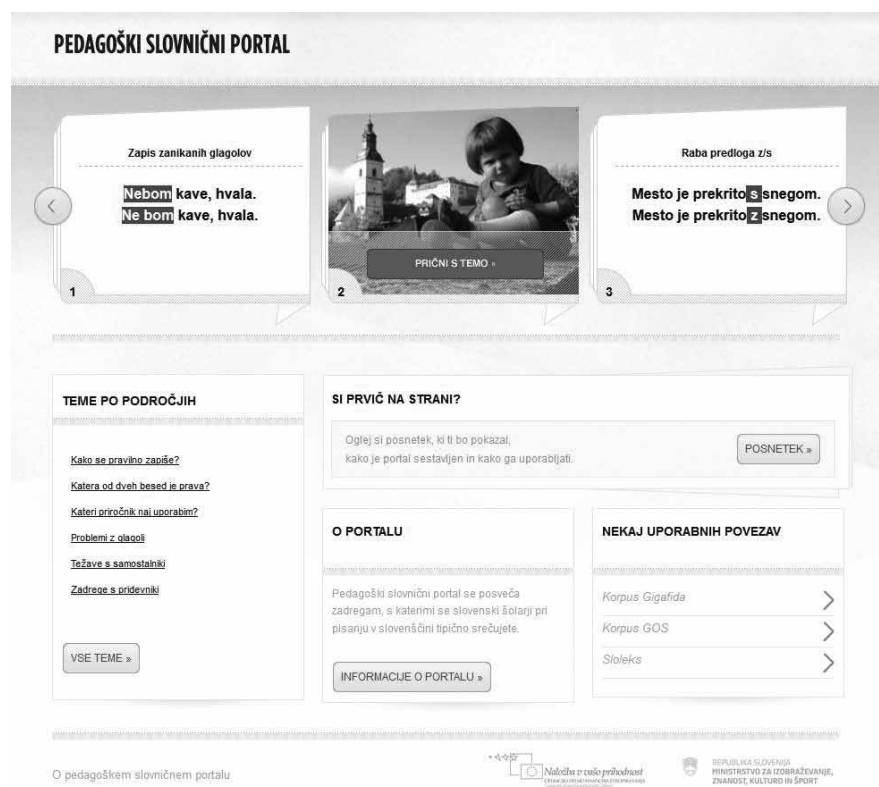
Vzporedno so potekale jezikoslovne aktivnosti, od katerih je najpomembnejša analiza tipičnih jezikovnih vprašanj govorcev in govork slovenščine. S spletnim pajkanjem smo zbrali vprašanja, ki so jih uporabniki glede jezikovne rabe zastavili na različnih spletnih forumih in v spletnih jezikovnih svetovalnicah. Rezultat je približno 700 vprašanj, ki smo jih analizirali in hierarhično uredili po jezikovnih ravniinah v kategorije: pravopis, pravořečje, oblikoslovje, besedotvorje, besedišče, skladnja, besedilo in razno. Nastala ontologija predstavlja kazalo *Slogovnega priročnika*, po katerem lahko uporabnik torej s klikanjem najde vsebino, ki ga zanima (primer s Slike 2 spada denimo v *Oblikoslovje* → *Samostalniki* → *Sklanjanje: Moške sklanjatve* → *Samostalniki z neobstojnim samoglasnikom* → *Sklanjanje moških samostalnikov z neobstojnim samoglasnikom: slovenska lastna imena*). Zadnja projektna aktivnost, ki jo je treba omeniti, pa je bila priprava petnajstih predstavitevnih gesel, za katera so bile opravljene specializirane kvantitativne in kvalitativne korpusne analize in diahroni ter sinhroni pregled s problemom povezanih jezikovnih pravil.

Značilno za *Slogovni priročnik*, kot tudi za druge vire *Sporazumevanja v slovenskem jeziku*, je sopostavljanje podatkov o realni jezikovni rabi in trenutno obstoječih jezikovnih pravilih. Ta pogled, ki pred pojavom besedilnih korpusov ni bil mogoč, ni dragocen le za jezikovne uporabnike, ki dobijo možnost na enem mestu videti, kako se določeno jezikovno pravilo udejanja v jezikovni praksi, ampak tudi za jezikoslovce. Izredno dobro namreč nakazuje težavna mesta oz. nerešene naloge tako za normativistiko, slovaropisje in slovničarstvo kot tudi za pripravljavce učnih gradiv za pouk slovenščine (Arhar Holdt idr. 2013).

## 5 Pedagoški slovnični portal

Eden od ciljev projekta *Sporazumevanje v slovenskem jeziku* je bil empirično ugotoviti, na katerih mestih imajo učenci in dijaki pri pisanju v slovenščini probleme, in jim ponuditi razlago in rešitev teh problemov v zanje zanimivi in razumljivi obliki. Rezultat je *Pedagoški slovnični portal*, ki je prosto dostopen na spletnem naslovu [slovnica.slovenscina.eu](http://slovnica.slovenscina.eu). Kot velja za portal *Slogovni priročnik*, je tudi *Pedagoški slovnični portal* pripravljen kot pilotni projekt. V trenutni različici obsega 18 slovničnih poglavij<sup>10</sup> in 6 poglavij, ki na kratko in poenostavljeno predstavljajo prosto dostopne jezikovne vire za slovenščino.

V skladu s sodobnimi didaktičnimi trendi in splošnim tehnološkim razvojem družbe smo poglavja na portalu pripravili v digitalni obliki, kar omogoča interaktivnost in povezljivost, npr. vključitev posnetkov govora iz korpusa GOS v razlago slovničnih vsebin. Na vsebinski ravni portal določa predvsem dejstvo, da so poglavja v celoti pripravljena na osnovi podatkov iz besedilnih korpusov. Pri pripravi poglavij so bili uporabljeni korpusi Šolar (Rozman idr. 2012), Gigafida (Logar Berginc idr. 2012) in GOS (Verdonik in Zwitter Vitez 2011), kot je na primeru priprave poglavja o menjavi glagolov *moči* in *morati* natančneje razloženo v Kosem idr. (2012: 108–122).



↘ Slika 4: Vstopna stran *Pedagoškega slovničnega portala*

<sup>10</sup> Nekaj primerov poglavij: Ko smo že pri otrocih, z otroki je križ: Sklanjanje besede otrok; Kdo zna rešiti ta problem: Nedoločnik in kratki nedoločnik; S škafcem in krpo gre lažje kot z metlo: Raba predloga z/s; S stricem Sašem sva tekla za avtobusom: Preglas; Če Eva ne more po jabolko, mora pa Adam: Glagola moči in morati.

Glavni namen portala je omogočiti učinkovitejšo izrabo časa, ki ga imajo učitelji za izboljševanje pisne kompetence šolajoče se populacije. Vsako od poglavij se osredotoča na posamezen (povsem konkreten) jezikovni problem. Obenem vsako poglavje predstavlja zaključeno celoto, za razumevanje katere ni potrebno poznavanje drugih slovničnih vsebin. Velika pozornost je

namenjena razumljivosti razlage: jezik razlage je preprost, vsi zahtevnejši pojmi so dodatno razloženi, razlaga je opremljena z mnemotehnikami in vizualnimi elementi, kot so denimo besedni oblaki. Na koncu vsakega poglavja so na voljo slovnične vaje, ki so – ponovno – pripravljene izključno na osnovi avtentičnega jezikovnega gradiva. Pri vsakem od obravnavanih slovničnih problemov so na voljo vaje s po 150 do 200 primeri, ki se prikazujejo v naključnih sklopih po 10, odgovori se samodejno popravijo in ovrednotijo na način, da lahko učenec spremlja svoj napredek. Vsebine so torej zasnovane tako, da jih je mogoče uporabljati tako pri pouku kot tudi samostojno.<sup>11</sup> S tem je omogočena individualizacija v razvoju pisne zmožnosti učencev: namesto da vsi učenci rešujejo nabor raznovrstnih slovničnih nalog, je mogoče učenca usmeriti neposredno k poglavju, ki se osredotoča na njegov dejanski jezikovni problem.

Dejstvo, da jezikovne vaje temeljijo na realnem in ne izmišljenem jeziku, pri čemer so pogosto zasnovane na primerih iz šolske produkcije (npr. esejev), podpira prenos teoretičnega znanja (tj. o določenem jezikovnem pravilu) v prakso pisanja, saj se poviša možnost, da bodo učenci podobne jezikovne strukture, kot jih srečajo v vajah, tudi sami tvorili pri pisanju. Kot težavo tega pristopa je mogoče omeniti predvsem časovno zahtevnost priprave tovrstnega gradiva, saj je iz množice primerov treba izbrati tiste, ki so obenem tudi didaktično ustrezni. Primeri morajo biti mdr. dovolj kratki, da s kompleksno strukturo ne odvrnejo pozornosti učenca od obravnavanega jezikovnega problema, pa obenem ne pomensko presplošni oz. prazni; razen z obravnavanega vidika ne smejo biti jezikovno problematični; prav tako ne smejo biti sporni z vsebinskega vidika (npr. vsebovati prepoznavna lastna imena ali za šolski kontekst potencialno kočljive vsebine). Pri pripravi portala smo upoštevali vse naštetje pogoje in pri tem minimalno posegali v izvorna besedila: primere smo po potrebi skrajšali, ne pa tudi drugače spreminjali. Z adaptacijo primerljivih leksikografskih postopkov (Kosem idr. 2011) smo opravili tudi prve korake na poti k avtomatizaciji izbire ustreznih primerov za jezikovnodidaktične namene, kar se je izkazalo kot dobrodošel in obetaven doprinos k obstoječi metodologiji.

*Pedagoški slovnični portal* je zasnovan z namenom, da učence in dijake poleg slovničnih pravil uči, kateri jezikovni viri so za slovenščino na voljo ter kdaj in kako jih uporabiti – predvsem, kako pridobiti in interpretirati podatke, ki so v posameznem viru na voljo, manj pozornosti je posvečene razlagi sestave posameznega vira. Ker se jezikovni viri za slovenščino hitro posodablajo in spreminjajo, *Pedagoški slovnični portal* pa je ostal v obliki kot ob izteku financiranja, so nekatera od poglavij s predstavitvenimi posnetki virov v času pisanja tega prispevka že zastarela. Obenem so bila poglavja v vmesnem času v določenih pogledih vsebinsko in oblikovno presežena z izobraževalnim gradivom, pripravljenim v sklopu projekta *Portal jezikovnih virov*.<sup>12</sup> V nadaljevanju razvoja bo torej treba poskrbeti, da se poglavja s posnetki ustrezno posodobijo in še natančneje usmerijo k vsebinam, ki so za učence in dijake v praksi problematične.

*Pedagoški slovnični portal* je inovativen ne samo v slovenskem prostoru, ampak tudi širše. Med najbolj izpostavljenimi novostmi so: prioretizacija učnih vsebin glede na empirične podatke o prisotnosti jezikovnih napak v

<sup>11</sup> Ciljni uporabniki portala so učenci zadnje triade OŠ in dijaki raznovrstnih SŠ. Razlage so na osnovni ravni usmerjene k osnovnošolskim uporabnikom, pri čemer so za dijake skozi celotno poglavje na klik na voljo tudi zahtevnejše dodatne vsebine. Vaje trenutno niso razvrščene po zahtevnosti – zahtevnost primarno določa obravnavani jezikovni problem. Na osnovi testiranj v razredu bi bilo mogoče v nadaljevanju določiti, za katero stopnjo šolanja so določene vsebine najbolj primerne, pa tudi ugotoviti parametre za označevanje zahtevnosti jezikovnih zgledov in vaj.

<sup>12</sup> <http://viri.trojina.si>

celotni populaciji; osnovanost razlag iz posamezne jezikovne napake, ne iz slovničnega sistema; uporaba izključno avtentičnega jezikovnega gradiva; vključitev velike količine specifičnih vaj za avtomatizacijo transfera znanja; upoštevanje različnih jezikovnih zvrsti, npr. pisni in govorni jezik, standardna<sup>13</sup> in nestandardna slovenščina (Arhar Holdt idr. 2016). Z vsemi naštetimi novostmi se seveda odpira vprašanje, ali so slovenske učilnice pripravljene na spremembe v odnosu do jezikovne rabe, ki jih prinaša korpusni pristop (o teh več v Krek in Arhar Holdt 2010). Prvi odzivi učiteljev na predstavljeni rezultat so pozitivni. Od 168 učiteljev, ki so se udeležili jezikovnotehnološkega izpopolnjevanja v letu 2014,<sup>14</sup> jih je 88 % ocenilo portal kot relevanten, 73 % pa kot uporaben vir za svoje delo. Med glavnimi težavami je pilotna narava portala, konceptualne rešitve pa bo v prihodnjem koraku treba evalvirati tudi pri dejanski rabi v razredu.

## 6 Sklep

V prispevku smo opisali rezultate projekta *Sporazumevanje v slovenskem jeziku*, ki vključuje jezikovne vire (pisne, govorne korpusne), baze podatkov (slovenski oblikoslovni leksikon *Sloleks*, *Leksikalna baza za slovenščino*), jezikovnotehnološke aplikacije (oblikoskladenjski označevalnik, skladenjski razčlenjevalnik) in inovativne spletne priročniške portale. Podrobneje smo opisali predvsem *Leksikalno bazo* kot izhodišče za pripravo slovarskih opisov, *Slogovni priročnik*, ki odgovarja na tipične jezikovne zadrege, in *Pedagoški slovnični portal*, ki na enostaven način razlaga slovnične pojave, s katerimi imajo učenci in dijaki pri šolskem pisanju največ težav. Namen projekta je bil omogočiti, da bodo govorke in govorci slovenščine lahko sodelovali v novih izobraževalnih trendih, česar ni mogoče doseči brez dobre (jezikovno)tehnološke opremljenosti slovenskega jezika.

Kot je razvidno iz prispevka, je kot glavno pomanjkljivost predstavljenih portalov mogoče izpostaviti njihovo vsebinsko nedokončanost, zaradi katere so trenutno manj uporabni za konkretno delo v razredu. Ključen korak za naprej ostajajo tudi uporabniške evalvacije (tako učiteljev kot učencev), ki bodo omogočile poenotenje terminologije in nadaljnje vsebinsko ter oblikovno nadgrajevanje. Kot pravo vrednost predstavljenih rezultatov je torej treba razumeti nove postopke pridobivanja, organizacije in vizualizacije jezikovnih podatkov, ki korenito spreminjajo jezikoslovno delo in omogočajo pogled na jezikovno rabo, ki v preteklosti ni bil mogoč. Nova metodologija odpira možnosti za hiter razvoj raznovrstnih, uporabniškimi potrebam prilagojenih izdelkov, dokončno oblikovanje katerih pa mora potekati v tesnem sodelovanju z zainteresiranimi uporabniškimi skupinami. V tem smislu je za učitelje slovenščine pomembno predvsem, da se imajo s pomočjo pripravljenih treh portalov možnost seznaniti z določenimi od teh novih možnosti in se v nadaljevanju vključiti v proces kot strokovni evalvatorji in razvijalci novih vsebin.

<sup>13</sup> Za natančnejše pojasnilo glede rabe izrazov standardna in nestandardna slovenščina v primerjavi s knjižno zvrstjo gl. Krek 2015 in Krek, Gorjanc in Popič 2015.

<sup>14</sup> <http://ucitelji.sdjt.si/>


 POVZETEK

Rezultati projekta *Sporazumevanje v slovenskem jeziku* vključujejo obsežne besedilne korpuse s pisnimi in transkribiranimi govorjenimi besedili, ki so bili zgrajeni z namenom, da bi ugotovili, kako v resnici pišemo in govorimo v sodobni slovenščini. Poleg tega so bile izdelane baze podatkov, ki vsebujejo informacije o slovenski leksiki. To sta predvsem *Leksikalna baza* s pomenskimi, skladijskimi, kolokacijskimi in drugimi podatki ter slovenski oblikoslovni leksikon *Sloleks*, ki vsebuje pregibne oblike za več kot 100.000 slovenskih besed. Razvite so bile tudi nekatere temeljne računalniške tehnologije in baze za potrebe strojne obdelave slovenskega jezika. V prispevku opisujemo predvsem inovativne spletne priročniške portale, na katerih so na uporabniško prijazen način predstavljeni odgovori na tipične pravopisne zadrege ter razlage slovničnih pojavov, s katerimi imajo učenci in dijaki pri šolskem pisanju največ težav.

**Ključne besede:** slovenščina, bralna pismenost, jezikovni viri, jezikovne tehnologije, inovativna učna okolja


 Viri in literatura

- Arhar Holdt, Špela, Kosem, Iztok in Logar, Nataša, 2012: Izdelava korpusa Gigafida in njegovega spletnega vmesnika. Erjavec, Tomaž in Žganec Gros, Jerneja (ur.): *Zbornik Osme konference Jezikovne tehnologije*. Ljubljana: Institut Jožef Stefan. 16–21.
- Arhar Holdt, Špela, Dobrovoljc, Kaja in Popič, Damjan, 2013: Reprezentacija standardnega in nestandardnega v virih SSJ. Žele, Andreja (ur.): *Družbena funkcijskost jezika: vidiki, merila, opredelitve*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 19–27.
- Arhar Holdt, Špela, Kosem, Iztok in Gantar, Polona, 2016: Corpus-Based Resources for L1 Teaching: The Case of Slovene. Marcus-Quinn, Ann in Hourigan, Triona (ur.): *Handbook on Digital Learning for K-12 Schools*. Springer, v tisku.
- Dobrovoljc, Kaja, Krek, Simon in Rupnik, Jan, 2012: Skladijski razčlenjevalnik za slovenščino. Erjavec, Tomaž in Žganec Gros, Jerneja (ur.): *Zbornik Osme konference Jezikovne tehnologije*. Ljubljana: Institut Jožef Stefan. 42–47.
- Dobrovoljc, Kaja, Krek, Simon in Erjavec, Tomaž, 2015: Leksikon besednih oblik Sloleks in smernice njegovega razvoja. Gorjanc, Vojko, Gantar, Polona, Kosem, Iztok in Krek, Simon (ur.): *Slovar sodobne slovenščine: problemi in rešitve*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 80–105.
- Fillmore, Charles, J., Johnson, Christopher, R. in Petruck, Miriam, R. L., 2003: Background to Framenet. *International Journal of Lexicography* 16/3. 235–250.
- Gantar, Polona, 2015: *Leksikografski opis slovenščine v digitalnem okolju*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete UL. <http://www.ff.uni-lj.si/Portals/0/Dokumenti/ZnanstvenaZalozba/e-knjige/Leksikografski.pdf>.
- Gorjanc, Vojko, Gantar, Polona, Kosem, Iztok in Krek, Simon (ur.), 2015: *Slovar sodobne slovenščine: problemi in rešitve*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Granger, Sylviane in Paquot, Magali (ur.), 2010: *eLexicography in the 21st century: New challenges, new applications. Proceedings of ELEX2009*. Cahiers du CENTAL. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Grčar, Miha, Krek, Simon in Dobrovoljc, Kaja, 2012: Obeliks: statistični obliko-skladenjski označevalnik in lematizator za slovenski jezik. Erjavec, Tomaž in Žganec Gros, Jerneja (ur.): *Zbornik Osme konference Jezikovne tehnologije*. Ljubljana: Institut Jožef Stefan. 89–94.
- Hanks, Patrick, 2013: *Lexical Analysis: Norms and Exploitations*. Cambridge: MIT Press.
- Kornai, Andras, 2013: Digital Language Death. *PLoS ONE* 8(10): e77056. doi:10.1371/journal.pone.0077056.
- Kosem, Iztok, Husak, Milos in McCarthy, Diana, 2011: GDEX for Slovene. Kosem, Iztok in Kosem, Karmen (ur.). *Electronic lexicography in the 21st century: new applications for new users : proceedings of eLex 2011, 10-12 November 2011, Bled, Slovenia*. Ljubljana: Trojina, Institute for Applied Slovene Studies. 150–159.
- Kosem, Iztok, Stritar Kučuk, Mojca, Može, Sara, Zwitter Vitez, Ana, Arhar Holdt, Špela in Rozman, Tadeja, 2012: *Analiza jezikovnih težav učencev: korpusni pristop*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.
- Krek, Simon in Arhar Holdt, Špela, 2010: Slovenski besedilni korpusi: kako v razred?. *Sodobna pedagogika* 61/1. 224–241.
- Krek, Simon, 2012a: *Slovenski jezik v digitalni dobi. The Slovene language in the digital age, (White paper)*. Heidelberg: Springer.
- Krek, Simon, 2012b: Spletni portal Slogovni priročnik. Krakar Vogel, Boža (ur.): *Slavistika v regijah – Koper*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije: Znanstvena založba Filozofske Fakultete. 225–231.
- Krek, Simon, 2015: Standardni in knjižni jezik – drugi poskus. Smolej, Mojca (ur.): *Obdobja 34: Slovnica in slovar – aktualni jezikovni opis (1. del)*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske Fakultete. 401–407.
- Krek, Simon, Gorjanc, Vojko, Popič, Damjan, 2015: Med ideologijo knjižnega in standardnega jezika. Gorjanc, Vojko, Gantar, Polona, Kosem, Iztok in Krek, Simon (ur.), 2015: *Slovar sodobne slovenščine: problemi in rešitve*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 32–48.
- Krek, Simon, Gantar, Polona, Kosem, Iztok, Gorjanc, Vojko in Laskowski, Cyprian, 2016: Baza kolokacijskega slovarja slovenskega jezika. *Zbornik konference Jezikovne tehnologije in digitalna humanistika*. V tisku.
- Lew, Robert, 2015a: Dictionaries and their users'. Hanks, Patrick in De Schryver, Gilles-Maurice (ur.): *International Handbook of Modern Lexis and Lexicography*. Berlin/Heidelberg: Springer. 1–9.
- Lew, Robert, 2015b: Research into the use of online dictionaries. *International Journal of Lexicography* 28/2. 232–253.
- Logar Berginc, Nataša, Grčar, Miha, Brakus, Marko, Erjavec, Tomaž, Arhar Holdt, Špela in Krek, Simon, 2012: *Korpusi slovenskega jezika Gigafida, KRES, ccGigafida in ccKRES: gradnja, vsebina, uporaba*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko; Fakulteta za družbene vede.
- Rozman, Tadeja, Krapš Vodopivec, Irena, Stritar Kučuk, Mojca in Kosem, Iztok, 2012: *Empirični pogled na pouk slovenskega jezika*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.
- Rozman, Tadeja, 2010: *Vloga enojezičnega razlagalnega slovarja slovenščine pri razvoju jezikovne zmožnosti*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta UL.
- Verdonik, Darinka in Zwitter Vitez, Ana, 2011: *Slovenski govorni korpus Gos*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.
- Vidovič Muha, Ada, 2000: *Slovensko leksikalno pomenoslovje – Govorica slovarja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Marja Bešter Turk in Lara Godec Soršak, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

# BRALNA PISMENOST IN POUK<sup>1</sup>

Slovenski 15-letniki sodelujejo v primerjalni mednarodni raziskavi PISA od leta 2006, vendar povprečno število doseženih točk z leti (2009, 2012) pada. V članku so v raziskavi, v okviru katere je bila uporabljena metoda analize dokumentov, kritično ovrednotene naloge ob neumetnostnih besedilih, ki so jih slovenski dijaki v raziskavi PISA leta 2009 reševali slabše od drugih Evropejcev. Te ugotovitve smo nato povezali s podatki dijakov iz enega izmed odzadnjih vprašalnikov raziskave PISA 2009 (odgovori o branju za šolo) in jih primerjali z odgovori finskih, nemških in hrvaških dijakov ter iskali vzroke za ugotovljene razlike. Ob ugotovitvah o nalogah ter ob odgovorih dijakov se porajajo vprašanja o pouku v slovenskih šolah; članek želi spodbuditi učitelje vseh predmetov k premisleku o izboljšanju pouka, pri katerem dijaki razvijajo bralno pismenost.

## Uvod

Slovenski 15-letniki<sup>2</sup> (tj. večinoma dijaki 1. letnika gimnazij in drugih srednjih šol) sodelujejo v mednarodni raziskavi PISA (Programme for International Student Assessment) od leta 2006. Raziskava, ki se izvaja pod okriljem OECD in v kateri sodeluje čez 60 držav,<sup>3</sup> poteka na tri leta od leta 2000 dalje in poleg vrednotenja bralne pismenosti vključuje tudi vrednotenje matematične in naravoslovne pismenosti – v vsakem ciklu je poudarek na eni izmed njih. Slovenija je v raziskavi PISA prvič sodelovala leta 2006 in nato še leta 2009, 2012 in 2015 (dosežki zadnje raziskave, pri kateri so sodelujoči vse naloge prvič reševali na računalniku, še niso javno znani).

Povprečno število doseženih točk slovenskih dijakov v okviru bralne pismenosti z leti pada. Leta 2006 so dosegli 494 točk oz. dve točki več<sup>4</sup> od povprečja OECD (OECD 2007), leta 2009 483 točk oz. 10 točk manj od povprečja OECD (OECD 2010b) in leta 2012 481 točk oz. 15 točk manj od povprečja OECD (OECD 2014). Če primerjamo naše dosežke z dosežki finskih dijakov, ki so po navadi uvrščeni na eno višjih mest, vidimo, da je povprečno število doseženih točk pri njih precej večje od našega, vendar z leti tudi pada (s 547 točk leta 2006 na 524 točk leta 2012). Napredek pa je viden npr. pri Nemčiji, ki je leta 2000 doživela t. i. PISIN šok (Sälzer in Prenzel 2014), in sicer število točk narašča (495, 497 in 508). Tudi Hrvaška zvišuje dosežke: leta 2006 in 2009 je imela slabše od Slovenije (477, 476), leta 2012 pa že boljše (485). Podatki so predstavljeni tudi na Sliki 1.

PISA pri dijakih vrednoti bralno pismenost v razširjenem pomenu:<sup>5</sup> dijaki naj bi bili ob koncu obveznega šolanja zmožni razmišljati o pomenu prebranega v besedilih, ki pripadajo raznim besedilnim vrstam in so nastala v raznih okoliščinah (v šoli in zunaj nje), ter vrednotiti vsebino in obliko teh besedil. Raziskava PISA poudarja, da pri dijakih ugotavlja »sposobnost

<sup>1</sup> Gre za drugo/skrajšano objavo članka; daljši članek z naslovom *Kaj spremeniti pri pouku za dvig ravni bralne pismenosti* (Bešter in Godec Soršak 2016) je bil objavljen v monografiji *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost*; ta je dostopna tudi na spletni strani [https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/2016/Bralna-pismenost\\_Posvet-PeF-2016.pdf](https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/2016/Bralna-pismenost_Posvet-PeF-2016.pdf).

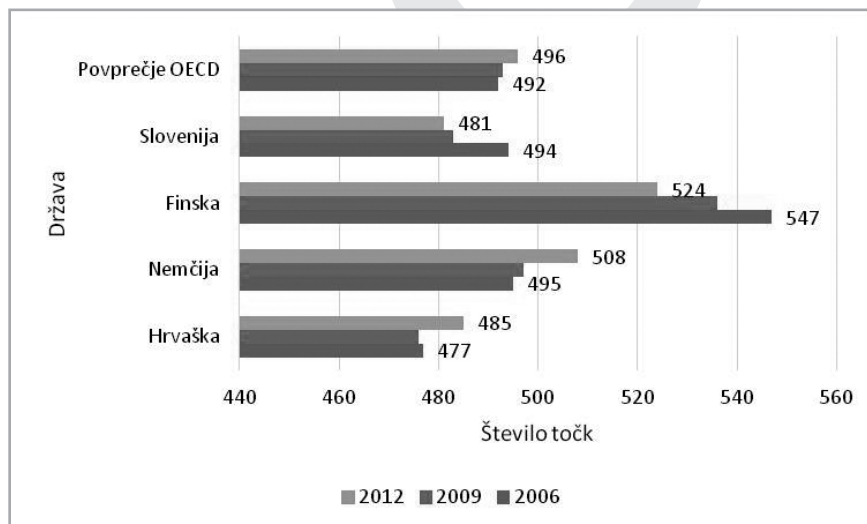
<sup>2</sup> V prispevku je uporabljena le oblika za moški spol, ker je v slovenščini moški spol slovnico nezaznamovan, mišljene pa so osebe obeh spolov.

<sup>3</sup> Leta 2012 je sodelovalo 34 držav OECD in 33 držav partnerk (Program mednarodne primerjave dosežkov).

<sup>4</sup> Primerjave doseženih točk in drugih tovrstnih statističnih rezultatov v članku je treba gledati v luči statističnega vzorčenja oz. standardnih napak izračunanih vrednosti, ki so v navedenih virih natančno opredeljene, v članku pa so zaradi lažje berljivosti opuščene.

<sup>5</sup> Bralna pismenost je v raziskavi PISA opredeljena kot posameznikova sposobnost razumevanja in uporabe zapisanih besedil ter razmišljanja ob njih in kot zavzetost ob branju tega, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanje v družbi (Štraus, Šterman Ivaničič in Štigl 2013).





▼ Slika 1: Povprečno število doseženih točk pri bralni pismenosti v letih 2006, 2009 in 2012 (Viri podatkov: OECD 2007, 2010b, 2014.)

uporabe znanja in izkušenj pri srečavanju s situacijami iz resničnega sveta« (OECD 2010a: 3).

Od dijakov se pričakuje, da bodo svojo bralno pismenost izkazali na petih ravneh: na eni strani naj bi znali najti podatke v besedilu in jih povezati med seboj pri razumevanju celotnega besedila ali med deli besedila, na drugi strani pa s pomočjo predznanja in izkušenj zunaj besedila razmišljati o vsebini in obliki danega besedila. Gre za »smiselno urejen nabor zmožnosti branja in strategij predelovanja informacij« (Repež in Štraus 2007: 34), ki je odvisen ne le od vrste vprašanja/naloga, temveč tudi od »obseg[a], zgradb[e] in zapletenost[i] besedila« (prav tam), ki ga je treba prebrati. Glede na obliko se besedila, uporabljena v raziskavi, delijo v dve skupini: v skupino besedil iz povedi (»vezana besedila« (prav tam: 20)) in v skupino besedil, v katerih imajo pomembno vlogo nebesedne prvine (»nevezana besedila« (prav tam: 21–22)) – pri slednjih so besedni podatki razvrščeni v obliki preglednic, diagramov, grafov, zemljevidov ...; sem uvrščajo med drugim tudi obrazce ter vabila in reklame, pri katerih ima pomembno vlogo slikovno gradivo. Glede na okoliščine, v katerih se besedila pojavljajo zunaj raziskave, se ta delijo na besedila za »osebno branje« (prav tam: 29), npr. osebna pisma, književna besedila ...; na besedila, ki omogočajo sodelovanje posameznika v družbenih dogodkih, npr. obvestila (»javno branje« (prav tam)); na besedila za poklicno udejstvovanje, npr. navodila (»poklicno branje« (prav tam)), in na besedila, iz katerih se učimo npr. v šoli (»branje za izobraževanje« (prav tam: 30)).

Uspešnost reševanja različno zahtevnih nalog ob bolj ali manj zahtevnih besedilih se pokaže na lestvici doseženih točk – razdeljena je na šest ravni (OECD 2010b; Pečjak 2011). Raven 2 odraža temeljno raven bralne pismenosti, tj. da dijak zmore prepoznati osnovne podatke v besedilu, izpeljati preprost sklep, prepoznati temo v besedilu ali »v dobro označenem delu besedila« (Pečjak 2011: 12) in povezati podatke iz besedila s svojim predznanjem. Najvišja raven pa od dijakov zahteva »večkratno izpeljavo podrobnih in natančnih sklepov in primerjav« (prav tam: 13), podrobno razumevanje, ki

► **Preglednica 1:** Delež dijakov v % po državah in v OECD glede na doseganje ravni pismenosti na PISA 2012 (Vira podatkov: OECD 2014; Štraus idr. 2013.)

»vključuje tudi povezovanje informacij iz več besedil hkrati« (prav tam) in kritično ovrednotenje zahtevnega besedila z več vidikov (prav tam). Iz Preglednice 1 je razvidno, koliko odstotkov sodelujočih 15-letnikov je v državah, ki so bile omenjene v Uvodu, in povprečno v državah OECD doseglo določeno raven bralne pismenosti v raziskavi PISA iz leta 2012.

Država	Pod ravno 1 b	Raven 1 b	Raven 1 a	Raven 2	Raven 3	Raven 4	Raven 5	Raven 6
Povprečje OECD	1,3	4,4	12,3	23,5	29,1	21,0	7,3	1,1
Slovenija	1,2	4,9	15,0	27,2	28,4	18,2	4,7	0,3
Finska	0,7	2,4	8,2	19,1	29,3	26,8	11,3	2,2
Nemčija	0,5	3,3	10,7	22,1	29,9	24,6	8,3	0,7
Hrvaška	0,7	4,0	13,9	27,8	31,2	17,8	4,2	0,2

Največ slovenskih dijakov je doseglo tretjo raven, na četrti ter zlasti na peti in šesti ravni pa (precej) zaostajajo od npr. povprečja razvitih držav (OECD) – to navaja na razmišljanje, da naši dijaki slabše obvladajo »strategije kritičnega branja« (Pečjak 2011: 21). Pred nami sta torej dva izziva: povečati število dijakov z zmožnostjo branja na višjih ravneh in seveda znižati delež dijakov, ki ne dosegajo temeljne ravni bralne pismenosti.<sup>6</sup>

## 2 Raziskava

### 2.1 Raziskovalni problem in cilji

Kljub temu da naloge v raziskavi bralne pismenosti PISA niso vezane samo na pouk slovenščine,<sup>7</sup> so pri nas vzroke za slabe dosežke iskali pri pouku svojega predmeta predvsem slovenisti. Saksida (2014) je prepričan, da je razvijanje pismenosti odvisno ne le od pouka vseh predmetov, temveč tudi od branja v prostem času ter stališča do branja in pojmovanja izobraževanja v družbi nasploh. Na primeru nekaj nalog iz raziskave PISA, ki so povezane z branjem književnega besedila, je ugotovil, da je »vse pregledane bralne naloge v raziskavi PISA [...] mogoče povezati s cilji, ki jih predpisuje veljavni učni načrt za slovenščino« (prav tam: 11). Ob tem opozarja na nujnost branja zahtevnejših<sup>8</sup> književnih besedil pri pouku in poučevanja ob kakovostnih bralnih nalogah, da bo izražanje mnenja učenca o prebranem »kakovostno, oprto tako na razumevanje in osebno vrednotenje besedila kot na kontekstno znanje, ki ga zahteva interpretacija« (prav tam). B. Krakar Vogel (2014) je primerjala bralne naloge ob književnem besedilu iz raziskave PISA z nalogami v berilih, ki naj bi jih naši osnovnošolci reševali po branju književnih besedil, in ugotovila, da učna gradiva za književni pouk vsebujejo podobne naloge, ter priporočila »vsestransk[o] in dosledn[o] uporabo učbenikov v šoli in doma« (prav tam: 32). Nadalje je zapisala, da so učenci premalo vajeni uporabljati strategije »tesnega branja 'od vrstice do vrstice'« (prav tam: 31), in priporočila npr. »prevajanje v neumetniški jezik« (prav tam) (ker učenci ne razumejo arhaičnih besed, zapletene skladnje

<sup>6</sup> Do leta 2020 naj bi v Sloveniji zmanjšali delež teh dijakov z zdajšnjih 21,1 % pod 15 % (Nolimal 2014).

<sup>7</sup> »Naloge [v raziskavi PISA, op. avt.] se ne omejujejo na ugotavljanje znanja, ki je specifično za določen šolski predmet, temveč se osredotočajo na tisto znanje in tiste spretnosti na področju branja [...], ki so potrebne za učinkovito delovanje v odraslem poklicnem in zasebnem življenju. Poudarek je torej na obvladovanju procesov, razumevanju pojmov in sposobnosti delovanja v različnih situacijah [...]« (Štraus idr. 2013: 6).

<sup>8</sup> Tudi S. Pečjak na podlagi dosežkov slovenskih dijakov v raziskavi PISA razmišlja o možnem sklepu, da dijaki pri pouku redkeje dobivajo »naloge, ki bi jih spodbujale k razmišljanju o besedilu in h kritičnemu vrednotenju tega« (2011: 21), in predpostavlja, da »pri delu z besedili učitelji relativno 'zaprto' obravnavajo besedila – torej po vnaprej predvidenih algoritmih, ki vodijo do podobnih interpretacij in ne dopuščajo toliko možnosti za lastna razmišljanja učencev, tj. za kritično mišljenje ob branju« (prav tam).



ipd.), povzemanje motivov in tem (v obliki besedne zveze), »dokazovanje svojih trditev s sklicevanjem na določeni del besedila, skladijsko-pomensko analizo, razvezovanje metafor, [...] pa spet vrnitev k celoti« (prav tam). Na boljše razvijanje bralne pismenosti bi po njenem mnenju vplivalo tudi povezovanje strategij jezikovnega in književnega pouka (prav tam).

Tudi Nemci so po slabih dosežkih na PISA leta 2000 načrtovali izboljšanje predvsem načina in kakovosti poučevanja (Sälzer in Prenzel 2014). C. Sälzer in Prenzel (prav tam) sta prepričana, da morajo pri pouku prevladovati naloge, ki spodbujajo učence k razmišljanju in k temu, da so ti ustvarjalni, aktivni in sposobni uporabiti usvojene spretnosti v resničnem svetu. Za to, da učence spodbujamo k učenju in jih pripravimo na življenje v sodobni družbi, je odgovorno predvsem to, kar se dogaja pri konkretnem pouku, ne pa sam šolski sistem (prav tam).

K izboljšanju ravni pismenosti lahko torej veliko prispevajo usposobljeni učitelji. PISA omenja osem temeljnih ciljev, ki naj bi jih dosegle države, da bi izboljšale svoj izobraževalni sistem, in med temi je tudi kakovost učiteljevega dela (Bieber in Martens 2011). OECD priporoča učiteljev profesionalni razvoj in nadaljnje izobraževanje (OECD 2009 v Bieber in Martens 2011). C. Sälzer in Prenzel (2014) poročata o tem, da je bilo spodbujanje profesionalnega razvoja učiteljev in njihovega medsebojnega sodelovanja eden izmed najpomembnejših ciljev v okviru nemškega programa. Tudi slovenski učitelji vseh predmetov so bili v okviru projekta Opolnomočenje učencev (Nolimal 2014), v katerega je bilo vključeno določeno število šol, spodbujeni k raziskovanju lastne prakse, k izmenjavi izkušenj in znanja, k uvajanju raznih bralnih strategij v pouk svojega predmeta in predvsem k razmišljanju o tem, da bi morale biti poučevanje branja in jezika sestavni del pouka vseh predmetov.

Zato želi tudi naš članek ob iskanju odgovorov na vprašanje, kaj vpliva na slabše dosežke slovenskih dijakov v raziskavi PISA, spodbuditi učitelje vseh predmetov k premisleku o izboljšanju pouka, pri katerem dijaki razvijajo bralno pismenost. Dva izmed ciljev raziskave, katere nekaj rezultatov prikazujemo v nadaljevanju, sta bila:

- ugotoviti, kaj je značilno za naloge, ki so bile v raziskavi bralne pismenosti PISA težje za slovenske dijake kot za dijake drugih držav;
- iskati odgovore na vprašanje, kaj spremeniti pri pouku, da bi se raven bralne pismenosti slovenskih dijakov zvišala.

## 2.2 Metoda

V raziskavi PISA je leta 2009, ko je bil poudarek na bralni pismenosti, sodelovalo 7764 slovenskih 15-letnikov (približno polovica je bila deklet), med njimi je bilo največ dijakov 1. letnika gimnazij in drugih srednjih šol, nekaj pa tudi dijakov 2. letnika SŠ in nekaj učencev 9. razreda OŠ.<sup>9</sup> Reševali so pisne naloge v zvezi z »vezanimi« in »nevezanimi« besedili – ta so morali najprej prebrati, nato pa odgovoriti na nekaj vprašanj ob posameznem besedilu.<sup>10</sup>

Za analizo smo uporabili bazo podatkov raziskave PISA iz leta 2009. Z metodo analize dokumentov smo pregledali naloge,<sup>11</sup> ki so jih slovenski dijaki reševali za 5 odstotnih točk ali več slabše (od 5 do 31<sup>12</sup> odstotnih točk) od

<sup>9</sup> Gimnazijcev je bilo 31,15 %, dijakov srednjega tehniškega izobraževanja 35,96 %, srednjega poklicnega izobraževanja 28,68 % in nižjega poklicnega izobraževanja 3,61 %; osnovnošolcev je bilo 0,6 % (Puklek Levpušček, Podlessek in Šterman Ivančič 2012).

<sup>10</sup> Vsak sodelujoči v raziskavi PISA dobi delovni zvezek z nalogami, s katerimi se preverjajo vse tri vrste pismenosti (bralna, matematična in naravoslovna); v določenem letu raziskave je v delovnem zvezku več tistih nalog, s katerimi se preverja vrsta pismenosti, ki je takrat poudarjena. Delovni zvezki ne vsebujejo popolnoma enakih nalog za vse dijake, temveč se /zvezki/ delno prekrivajo – vsako nalogo pa rešuje reprezentativni vzorec dijakov v državi. – V naključno izbranem delovnem zvezku z nalogami iz leta 2009 je bilo 17 nalog, povezanih s preverjanjem naravoslovne pismenosti, 12 nalog, povezanih s preverjanjem matematične pismenosti, ter 8 besedil in ob njih 32 nalog, povezanih s preverjanjem bralne pismenosti (pri tej vrsti pismenosti so bile naloge ob šestih neumetnostnih besedilih in dveh umetnostnih). Vse navedeno kaže na velik obseg delovnega zvezka (46 str.). – Dijaki rešujejo naloge dve (polni) uri, nato izpolnijo še t. i. odzadnji vprašalnik. Ocenjevalci vrednotijo odgovore po t. i. kodirnih shemah, v katerih je natančno opredeljeno, kaj je pravilni/napravilni odgovor. – Besedila in naloge lahko predlaga vsaka sodelujoča država; za vrednotenje in preizkušanje je odgovorna ekspertna skupina za bralno pismenost, ki deluje v okviru Mednarodnega združenja za izvedbo raziskave PISA (*Program mednarodne primerjave dosežkov*). – Vsebina delovnih zvezkov je iz angleščine in francoščine, ki sta uradna jezika PISE (prav tam), prevedena v jezike sodelujočih držav.

<sup>11</sup> Naloge smo pridobili pri slovenski/nacionalni koordinatorici raziskave PISA dr. Mojci Štraus s Pedagoškega inštituta in se ji za to zahvaljujemo.

<sup>12</sup> Vrednosti so zaokrožene.

dijakov iz 23 drugih evropskih držav.<sup>13</sup> Takih nalog, vezanih na neumetnostno besedilo, ki so ga dijaki morali najprej prebrati, je bilo 20; če se je ista naloga pojavila v več zaporednih ciklih raziskave PISA (tudi leta 2006 in/ali 2012), so bili upoštevani tudi tisti dosežki, ker se je ista naloga v vseh letih pokazala za težko.<sup>14</sup> Ker bodo nekatere od pregledanih nalog še uporabljene v raziskavah PISA, jih v nadaljevanju ne moremo dobesedno navesti, lahko pa jih opišemo ali ponazorimo s podobno nalogo, ki je bila v raziskavi PISA že uporabljena, a je bila nato izločena.

## 2.3 Rezultati pregleda nalog iz raziskave PISA 2009

Kot je bilo že omenjeno, smo se v raziskavi osredotočili samo na naloge, povezane z neumetnostnimi besedili. Preden predstavimo ugotovitve o nalogah, ki so bile za slovenske dijake težje kot za druge Evropejce, se ustavimo ob besedilih, ker so lahko tudi besedila (njihova zgradba, oblika ...) vplivala na dosežke dijakov pri reševanju nalog.

### 2.3.1 Neumetnostna besedila

Neumetnostnih besedil iz raziskave, ob katerih so dijaki slabše reševali naloge, je bilo 15. Besedila so bila različne dolžine in oblike, od pol tipkane strani do dveh tipkanih strani formata A4. Besedilo je bilo pogosto (šestkrat) dopolnjeno z nebesednimi prvinami (preglednica, diagram, graf, risba, zemljevid), lahko celo z dvema vrstama nebesednih prvin (zemljevid in graf, preglednica in graf). Besedila so bila iz časopisa, učbenika, z letaka, s spleta ... in so pripadala raznim besedilnim vrstam (poljudnoznanstveni članek, ocena umetniške stvaritve, predstavitev poklica, obrazec ...) – vse te besedilne vrste naj bi slovenski učenci/dijaki v skladu z učnim načrtom obravnavali pri pouku slovenščine in/ali nekatere brali pri drugih predmetih ali zunaj šole, torej jim niso bile tuje. Zaradi dolžine (nekaterih) besedil in velikega števila besedil (in nalog, povezanih z vsemi tremi vrstami pismenosti) v delovnem zvezku je moral dijak hitro brati in verjetno ni imel časa, da bi se vračal v besedilo in ga ponovno/večkrat<sup>15</sup> prebral, torej je moral poznati in uporabiti strategije za hitro branje. Ugotavljamo, da je pri reševanju nalog v okviru PISE pomembno hitro branje, vendar se je treba zavedati, da sama hitrost branja še ne pomeni boljšega razumevanja besedila ali boljše bralne pismenosti.

Vsebinsko so bila pregledana neumetnostna besedila povezana s temami splošne razgledanosti in z izkušnjami dijakov (prim. besedilo o cepljenju proti gripi, znajdenju na podlagi podatkov v brošuri, ki jo najdemo v vsaki hotelski sobi, iskanju zaposlitve, o živalih, jezikih ...). Nekatere naloge so dijaki lahko rešili na podlagi znanja drugih predmetov, npr. geografije (znajdenje na zemljevidu in v stopinjski mreži), matematike (branje podatkov iz diagrama) ...

Primer naloge [1] ob besedilu Delo (Repež in Štraus 2005: 25–26), pri kateri se pričakuje tudi matematično znanje:

*Koliko ljudi, ki so del aktivne populacije, ni del delovne sile? (Napiši število ljudi, ne odstotka.)*

<sup>13</sup> Te države so bile: Avstrija, Češka, Danska, Estonija, Finska, Francija, Grčija, Hrvaška, Irska, Italija, Latvija, Litva, Luksemburg, Madžarska, Nemčija, Nizozemska, Norveška, Poljska, Portugalska, Slovaška, Španija, Švedska in Velika Britanija.

<sup>14</sup> Nalog, ki so se pojavile v dveh ali treh ciklih raziskave in ki so jih naši dijaki reševali več kot 5 odstotnih točk slabše od povprečja 24 evropskih držav, je bilo 11. Ugotovili smo, da so dijaki kar 8 izmed teh nalog reševali slabše v kasnejšem ciklu (npr. neko nalogo so dijaki leta 2009 rešili 6, leta 2012 pa 11 odstotnih točk slabše).

<sup>15</sup> B. Krakar Vogel (2014: 28) je ob neki nalogi ob književnem besedilu iz raziskave PISA opozorila na to, da je naloga rešljiva ob pozornem večkratnem branju.



V diagramu v besedilu je podatek 949,9, ob naslovu diagrama pa je opomba, da je število ljudi podano v tisočih. Dijak je moral torej povezati oba podatka in številčnega pomnožiti s tisoč. Iz *Kodirnih shem* (prav tam: 60) je razvidno, da so kot pravilno rešitev poleg točnega odgovora (949 900) upoštevali tudi približnega, npr. *skoraj milijon, približno devetsto tisoč*.

### 2.3.2 Naloge

Ob vsakem neumetnostnem besedilu v raziskavi PISA so bile naloge (povprečno tri oz. štiri), te pa so bile različnih vrst glede na dejavnost dijakov in ravni zahtevnosti. Slovenski dijaki so reševali slabše eno nalogo (ob 12 besedilih) ali dve (ob 4 besedilih).

Glede na način odgovarjanja dijakov so med nalogami, ki so jih slovenski dijaki reševali slabše od drugih, naloge polodprtega tipa, tj. take, pri katerih so morali rešitev poiskati v besedilu (tudi v več delih), nato pa odgovor napisati na črto, npr. primer naloge [2] iz besedila *Športni copati* (Štraus 2011b: 16–17):

*Del članka pravi »Dobri športni copati bi morali zadostiti štirim merilom.«  
Katera so ta merila?*

Pri večini nalog je dobil dijak točko samo za popoln odgovor, tj. za vse (npr. štiri) izpisane podatke. Enako je pri nalogah, pri katerih je moral napisati mnenje in ga utemeljiti, dobil točko samo za oboje. Vrednotenje na slovenskem Nacionalnem preverjanju znanja v OŠ in na obeh maturah se v tem razlikuje od vrednotenja v raziskavi PISA: pri nalogah, ki so ovrednotene z več točkami, prejme učenec/dijak, ki ne napiše vseh zahtevanih podatkov, določeno/manjše število točk.

Navajamo primer naloge [3], pri kateri je moral dijak po branju besedila *Teledelo* (prav tam: 9) napisati odgovor na podlagi svojega predznanja in svoj odgovor utemeljiti, da bi se rešitev naloge štela kot pravilna:

*Navedi eno vrsto dela, ki bi ga težko opravljali kot teledelo? Utemelji svoj odgovor.*

Dijak je pri tej nalogi prejel točko, če je »[n]avede[l] vrsto dela in poda[l] prepričljivo pojasnilo, zakaj oseba, ki opravlja takšno službo, ne bi mogla opravljati teledela. Odgovor MORA natančno pojasniti, zakaj je treba biti fizično navzoč pri tem delu« (Štraus 2011a: 7). Nepravilni odgovori kandidatov so bili npr.: *Gradbenik. / Pastir, ker ne bi mogel imeti električnih ovc. / Naprimer skrbljenje za ceste, smeti, ... To so dela za katera so potrebna fizična dela. / Učenje – ker moraš to delo opravljati sam, tako da zraven razmišljaš*. Pravilni odgovor pa je bil npr.: *Tovarna avtomobilov. Težko bi delali avto prek računalnika, ker za to potrebujejo tudi človeške roke*.<sup>16</sup> Iz navedenega pravilnega odgovora lahko sklepamo tudi, da jezikovne napake dijakov ne vplivajo na pravilnost odgovora.

<sup>16</sup> Primeri odgovorov so prepisani iz internega priročnika Pedagoškega inštituta za usposabljanje ocenjevalcev.

Slovenski dijaki slabo rešujejo naloge višje zahtevnostne ravni, tj. naloge, ki jih ne morejo rešiti s prepisom podatkov iz besedila, temveč morajo na

podlagi podatkov v besedilu o čem sklepati, še posebej težko pa je sklepanje iz podatkov, ki so »skriti« v nebesednih prvinah (grafih, preglednicah, zemljevidih ...). Primer take naloge [4] je ob besedilu *Čadsko jezero* (Štraus 2011b: 10–11):

*[Približno katerega leta se začne graf na sliki 1?*

.....]

*Zakaj je avtor izbral začetek grafa na tej točki?*

.....

Slabo so bile reševane tudi naloge, pri katerih je treba razbrati podatke iz več rubrik oz. delov besedila in jih nato smiselno povezati oz. poiskati »skupni imenovalec«. Če je treba vsebinsko primerjati dela besedila, npr. zadnji odstavek in preostalo besedilo ali prvo poved in preostalo besedilo, slovenski dijaki napišejo, kaj je v posameznem delu besedila, ne znajo pa povezati teh podatkov oz. jih primerjati. Prim. nalogo [5] iz besedila *Varnost prenosnih telefonov* (prav tam: 3–5):

*»Težko je dokazati, da je neka stvar nedvomno povzročila neko drugo.«  
 Kako je ta trditev [ki je ni v besedilu, op. avt.] povezana s 4. točko trditve  
 »da« in »ne« v razpredelnici **Ali so prenosni telefoni nevarni?***

*A Podpira trditev »da«, vendar je ne dokaže.*

*B Dokazuje trditev »da«.*

*C Podpira trditev »ne«, vendar je ne dokaže.*

*D Pokaže, da je trditev »ne« napačna.*

Dijakom je težko, če morajo razložiti nasprotujoča si podatka, npr. neko trditev v besedilu z drugačnim podatkom v grafu ali preglednici. Veliko težav jim povzroča tudi presojanje vloge nebesednih prvih; te sicer prepoznajo, ne znajo pa utemeljiti, zakaj so npr. določene besede v posameznih odstavkih napisane krepko/poševno.

Najslabše rešujejo naloge, pri katerih morajo izraziti svoje mnenje o podatkih iz besedila [6] ali svoje mnenje podpreti z odlomkom/primerom iz besedila [7]. Pri nalogi [6] so morali ob besedilu *Plan International* (Repež in Štraus 2005: 39–40) izraziti svoje mnenje:

*Leta 1996 je bila Etiopija ena najrevnejših držav na svetu.*

*Če upoštevamo to dejstvo in podatke v razpredelnici, kaj po tvojem mnenju  
 pojasnjuje stopnjo dejavnosti PLAN Internationala v Etiopiji v primerjavi z  
 dejavnostjo v drugih državah?*

.....

Prim. še nalogo [7] ob besedilih *Grafiti* (Štraus 2011b: 12–13), v katerih sta navedeni različni mnenji o grafitih v mestnem okolju:

*S katero avtorico pisem se strinjaš? Pojasni svoj odgovor, tako da se s svojimi besedami sklicuješ na to, kar piše v enem ali obeh pismih.*

.....

Dijaki slabše rešujejo tudi naloge, pri katerih jih zgoščeno navodilo ne vodi po korakih (npr. najprej naredi x, nato y) ali pri katerih jih navodilo ne usmerja v določeni del besedila, iz katerega naj razberejo podatke/odgovor. Tako so slovenski dijaki npr. slabo reševali nalogo, v navodilu katere



ni bilo posebej omenjeno, da je treba odgovor poiskati v preglednici in ne v besedilu.

### 2.3.3 Jezik v besedilih in nalogah

Ob presoji nalog, ponujenih v raziskavi PISA, ne moremo mimo jezika. Na to sta pred nami opozorila že raziskovalca Kosem in Š. Arhar Holdt (2012), ki sta za enega od možnih vzrokov za manjšo uspešnost naših dijakov v raziskavi PISA prepoznala prevod besedil iz tujega jezika v slovenščino. S statistično analizo besedišča v angleškem izvirniku in slovenskem prevodu sta s pomočjo angleškega in slovenskega korpusa primerjala pogostnost uporabljenih besed in besednih zvez v »realnem, živem jeziku« (Kosem in Arhar Holdt 2012: 4) in ugotovila, da je slovensko besedišče »za razumevanje zahtevnejše, torej redkeje uporabljano, kot v angleškem testu« (prav tam). Zaradi tega sta priporočila, da se v prihodnje vprašanju prevajanja posveti velika pozornost (prav tam).

Saksida (2014) je opozoril na mešanje vprašalnic po vzroku in namenu; to bi lahko vplivalo na dijakovo napačno razumevanje navodila in posledično na napačno rešitev ali vsaj na upočasnjeno reševanje. Dijaki se pri pouku slovenščine učijo, da v slovenščini z vprašalnico *zakaj* sprašujemo po vzroku (odgovor se začne z veznikom *ker*), po namenu pa sprašujemo z vprašalnico *čemu* ali *s katerim namenom* (odgovor se začne z veznikom *da*). V tem smislu je pravilni odgovor B v nalogi [8] ob besedilu *Motorno kolo* (Šterman Ivančič 2013: 91–95) zavajajoč:

*Zakaj avtor začne zgodbo z vprašanjem?*

*A Ker želi izvedeti odgovor.*

*B Da bi bralca pritegnil k zgodbi.*

*C Ker je na to vprašanje težko odgovoriti.*

*D Da bi bralca opomnil, da se kaj takega ne zgodi pogosto.*

Na upočasnitev pri reševanju zagotovo vplivajo tudi strokovne (metajezikovne) napake. V eni od nalog, ki smo jih pregledali, je ob besedilu *Športni copati* (Štraus 2011b: 16–17) uporabljena napačna raba termina stavek – rabljen je v drugačnem pomenu, kot ga dijaki uporabljajo pri pouku slovenščine, prim. [9]:

*Poglej stavek, ki je skoraj na koncu članka. Ta je prikazan v dveh delih:*

*»Da bi se izognili manj resnim, toda bolečim stanjem kot je žulj ali celo rana ali atletsko stopalo (glivična okužba)...« (prvi del)*

*»...mora copat omogočati izhlapevanje potu in preprečiti vstop vlage od zunanaj.« (drugi del)*

*Kakšno je razmerje med prvim in drugim delom tega stavka?*

*Drugi del*

*A nasprotuje prvemu delu.*

*B ponovi prvi del.*

*C razloži problem, ki je opisan v prvem delu.*

*D daje rešitev na problem, opisan v prvem delu.*

Odlomek iz besedila, ki je naveden v nalogi [9], obsega (eno) poved, ki je sestavljena iz (treh) stavkov.<sup>17</sup> Poleg manjkajočih štirih vejic je v povedi še ena pravopisna napaka – stičnost treh pik. Pravilni dogovor D pa je zapisan slovnično nepravilno (*daje rešitev problema, opisanega v prvem delu*). Po našem mnenju pravopisne napake in slovnična napaka v tem primeru (*naj-verjetnejše*) niso vplivale na uspešnost reševanja, metajezikovna pa bi lahko. Oglejmo si še slovnično napako v povedi [KDO NAJ BI SE CEPIL?] *Vsi, ki bi se radi zaščitil pred virusom* iz besedila *Gripa* (prav tam: 18–20) – ponovi se tudi v navodilu naloge [10] –; ta napaka bi lahko vplivala na pravičen odgovor dijaka:

*Lahko govorimo o vsebini besedila (kaj pove).*

*Ali pa o njegovem slogu (kako je vsebina predstavljena).*

*Fani je hotela, da bi bil slog obvestila prijazen in vzpodbuden.*

*Se ti zdi, da ji je uspelo?*

*Pojasni svoj odgovor, ki naj se podrobno nanaša na ureditev besedila, slog pisanja in slike ali drugo grafiko.*

V navedeni povedi je napisana pogovorna oblika deležnika moškega spola ednine (*bi se zaščitil*; knjižno: *bi se zaščitili*), ki bi bralca lahko zmedla pri presoji sloga pisanja. Iz *Kodirnih shem* (Štraus 2011a: 17–18) je razvidno, da ta »napaka« ni bila predvidena kot del odgovora (tj. sloga pisanja).

In še primer za poimenovalno napako v nekem besedilu: Namesto izraza *svetovni jeziki* bi morale pisati *jeziki sveta*, ker besedilo govori o jezikih po svetu, ne samo o tistih, ki so najbolj razširjeni; ugotavljanje pravičnega razumevanja takih izrazov je za dijake lahko zelo zamudno.

Da bi izključili vpliv jezikovnih in metajezikovnih napak na reševanje dijakov, bi moral besedila in naloge pred testiranjem pregledati slovenist, in sicer tak, ki dobro pozna tudi učni načrt za slovenščino.<sup>18</sup>

## 2.4 Odgovori dijakov o branju za šolo

Poleg nalog smo analizirali še odgovore dijakov na vprašanja v odzadnjem vprašalniku.<sup>19</sup> Zanimalo nas je, kaj so leta 2009 dijaki odgovarjali o branju za šolo,<sup>20</sup> in sicer kako pogosto so morali v zadnjih dveh mesecih pri pouku ali za domačo nalogo a) prebrati razna besedila za šolo in b) rešiti določene naloge, povezane s prebranim besedilom.

Iz odgovorov je razvidno, da slovenski dijaki največkrat berejo prozna umetnostna besedila, neumetnostna besedila pa redko. Večina slovenskih dijakov tako rekoč ni brala navodil o delovanju npr. naprave oz. opisa delovanja npr. naprave (66 %), reklamnega gradiva (64 %), besedil o pisatelju ali knjigah (61 %), poezije (61 %), člankov iz časopisov in revij (61 %). Polovica dijakov ni brala besedil, ki vsebujejo preglednice ali grafe (52 %), in besedil, ki vsebujejo diagrame ali zemljevide (50 %). Če primerjamo pogostost branja besedil, ki vsebujejo preglednice in grafe, ugotovimo, da je v zadnjih dveh mesecih tovrstna besedila večkrat bralo dvakrat toliko finskih (32 %) in skoraj dvakrat toliko nemških dijakov (28 %) v primerjavi s slovenskimi

<sup>17</sup> Pravopisno pravilna poved: »Da bi se izognili manj resnim, toda bolečim stanjem, kot je žulj, ali celo rana, ali atletsko stopalo (glivična okužba) ...«, « (prvi del)

»... mora copat omogočati izhlapevanje potu in preprečiti vstop vlage od zunaj.« (drugi del)

<sup>18</sup> M. Štraus in N. Markelj (2011: 42) med raznimi mehanizmi, ki se uporabljajo za zagotavljanje strogih standardov raziskave PISA, omenjata tudi »neodvisno verifikacijo prevoda«, ki jo opravi mednarodni center.

<sup>19</sup> Pri analizi teh rezultatov se je treba zavedati, da gre za mnenja dijakov.

<sup>20</sup> *Reading for School (RSF) questionnaire* ([https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA09\\_RFS\\_questionnaire.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA09_RFS_questionnaire.pdf)).



(16 %). Podobno bi lahko trdili za branje besedil, ki vsebujejo diagrame ali zemljevide: večkrat jih je bralo 29 % finskih, 25 % nemških in le 16 % slovenskih dijakov. Ta odgovor pa je v obeh primerih izbral najmanjši delež hrvaških dijakov (10 % oz. 9 %).

Nato so dijaki odgovarjali še o tem, kako pogosto so reševali naloge, povezane z besedilom.

Med odgovori, da so določeno nalogo v zadnjih dveh mesecih delali večkrat, je največji delež slovenskih dijakov odgovoril, da so prepoznali namen besedila (28 %), približno četrtnina jih je odgovorila, da so razlagali vzrok dogodkov v besedilu (26 %) in vedenje oseb v besedilu (25 %). Veliki večini slovenskih dijakov se tako rekoč nikoli ni bilo treba naučiti (dela) besedila na pamet (81 %), ni jim bilo treba opisovati, kako so podatki razvrščeni v preglednici ali grafu (71 %), in predstaviti povezave med različnimi deli besedila (npr. med besednim delom in zemljevidom) (65 %). Skoraj polovica slovenskih dijakov ni iskala podatkov v grafu, diagramu ali preglednici (49 %).

Zanimali so nas odgovori finskih, nemških in hrvaških dijakov o nalogah, povezanih z neumestnostim besedilom, katerega del so preglednice, grafi in diagrami, in sicer deleži dijakov, ki so odgovorili, da so določeno nalogo v zadnjih dveh mesecih opravili večkrat.

**Preglednica 2:** Primerjava deleža dijakov, ki so v zadnjih dveh mesecih določeno nalogo opravili večkrat

Država/Naloga	Poiskati podatke iz grafa, diagrama, preglednice (delež dijakov v %)	Opisati, kako so razvrščeni podatki v preglednici ali grafu (delež dijakov v %)	Razložiti povezavo med različnimi deli besedila (npr. med besednim delom in zemljevidom) (delež dijakov v %)
Povprečje OECD	28	12	14
Slovenija	19	8	11
Finska	30	7	6
Nemčija	28	13	14
Hrvaška	7	4	6

Iz Preglednice 2 je razvidno, da je med primerjanimi dijaki posamezno nalogo večkrat opravljal največji delež nemških dijakov in najmanjši delež hrvaških dijakov. Slovenski dijaki so pri vseh primerjanih nalogah odgovorili v manjšem deležu od povprečja OECD in od nemških dijakov oz. v enem primeru tudi od finskih dijakov. Največja razlika je pri iskanju podatkov iz nebesednih delov besedila – večkrat jo je reševalo 30 % finskih dijakov in več kot 10 odstotnih točk manj slovenskih dijakov.

Sklepamo torej, da sta manj pogosto branje neumestnostnih besedil in redko reševanje nalog, povezanih s temi besedili, dva od zelo verjetnih vzrokov za slabše reševanje nalog slovenskih dijakov na PISA. Rezultati PISA kažejo močno povezanost med tem, kako radi dijaki berejo, in njihovimi dosežki pri bralni pismenosti na PISA (OECD 2010c). Prav tako so na PISA 2009 boljše rezultate dosegli tisti dijaki, ki berejo zelo raznovrstna besedila (prav

tam). Zato je zelo pomembno, da so vsi učitelji dijakom bralni zgled, da jih spodbujajo k branju in jim priporočajo za branje različna besedila, ne samo umetnostna.

### 3 Sklep

Ob analizi nalog, ki so jih slovenski dijaki v raziskavi PISA 2009 reševali več kot 5 odstotnih točk slabše od dijakov iz drugih evropskih držav, in ob pregledu odgovorov dijakov na vprašanja o branju za šolo v odzadnjem vprašalniku se lahko vprašamo, kaj se zares dogaja pri pouku, ko slovenski dijaki izražajo bolj ali manj pozitivna stališča o svojem pouku, pri tem pa imajo slabe dosežke v raziskavi PISA.

Glede na predstavljene ugotovitve bi bilo dobro, da bi slovenski učitelji vseh predmetov razmislili o konkretnem pouku svojega predmeta, pri katerem učenci/dijaki razvijajo (tudi) bralno pismenost, in sicer o tem,

- katera neumetnostna besedila so smiselna za obravnavo učne snovi in ali dovolj pogosto obravnavajo tudi taka neumetnostna besedila, ki vsebujejo nebesedne prvine (preglednice, diagrame, grafe ...);
- ali učencem/dijakom dovolj pogosto priporočajo v branje razna besedila in ali učitelji sami veliko berejo in so učencem/dijakom bralni zgled;
- kako obravnavajo neumetnostno besedilo pri pouku – ali v pristnem učnem pogovoru, v katerem res poslušajo drug drugega; ali pri učencih/dijakih preverjajo razumevanje besedila, tj. prepoznavanje bistvenih podatkov, tudi iz nebesednih prvin, presojanje vloge nebesednih prvin v besedilu, povzemanje besedila ali njegovega dela, ločevanje dejstev in piščevih stališč, izrekanje mnenja o vsebini in obliki besedila in njegovo utemeljevanje, povezovanje prebranega z življenjskimi izkušnjami – ali pa zahtevajo od učencev/dijakov samo obnovo učnega gradiva ali celo samo zapiskov oz. narekovanih povzetkov;
- ali seznanijo učence/dijake z bralnimi učnimi strategijami in pouk zasnujejo tako, da jih morajo učenci/dijaki utrjevati na novem bralnem gradivu.

Poleg tega naj učitelji razmislijo o tem,

- ali dajejo učencem/dijakom (tudi zahtevnejše) (domače) naloge; ali so te pregledane in je učencem/dijakom v najkrajšem času dana povratna informacija o tem, kako jih izboljšati;
- ali skrbijo za red pri pouku, da imajo učenci/dijaki primerne razmere za delo;
- ali med seboj sodelujejo in se dodatno strokovno usposablajo ...

Razvijanje pismenosti je odgovornost vseh učiteljev. Vsak naj bi sam pri sebi odgovoril na ta vprašanja in razmislil o tem, kaj bi lahko spremenil pri pouku svojega predmeta. Kakovostnejši pouk bi vplival na znanje učencev in tudi na njihove dosežke v mednarodnih raziskavah.

## POVZETEK

Slovenski 15-letniki sodelujejo v primerjalni mednarodni raziskavi PISA od leta 2006, vendar povprečno število doseženih točk z leti (2009, 2012) pada. V članku so v raziskavi, v okviru katere je bila uporabljena metoda analize dokumentov, kritično ovrednotene naloge ob neumetnostnih besedilih, ki so jih slovenski dijaki v raziskavi PISA leta 2009 reševali slabše od drugih Evropejcev. Te ugotovitve smo nato povezali s podatki dijakov iz enega izmed odzadnjih vprašalnikov raziskave PISA 2009 (odgovori o branju za šolo) in jih primerjali z odgovori finskih, nemških in hrvaških dijakov ter iskali vzroke za ugotovljene razlike. Ob ugotovitvah o nalogah ter ob odgovorih dijakov se porajajo vprašanja o pouku v slovenskih šolah; članek želi spodbuditi učitelje vseh predmetov k premisleku o izboljšanju pouka, pri katerem dijaki razvijajo bralno pismenost.

**Ključne besede:** bralne naloge, odzadnji vprašalnik, pouk, ravni bralne pismenosti, raziskava PISA

## Viri in literatura

- Bešter, M., in Godec Soršak, L., 2016. Kaj spremeniti pri pouku za dvig ravni bralne pismenosti. V: Devjak, T., in Saksida, I. (ur.): *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 119–142. Dostopno na: [https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/2016/Bralna-pismenost\\_Posvet-PeF-2016.pdf](https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/2016/Bralna-pismenost_Posvet-PeF-2016.pdf) (15. 1. 2016).
- Bieber, T., in Martens, K., 2011. The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education* 46 (1). 101–116.
- *Compendium for the RSF questionnaire*. Pridobljeno na: [http://pisa2009.acer.edu.au/downloads/COMP\\_RFS09\\_DEC11.zip](http://pisa2009.acer.edu.au/downloads/COMP_RFS09_DEC11.zip) (15. 1. 2016).
- Kosem, I., in Arhar Holdt, Š. (2012). *Analiza besedišča in skladnje v besedilih testa bralne pismenosti PISA 2009*. Pridobljeno na <http://www.pef.uni-lj.si/ceps/dejavnosti/sp/2012-10-24/povezete.pdf> (15. 1. 2016).
- Krakar Vogel, B., 2014. Bralna pismenost med teoretičnimi načeli in poučevalno prakso. *Slovenščina v šoli* 17 (3–4), 25–41.
- Nolimal, F., 2014. Empirične ugotovitve projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja kot izhodišče za nadaljnji razvoj pismenosti. *Slovenščina v šoli* 17 (3–4). 91–94.
- OECD (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World: Executive Summary*. Pridobljeno na: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/39725224.pdf> (15. 1. 2016).
- OECD (2010a). *PISA 2009 at a Glance*. Pridobljeno na: <http://www.oecd.org/pisa/46660259.pdf> (15. 1. 2016).
- OECD (2010b). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. Pridobljeno na: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf> (15. 1. 2016).
- OECD (2010c). *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*. Pridobljeno na: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9810091e.pdf?expires=1457004335&id=id&accname=guest&checksum=FE0B498EDA693D7C1C7B4C7227FAF312> (15. 1. 2016).

- OECD (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014)*. Pridobljeno na: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf> (15. 1. 2016).
- Pečjak, S., 2011. Bralna pismenost dijakov pri branju različnih besedil – Kaj nam pripoveduje PISA 2009?. V: V. Gomivnik Thuma (ur.): *Vloga slikovnih sestavin pri sporazumevanju: zbornik Bralnega društva Slovenije, Ljubljana, 8. septembra 2011*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 11–24.
- *Program mednarodne primerjave dosežkov učencev – PISA (Programme for International Student Assessment)*. Pridobljeno na: <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=18> (15. 1. 2016).
- Puklek Levpušček, M., Podlessek, A., in Šterman Ivančič, K., 2012. *Dejavniki bralne pismenosti v raziskavi PISA 2009*. Digitalna knjižnica, Dissertationes, 21. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno na: [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna\\_knjiznica/Dissertationes\\_21\\_ISBN\\_978-961-270-138-3\\_PDF/DK\\_CC%202.5\\_Dissertationes\\_21\\_ISBN\\_978-961-270-138-3.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Dissertationes_21_ISBN_978-961-270-138-3_PDF/DK_CC%202.5_Dissertationes_21_ISBN_978-961-270-138-3.pdf) (15. 1. 2016).
- *Reading for School (RSF) questionnaire*. Pridobljeno na: [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA09\\_RFS\\_questionnaire.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA09_RFS_questionnaire.pdf) (15. 1. 2016).
- Repež, M., in Štraus, M. (ur.), 2005. *PISA 2000: Naloge iz bralne pismenosti*. Ljubljana: Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut. Pridobljeno 15. 1. 2016 s [http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna\\_dejavnost/PISA/PISA2009/Naloge\\_iz\\_bralne\\_pismenosti\\_2000.pdf](http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/Naloge_iz_bralne_pismenosti_2000.pdf).
- Repež, M., in Štraus, M. (ur.). [2007]. *PISA 2006 – Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2006*. Ljubljana: Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut.
- Saksida, I., 2014. PISA – sferično zrcalo slovenske bralne pismenosti. *Slovenščina v šoli* 17 (3–4). 2–14.
- Sälzer, C., in Prenzel, M., 2014. Looking Back at Five Rounds of PISA: Impacts on Teaching and Learning in Germany. *Šolsko polje* 25 (5–6). 53–72.
- Šterman Ivančič, K. (ur.). [2013]. *Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2012 s primeri nalog*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno na: [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna\\_knjiznica/Documenta\\_6\\_ISBN\\_978-961-270-192-5\\_PDF/978-961-270-192-5.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Documenta_6_ISBN_978-961-270-192-5_PDF/978-961-270-192-5.pdf) (15. 1. 2016).
- Štraus, M., 2011a. *Kodirne sheme za naloge iz raziskave PISA*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Štraus, M., 2011b. *Primeri nalog iz raziskave PISA*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Štraus, M., in Markelj, N., 2011. Bralna, matematična in naravoslovna pismenost dijakinj in dijakov 1. letnikov srednjih šol v Sloveniji v raziskavi PISA 2009. *Šolsko polje* 22 (5–6). 35–68.
- Štraus, M., Šterman Ivančič, K., in Štigl, S. (ur.), 2013. *OECD PISA 2012*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno na: [http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna\\_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA%202012%20Povzetek%20rezultatov%20SLO.pdf](http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA%202012%20Povzetek%20rezultatov%20SLO.pdf) (15. 1. 2016).

Katja Arzenšek Konjajeva, Osnovna šola Vide Pregarc

# O ZGODNJEM UČENJU JEZIKA

↳ V članku bom govorila o zgodnjem učenju jezika. V praksi naletimo na različna mnenja o tem, kdaj je primeren čas za učenje jezika. Večkrat tudi slišimo, da se naj otroci najprej naučijo govoriti materni jezik, šele potem pa druge jezike. Izkušnje, ki jih imam kot učiteljica in kot mama, kažejo, da je smiselno začeti z učenjem jezika čim prej, do otrokovega tretjega leta. Seveda to ni učenje metajezika, pač pa usvajanje jezika, izrazov, besed, ki se jih otrok uči tudi v prvem jeziku.

## Uvod

Večjezikovno udejstvovanje v današnjem času ni nič posebnega. Vsakdanja komunikacija je naravnana na rabo različnih jezikov ali različnih zvrsti jezika.

V večjezikovnem okolju ljudje navadno usvojijo jezik okolja, ki je hkrati nek splošni jezik, s katerim se lahko sporazumejo, družbene in ekonomske okoliščine pa zahtevajo uporabo jezika v ustreznih okoliščinah, tj. znanje komunikacijske kompetence.

## Učenje ali usvajanje

Prvi jezik je, s stališča posameznika, tisti jezik, ki se ga človek začne učiti kot prvega, preden se začne učiti kateregakoli drugega jezika; drugi jezik je s stališča posameznika neprvi jezik. Drugi jezik v nekem okolju opravlja tudi določene socialne funkcije ali pa se kot neprvi jezik uporablja na določenih področjih (Crystal: 1992). Drugi jezik je lahko tudi jezik, ki se uporablja v večjezikovnih državah - poleg maternega jezika.

Oseba, ki vzpostavlja stik z jezikom, se jezika uči ali pa ga usvaja. O usvajanju govorimo, kadar gre za razvijanje jezikovne kompetence in sprejemanje jezikovnih prvin v okolju; o učenju pa govorimo, ko to poteka načrtovano in strukturirano. Po navadi je oseba, ki usvaja drugi jezik, izpostavljena temu jeziku v okolju, kar je večkrat povezano z nezavednimi procesi. Usvajanje jezika je tako bolj izpostavljeno njegovi rabi kot pa poznavanju slovničnih struktur.

V povezavi z učenjem drugega jezika se uporabljata izraza učenje in usvajanje. Po Slovarju slovenskega knjižnega jezika je pod geslom usvajati razlaga: *učiti se, priučevati se*, pod geslom učiti pa s sprejemanjem znanja *usposabljanje se* za opravljanje določenega dela, dejavnosti. Usvajanje se razume kot bolj naravno, zelo podobno učenju prvega jezika, saj je oseba, ki se drugega jezika uči, izpostavljena temu jeziku v okolju, kar je povezano tudi z nezavednimi procesi. Učenje drugega jezika pa je zavedno, gre za formalni proces, ki je vezan v glavnem na razred in učitelja. Učitelj v tem





procesu razlaga lastnosti jezika in njegove norme. Učenje in usvajanje se torej razlikujeta glede na okoliščine; bodisi je okolje bistveno za pridobivanje vedenja in znanja, torej gre za učenje v neformalni obliki; bodisi je to formalna oblika (razred, individualne ure z učiteljem, tabori, poletne šole, ipd.). Gre tudi za zavedanje pridobivanja znanja in vedenja o jeziku ali jezika, navsezadnje pa gre tudi za rezultat: učenje poudarja bolj strukturne prvine jezika, usvajanje pa je vezano na jezikovno rabo.

## Učenje jezika in stres?

Učenje drugega jezika je za odraslega lahko zelo stresna situacija. Otroci se lažje naučijo drugega jezika, saj posnemajo glasove, njihov namen je biti enak odraslemu, otrok ponavlja določene sporazumevalne vzorce, dokler ne postanejo navada, to pa postane pozneje model za učenje (Littlewood, 1995: 5). Chomsky (v Littlewood, 1995: 5) pravi, da je dejanskost, ki se je nauči človek, le abstraktno znanje pravil, to pa imenuje kompetenca.

Začetni govor učečega je večkrat označen kot telegrafski zaradi pomanjkanja funkcijskih besed (predlogov, veznikov, glagola biti ...). Izjave v začetnem učenju so zreducirane, zato situacija igra veliko vlogo (Littlewood, 1995: 7). Za začetek začnejo učeči povezovati, opisovati, locirati, poimenovati, izražati zahtevo, željo, zanikati in spraševati. Pozneje se naučijo znanja o konvencijah (vikanje, tikanje), da variirajo govor glede na socialne situacije. To poteka tako, da se učeči izogibajo izjemam, da začnejo hitro posploševati, poudarjeno si hitreje zapomnijo in naredijo pomenski smisel slovničnega označevanja. Pri tem je značilno, da govorci govorijo počasi ali pa dajejo kratke izjave, izjavljajo zelo prelomljene stavke ali napačno začnejo, v svoji performanci izvedejo nekaj kompleksnih stavkov, obseg besedišča je omejen, veliko je ponavljanja, govor pa je povezan s tu in zdaj.

Krashen (1981: 1) je mnenja, da imajo odrasli za razvoj zmožnosti v drugih jezikih dva neodvisna sistema, tj. učenje in usvajanje. Meni, da je bistveno sporočilo, ne pa sama forma, meni pa tudi, da učenje pravil in popravljanje napak ni ravno relevantno za učenje drugega jezika. S popravljanjem napak pride učeči se do jezikovne generalizacije (Krashen, 1981: 2). Z usvajanjem odrasli pridobi nek sistem in ta sistem poveže z naučenim, kar mu omogoča kognitivna zavest, tako pride do povezave med usvojenim in naučenim in odrasli učeči se začne suvereno izjavljati. Pri usvajanju jezika iz naravnega/avtentičnega okolja, pri poslušanju in govorjenju med normalnim sporazumevanjem govorci ponavadi nimajo časa, da bi se sklicevali na pravila (Krashen, 1981: 3). Učeči se so obkroženi s sporočili, osredotočijo se lahko na eno: obliko ali sporočilo samo. Za pravilno mentalno predstavbo mora sporočevalec poznati pravilo in socialne ter kulturne okoliščine.

Ko se uporabniki drugega jezika sporazumevajo, pazijo na obliko, funkcijo in pravilnost sporočila, glede na to jih Krashen (1981: 4) deli na tri tipe sporočevalcev:

- overuser – sporočevalec, ki pozna pravilo, se ne zanese na občutek, noče govoriti, ker ga je strah, da ne zna;
- underuser – odvisen od tega, kar lahko pobere iz drugega jezika, imun na popravljanje napak, se ne odzove dobro na slovnico in teste;

- optimalni uporabnik jezika – lahko doseže stopnjo kot naravni sporočevalec, uporablja slovnico pri zahtevani kompetenci.

Učenje drugega jezika je tako oblika socialnega učenja. Gre za komunikacijo, povezano s socialnim kontekstom, kar pomeni pozitiven odnos do drugega jezika, obisk tuje dežele, sodelovalnih odnosov in praktičnih priložnosti (Littlewood, 1995: 97–98).

Tisti, ki se uči drugega jezika, ima že ustaljene jezikovne navade lastnega jezika. Nekateri teh navad vplivajo ugodno na učenje drugega jezika, druge ne. Iz izkušenj lahko rečemo, da se pri učenju jezika - zaradi poenostavitve - zatekamo k že naučenim, sorodnim jezikom.

## Dejavniki, ki vplivajo na učenje in usvajanje drugega jezika

Kadar se lotimo učenja nekega jezika, moramo upoštevati, da na učenje vplivajo različni psihološki in fiziološki, fizični in biološki, socialni dejavniki. Po Hymesu (1964) so komponente govornega dejanja: prostor in čas, udeleženci in njihovo ozadje - in od tega je odvisno, kateri idiom izberejo.

OSEBNOSTNE LASTNOSTI so individualne lastnosti vsakega posameznika. Posebej velja (Pirih Svetina, 2001: 28), da so pri učenju jezika uspešnejši ekstravertirani ljudje, kar bi lahko razlagali s hitrejšim in lažjim navezovanjem stikov. Ellis (1986) omenja še socialne spretnosti, pripravljenost na tveganje, anksioznost, toleranco ipd. S tem se povezujejo tudi različni učni stili: slušni, vidni, kinestetični; s poznavanjem teh stilov lahko najbolj učinkovito podajamo ali sprejemamo informacije.

JEZIKOVNA NADARJENOST (Skehan, 1991: 276) definira kot talent za učenje jezika, ki ni odvisen od inteligentnosti in ni rezultat predhodnih učnih izkušenj.

MOTIVACIJA je skupno poimenovanje za vrsto dejavnikov, ki omogočijo, da se nekdo začne učiti jezik (Klein, 1986: 35). Govorci drugega jezika morajo biti za njegovo rabo tudi ustrezno motivirani. Krashen (1981: 22) loči:

- integrativno motivacijo – učeči se učijo, da bi bili enakovredni člani skupnosti;
- instrumentalno motivacijo – učeči se učijo, ker rabijo jezik za praktične namene;
- učenje zaradi osebnih faktorjev – samozaupanje;
- empatija – učeči se počuti sprejetega, saj ta kompetenca pomeni prehod v strpno razumevanje drug drugega.

Dejavnike motivacije delimo na notranje in zunanje.

Dejavniki notranje motivacije so ključnega pomena pri otrocih, ki se učijo slovenščine kot tujega jezika; pomembni so posamezniki, narava interakcije s temi posamezniki, učno okolje, širši kontekst (družina, šolski sistem, interesi, kulturne norme in vrednote, pričakovanja) (Čok et al. 1999: 35).

STALIŠČA DO KULTURE UČEČEGA JEZIKA IN DO GOVORCEV UČEČEGA JEZIKA so dejavniki, ki so odvisni od vsakega posameznika in od njegovega sprejemanja sveta. Če posameznik sprejema kulturo in govorce učečega



jezika, bo učenje jezika potekalo neobremenjeno in bo tudi stopnja motivacije za učenje jezika višja, kot bi bila v nasprotnem primeru.

SOCIALNI DEJAVNIKI so povezani s sprejemanjem sveta s stališča posameznika in družbe. Če je nek jezik strateško pomemben, se ga uči več ljudi; učenje je odvisno tudi od geografske lege, npr. bližina stalnega bivališča učečega se; odvisno je tudi od izobrazbe in znanja drugih jezikov, saj ljudje potrebujejo znanje jezika za delo, ali kadrovskih potreb, učenje je odvisno tudi od ugleda nekega jezika in od denarja, ki ga je posameznik pripravljen odšteti za učenje jezika (socioekonomski dejavnik); mikroklima ima veliko vlogo pri učenju jezika in je odvisna tudi od psiholoških in biološko fizičnih dejavnikov; če je jezik dostopen, če so organizirani tečaji, če obstajajo učbeniki, bo želja po učenju jezika večja; s tem je pogojena tudi informiranost o jeziku; velikokrat pa je pomemben dejavnik za učenje nekega jezika tudi kulturno okolje in kulturno dogajanje v določenem jeziku, da postane ta isti jezik privlačen za učeče.

IZOBRAZBA je tudi eden od osnovnih faktorjev. Vsak posameznik se začne sporazumevati v prvem jeziku, potem pa z razvojem svoje osebnosti in seveda znanja začne uporabljati različne jezike ali jezikovne variante za lažje sporazumevanje in zaradi sprejema v skupino intelektualcev. »Biti inteligenten« ima v različnih okoljih drugačen pomen. Raba »učenih« besed in zapletenih sintaktičnih konstrukcij se pogosto razume kot znak večjih sposobnosti. (Škiljan, 1999: 240)

Dejavnik je tudi izvor (Larson in Smalley (1972: 39), Condon (1973: 4), saj obstaja verjetnost, da je razvoj kompetenc (predvsem kulturne, sociolingvistične subkompetence) povezan z usvajanjem jezika, oziroma se jezikovne podobnosti, tudi slovnične, ne samo leksične, prenašajo iz jezika v jezik (npr. skloni v nemščini in skloni v slovenščini, skloni v drugih slovanskih jezikih).

STAROST je dejavnik, ki je bil pogosto raziskovan na področju učenja ali usvajanja jezika. (Hatch, 1983; Stern, 1983). Starost je enostavno merljiv dejavnik, rezultati so pokazali, da otroci in odrasli usvajajo strukture jezika v približno enakem zaporedju. Ellis (1986: 106) je prišel do zaključkov:

- da starost, pri kateri nekdo začne usvajati jezik, ne igra nobene vloge pri zaporedju elementov usvajanja drugega jezika;
- da začetna starost vpliva na hitrost pri usvajanju, najstniki so pri usvajanju slovnice in besedišča hitrejši od mlajših otrok in odraslih;
- da število let izpostavljenosti jeziku in začetna starost učenja jezika vplivata na končni rezultat (Pirih Svetina, 2001: 27-28). Seveda pa - razen starosti - na rezultat učenja/usvajanja jezika vplivajo še drugi dejavniki.

Ko govorimo o usvajanju jezika, je starost eden pomembnih, enostavno merljivih dejavnikov. Seveda pa moramo biti pozorni na otroke, ki se ne pustijo zmešati in dejansko usvajajo jezik, dejstvo, da česa ne znajo, zanje ni ovira, učenci si najprej razvijejo receptivne sposobnosti, pomagajo si s svojim jezikom ali pa z opisovanjem predmetnosti. Pri tem nimajo občutka, da ne govorijo prav, v veliko pomoč jim je tudi pantomima, piktogrami ipd.

Ko otrok začne interakcijo z ljudmi in okoljem, pravimo, da spregovori oz. simbolizira misli. Je naučen kod ali sistem pravil, ki nas uči izražati želje,



potrebe, mnenja. Tako se deli v receptivni jezik, ki omogoča razumeti, kaj je kdo rekel, napisal ali označil, in ekspresivni jezik, ki je jezik označevanja, govorjenja, pisanja. Otroci se že od začetka naučijo pragmatičnih znanj. Vedo, kdaj lahko kaj rečejo, kdaj so na vrsti, v katerih okoliščinah se neverbalno izrazijo. Vedo, da je treba odgovoriti, če so vprašani, odzivajo se na neverbalno komunikacijo, vedo, katere besede uporabiti ali kakšne stavke tvoriti, vzpostaviti očesni stik, znajo se obnašati in govoriti v različnih sporazumevalnih okoliščinah.

Otrok ni osredotočen na učenje jezika, želi pa si, da bi okolica z njim komunicirala, jezik je v otroštvu drugotnega pomena. Otrok ne dovoli, da bi ga jezik, ki ga ne razume dobro, zmedel, da se okolica ne bi odzivala nanj ali še pomembneje, otrok na okolico. Ker otrok uživa v ponavljajočih se dogodkih življenja, mu to pomaga, da se nauči jezika. Če jezikovni kod asociira na otrokove trenutne potrebe, se bo otrok temu primerno odzval in začel komunicirati z okolico, pri čemer bo uporabil vse kognitivne strategije.

Otrok jezik najprej zaznava, si stvari predstavlja, potem pa reflektira. Učenci se vključujejo v šolo, v skupino glede na starost in kognitivni razvoj. Učenci, ki se vključijo v šolo, so že prerasli senzomotorno stopnjo ponavljanja, posnemanja, vendar se v prvem letu šolanja na to stopnjo spet vrnejo. Ker v svojem jeziku nekako do 12 let še niso opismenjeni, je učenje precej lažje, saj proces pri njih teče od poimenovanja, posnemanja, ponavljanja do dopolnjevanja. Šele potem začnejo ozaveščati predmetnost in semiotizirati oz. upovedovati pomen predmetnosti.

Ne glede na učni tip sta v tej dobi, od 6 do 12 let, risba in igra izrednega pomena, saj je to po Piagetu osnovna otrokova dejavnost. S pomočjo risbe in igre začnejo razvijati konkretno logično mišljenje, oblikujejo lastno kulturo v okolju, kjer živijo, začnejo usvajati jezik kot sistem.

V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju šolanja, nekako od 13 do 15 let, pa razvijejo formalno logično mišljenje, se sistematično učijo, razmišljajo; jezikovna vsebina je obsežna, vezana na različno predmetnost, učni jezik postane pomemben za razumevanje stvari, manj je slikovnega materiala in konkretnih ponazoril. Učenci začnejo razvijati strateško znanje, pri čemer jim pomagajo učitelji, ki jih usmerjajo, kaj, kje, kako, kdaj bodo to znanje uporabili, zato je pomembno, da - ne glede na starost - učenci dobijo pomoč, saj le tako lahko razvijejo sporazumevalno kompetenco do te mere, da se integrirajo v prostor.

Učenci lažje usvojijo znanje, če gre za pripovedne vsebine, kjer imajo osebe določene lastnosti, se dogodki odvijajo po določenem časovnem zaporedju, učitelj tvori besedilo, skladno s členitvijo po aktualnosti, saj se jezikovna strategija zaradi pomanjkanja semantičnega, leksikalnega in fonološkega ter morfološkega znanja hitreje razvija, členitev po aktualnosti pa je ena temeljnih strategij razumevanja jezika. Učenčev prvi jezik je vir znanja, iz katerega črpa vsebine za razumevanje drugega jezika. Pri tem gre za kognitivno zavest. Učenec, ki pride v šolo, in za katerega slovenščina ni prvi jezik, je, po Vigotskem, naravno motiviran za učenje tega jezika, saj je osnovna človekova potreba sporazumevanje. Nekaj dni pri teh učencih prevladuje doba, ko razvijajo receptivne sposobnosti; to je tako imenovana tiha doba.

Otroci si zapomnijo, kar slišijo, kar je dokaz, da je učni jezik pomemben dejavnik pri procesu usvajanja jezika. Vsak učitelj zato ubere individualno metodo - glede na učence, cilj pa je razvita komunikacijska kompetenca in uspešno opravljena govorna dejanja ter dosežen cilj govornih dejanj.

## Sklep

Za uspešno sporazumevanje je pomembno, ali se govorec (subjekt izjave in izjavljanja) identificira z izjavo in ali se ogovorjenec (naslovnik ali objekt izjave) v tej izjavi prepozna. Kljub temu da jezikovni izraz ni popolnoma jezikovno pravilen in v skladu s slovničnimi pravili, jezikovno normo, je pomembno, da je v skladu z družbenimi pravili in okoliščinami. Kognitivno zavedanje o in v nekem jeziku lahko pripomore, da se, kljub nepopolnemu korpusu in nepopolni jezikovni normi, lahko razvije ustrezna strategija za sporazumevanje na ravni razumevanja in tolerance.

## POVZETEK

Članek govori o dejavnikih, ki vplivajo na učenje jezika. Izpostavljeni dejavnik je starost, saj ugotavljamo, da se otroci v zgodnjih letih hitreje učijo jezika, saj niso obremenjeni s strukturo. Učenje drugega/tujega jezika poteka spontano kot učenje prvega jezika in gre ravno tako skozi faze glaskovanja, zlogovanja in tvorjenja besed, šele nato tvorjenja kompleksnejših struktur.

**Ključne besede:** zgodnje učenje jezika, jezikovna kompetenca, tuji jezik/drugi jezik

## Viri in literatura

- Beaugrande, Robert, M. Grosman in B. Seidlhofer (ur.), 1998: *Language policy and language education in emerging nations. Focus on Slovenia and Croatia and with contributions from Britain, Austria, Spain and Italy*. Stamford: Ablex Publishing Corporation.
- Brown, Gillian, K. Malmkjaer in J. Williams, 1998: *Performance and competence in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. Douglas, 1994: *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall Regents.
- Byram, M., 1988: *Cultural Studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual matters.
- Chomsky, Noam, 1989: *Znanje jezika*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Čok, Lucija, Skela, Janez, Kogoj, Berta, Razdevšek Pučko, Cveta, 1999: *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Koper: Znanstveno raziskovalno središče Republike Slovenije Koper.
- Ellis, Rod, 1986: *Understanding second language acquisition. Learning in the classroom*. Cambridge MA: Basil Blackwell.
- Ferbežar, Ina, Knez, Mihaela, Markovič, Andreja, Pirih Svetina, Nataša, Schlamberger Brezar, Mojca, Stabej, Marko, Tivadar, Hotimir, Zemljarič, Miklavčič Jana, 2004: *Sporazumevalni prag za slovenščino 2004*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

- Hatch, Evelyn, 1992: *Discourse and Language Education*. Cambridge: University press.
- Hymes, Dell, 1972: On communicative competence. V: J. B. Pride in J. Holmes (ur.). *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books, 269 – 293.
- Kranjc, Simona, (1996/97): Govorjeni diskurz. V: *Jezik in slovstvo* 42, 7, str. 307–319.
- Kranjc, Simona, 1998: *Skladnja otroškega govora od prvega do tretjega leta*. Naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Kranjc, Simona, 1999: *Razvoj govora predšolskih otrok*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Krashen, Stephen, 1985: *Second language acquisition and second language learning*. New York: Pergam Press.
- Littlewood, W. T., 1995: *Foreign and second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pirih Svetina, Nataša, 2005: *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Založba Izolit.
- Stenström, Anna – Brita, 1994: *An introduction to Spoken Interaction*. New York: Longman.
- Škiljan, Dubravko, 1999: *Javni jezik: k lingvistiki javne komunikacije*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Katjuša Ručigaj, Osnovna šola Riharda Jakopiča Ljubljana

# OCENJEVANJE GOVORNEGA NASTOPA V 9. RAZREDU – PESNIŠKA ZBIRKA PO IZBIRI UČENCA

▷ Učenec v vseh treh triletjih skladno z učnim načrtom usvaja različna znanja in spretnosti. Cilji in vsebine se pri jezikovnem in književnem pouku vsa leta nadgrajujejo in se med seboj prepletajo. Učenec tako postopno pridobiva znanja, veščine in spretnosti, ki ga oblikujejo v jezikovno kultiviranega človeka in kultiviranega bralca književnih besedil. Proti koncu devetega razreda je morda idealen čas, da učitelj celovito ter v skladu s cilji in standardi iz učnega načrta ovrednoti (preveri in/ali oceni) učenčevo zmožnost književnega interpretativnega branja, njegovo recepcijsko zmožnost ter strokovno govorno nastopanje. Eden od načinov preverjanja/ocenjevanja je samostojen in celovit govorni nastop, povezan z domačim branjem, in sicer predstavitev pesniške zbirke po izbiri učenca. V prispevku podajam primer natančnih navodil učencu za pripravo takšnega govornega nastopa ter primer ocenjevalnega obrazca za učitelja in učenca.

## 1 Uvod

V tretjem triletju učenci v okviru slovenščine opravijo številne govorne nastope, povezane z neumetnostnimi in umetnostnimi besedili. Iz prakse se je izkazalo, da v govornih nastopih raje predstavljajo neumetnostna besedila (npr. opis kraja, opis države, opis življenja ljudi, življenjepis, opis delovnega postopka, opis osebe, pripoved o doživetju ...) kot pa umetnostna. Razlog za to verjetno tiči v tem, da morajo učenci v pripravo predstavitve umetnostnega besedila vložiti precej več truda – književno delo morajo najprej (najmanj enkrat) prebrati, temu pa sledi še strukturirano sprejemanje: zaznavanje, doživljanje, razumevanje, vrednotenje književnega dela ter izražanje svojih misli. Če je vse to treba predstaviti v govornem nastopu, to nastopajočemu predstavlja še večji izziv, saj od njega poleg znanja zahteva tudi veliko priprav in vaje.

## 2 Poezija kot »obvezno izbirno« domače branje

Učenci so vajeni, da imajo vsako šolsko leto v okviru domačega branja tudi eno književno delo po lastni izbiri. Šolska praksa je pokazala, da skorajda ni učenca, ki bi si za izbirno domače branje sam od sebe izbral pesniško zbirko, saj po mnenju strokovnjakov osnovnošolcem v tretjem triletju upada želja po (samostojnem) branju poezije. Najstniki naj bi v osnovnošolskem obdobju tako manj posegali po poeziji kot v srednješolskem obdobju, saj naj

bi jih bolj kot izpovednost zanimala fabulativnost. Obvezno domače branje – pesniška zbirka po lastni izbiri/izbiri učenca – je morda način, kako učencem v branje vseeno lahko ponudimo poezijo.

Učitelj, ki po navadi štiri leta spremlja napredek učenca, ob takšnem govornem nastopu lahko ugotovi, v kolikšni meri je devetošolec samostojno sposoben predstaviti pesniško zbirko/pesem (po predhodnih navodilih/merilih za ocenjevanje). Učenec ob tem razvija svoje percepcijske zmožnosti, branje mu nudi estetski užitek, hkrati pa v skladu z vsebinami, s cilji in standardi iz učnega načrta tudi ustrezno uporablja literarnoteoretske in literarnozgodovinske pojme (strokovno izrazje), ki jih je usvojil med učnim procesom. Gre za komunikacijski model književnega pouka, ob katerem učenec lahko razvija vse štiri sporazumevalne zmožnosti/dejavnosti: branje (branje književnega dela), pisanje (priprava na govorni nastop), govorjenje (govorni nastop in komentar/ocena nastopa) ter poslušanje (kritično poslušanje govornih nastopov).

Za takšno obliko domačega branja se po navadi odločim ob koncu devetega razreda, tj. po obsežnejšem preizkusu znanja iz umetnostnega besedila/književnosti ter po nacionalnem preverjanju znanja, ko naj učenec za govorni nastop ne bi več potreboval dodatnega učenja, temveč lahko le uporabi znanja in spretnosti, ki jih je v vseh letih šolanja usvojil, hkrati pa se je tudi sposoben suvereno izražati v strokovnem jeziku, primernem svoji starosti.

Učenčev nastop je odlična povratna informacija tako učitelju kot učencu samemu (ter ostalim učencem), saj pokaže, v kolikšni meri je učenec več v govornem nastopanju, doživetem branju pesmi, izražanju svojega mnenja o prebranem (sposobnost ustreznega argumentiranja), v uporabi strokovnega izrazja in knjižnega jezika ter kako prepričljiv in samozavesten je njegov nastop. Konec koncev se poleg ostalih veščin ob tem preverja tudi kakovost poslušanja govornih nastopov.

### 3 Navodila za pripravo govornega nastopa in merila za ocenjevanje

Za vsakega učenca je govorni nastop stresen dogodek, saj od njega poleg ogromno vsebinskega znanja zahteva tudi veliko koncentracije, samozavesti, prepričljivosti ter veščin neverbalne komunikacije.

Zato je pred vsakim govornim nastopom zelo pomembno, da učitelj učencu z natančnimi navodili in merili za ocenjevanje predstavi, kaj od njega sploh pričakuje. Navodila učencem pomagajo predvsem pri pisni pripravi in zasnovi govornega nastopa, merila za ocenjevanje pa pri samem ocenjevanju.

#### 3.1 Navodila za pripravo govornega nastopa

Učitelj naj učencem poda natančna navodila, kako naj se lotijo priprave na govorni nastop. Ob tem naj jih opozori, da v procesu priprave govornega nastopa učitelja lahko prosijo za pomoč pri usmerjanju. Učenci si navodila zapišejo v zvezek ali pa jih dobijo z izročkom. Primer takšnega navodila:

.....

DOMAČE BRANJE – GOVORNI NASTOP – PESNIŠKA ZBIRKA PO LASTNI IZBIRI

1. Izberi pesniško zbirko slovenskega avtorja, ki je primerna tvoji starosti in bralni zmožnosti.
2. Ob branju zbirke si sproti delaj zapiske (zapisuj si svoja opažanja, misli, občutke oz. kar koli drugega). Morda ti bodo zapiski koristili kasneje, ko boš delal načrt za svoj govorni nastop.
3. Pesniško zbirko najprej prelistaj, da dobiš občutek, kako je sestavljena. Nato jo v celoti preberi. Ob prvem branju bodi pozoren na to, katera pesem se te je najbolj dotaknila.
4. Pesniško zbirko ponovno preberi – ob ponovnem branju razmišljaj o različnih temah/tematiki/snovi posameznih sklopov pesmi/pesmi v zbirki. Celotno zbirko jedrnato predstavi (vsebina, zgradba, jezik/slog ...) – le okvirno, pregledno, da poslušalec o njej dobi vtis.
5. Bodi pozoren na naslov zbirke – razloži ga in utemelji.
6. Izberi si eno pesem iz zbirke, ki jo boš v šoli na glas in doživeto prebral sošolcem. Naj bo to pesem, ki ti je bila še posebej všeč, ki te je nagovorila (morda zato, ker je bila zelo nenavadna, posebna, ker si ob njej začel razmišljati o sebi ...).  
Doma vadi doživeto branje te pesmi (pazi na ritem, intonacijo, ustrezno hitrost, ustrezno glasnost, premore, upoštevaj ločila – branje naj bo v skladu z vsebino/s sporočilom pesmi ...).
7. Ob izbrani pesmi izrazi svoje občutke, vtise (zakaj si izbral ravno to pesem, s čim te je nagovorila ...); pesem vsebinsko analiziraj (o čem govori, kaj sporoča, kdo je izpovedovalec, kje in kdaj se dogaja ...) in naredi kratko sintezo.
8. Izbrano pesem analiziraj tudi z uporabo strokovnih izrazov/pojmov, ki si jih do sedaj usvojil (v pesmi poišči slogovne in jezikovne prvine, ki si jih prepoznal; poišči pesniška sredstva, poimenuj jih in ponazori s primeri iz pesmi ...).
9. V spremni besedi, v literarnozgodovinskih knjigah ali na spletu poišči nekaj glavnih podatkov o avtorju ter ga na kratko predstavi. Navedi vire svojih informacij.
10. Svoje mnenje o prebrani pesniški zbirki izvirno, razumljivo, natančno in jasno predstavi v 10–15 povedih. Svoje trditve utemeljуй, uporablјaj strokovne izraze. Vso pravico imaš, da ti prebrana knjiga ni všeč. To strokovno utemelji.
11. Pazi na ustrezno vsebinsko členitev svojega govornega nastopa (nova tema, nov odstavek). Za svoj nastop si najprej naredi pisni osnutek. Čim večkrat ga preberi, da boš vsebino dobro razumel in da boš lahko prepričljivo nastopal.
12. Pazi na knjižni jezik in na svoj slog nastopanja (govori knjižno, razumljivo, naravno, jasno in primerno svoji starosti/starosti sošolcev; ne ponavljaj se ...).

13. Pazi na svoj nastop, način posredovanja: pripoveduj prosto, a ne na pamet (v pomoč imej oporne točke/miselni vzorec/manjši plakat (največ v velikosti A3), da bo tvoj nastop tekoč); govori dovolj glasno in razločno; bodi prepričljiv, če ti kdo postavi dodatno vprašanje.
14. Pazi na stik s poslušalci in na nebesedno komunikacijo (drža telesa, pogled, mimika, kretnje ...).
15. Upoštevaj dogovorjeno dolžino nastopa (okvirno 3–5 minut).
16. Prinesi kak izviren, zanimiv »pripomoček«, povezan s pesniško zbirko ali z avtorjem, da svoj nastop popestriš (pazi: knjiga oz. pesniška zbirka, o kateri pripoveduješ, ni »pripomoček«).  
Možnosti: izdelaj manjši plakat; s sabo prinesi predmet, ki je povezan s celotno knjigo/s pesmijo/z avtorjem; obleci se v osebo iz pesmi/knjige; pokaži ostale knjige avtorja; seznanj nas z zanimivostmi o avtorju/pesniški zbirki; izdelaj ilustracijo, ki je povezana z izbrano knjigo; izdelaj učni list; pripravi multimedijško predstavitev ... Pazi, da svoj pripomoček čim bolj ustrezno vključiš v nastop, da ne bo preusmeril pozornosti poslušalcev.
17. Pazi na celostni vtis svojega govornega nastopa (besedne in nebesedne prvine: vsebina, nastop, stik s poslušalci, jezik, zanimivost, prepričljivost ...).
18. Sošolce boš med njihovim nastopom ocenjeval s kritičnimi in strokovnimi pripombami, oni pa bodo ocenjevali tebe.

## 3.2 Merila za ocenjevanje

### 3.2.1 Učiteljev ocenjevalni obrazec za govorni nastop

Učiteljev ocenjevalni obrazec temelji na navodilih za pripravo govornega nastopa, ki jih je učitelj pred tem natančno predstavil učencem. Vanj si med govornim nastopom posameznega učenca zapisuje pripombe, komentarje in opažanja.

↙ **Priloga 1:** Ocenjevalni obrazec za učitelje

VSEBINA	Pripombe, komentarji, opažanja ...	Točke
Predstavitev celotne zbirke, razlaga naslova	1	
Doživeto branje izbrane pesmi	1	
Osebni vtis; vsebinska analiza in sinteza izbrane pesmi	3	
Slogovna analiza izbrane pesmi s primeri	1	
Uporaba strokovnih izrazov	2	
Kratka predstavitev avtorja	1	
Lastno mnenje o pesniški zbirki (utemeljitve)	2	
<b>NASTOP IN PREPRIČLJIVOST</b>		
Slišne prvine (jasno, razločno, glasno ...)	1	

VSEBINA	Pripombe, komentarji, opažanja ...	Točke
Prosto pripovedovanje, tekoče (oporne točke)	2	
Prepričljivost	1	
Vidne prvine (nebesedna govorica in stik)	1	
Dolžina	1	
Dodatni »pripomoček« (izvirnost)	1	
<b>JEZIK</b>		
Knjižni zborni jezik	1	
Slog (ponavljanja, besedišče je primerno starosti)	1	
<b>SKUPNO ŠTEVILO TOČK</b>	20	
<b>CELOSTNI KOMENTAR/OPAŽANJE</b>		
<b>OCENA</b>		

Točkovnik: 20–18 = odlično (5); 17–16 = prav dobro (4); 15–13 = dobro (3); 12–10 = zadostno (2)<sup>1</sup>

### 3.2.2 Učenčev ocenjevalni obrazec za govorni nastop

Pred govornimi nastopi učitelj učence opozori, da bodo morali pozorno poslušati govorne nastope sošolcev ter jih na podlagi meril za vrednotenje tudi kritično in objektivno oceniti. Zato je potrebno, da pred začetkom govornih nastopov skupaj z učenci še enkrat prebere navodila za pripravo govornega nastopa, saj bodo ta podlaga za ocenjevanje.

Pred govornimi nastopi si zato vsak učenec v zvezek zapiše preprost ocenjevalni obrazec, v katerega zapisuje svoja opažanja, pripombe, pohvale in komentarje ob nastopih sošolcev.<sup>2</sup>

#### Priloga 2: Ocenjevalni obrazec za učence

Ime in priimek učenca	Avtor in naslov pesniške zbirke	Moje pripombe, pohvale, komentarji, opažanja ...	Moja ocena	Ocena
1.				
2.				
3.				
...				

## 4 Doseganje ciljev iz učnega načrta

Pri načrtovanju dela je učitelj pozoren, katere cilje lahko uresničuje ob takšnem govornem nastopu. Teh ciljev je ogromno, in sicer poleg splošnih ciljev zajema tudi operativne cilje, vsebine in standarde iz učnega načrta. V nadaljevanju izpostavljam le nekaj najpomembnejših (povzeto po učnem načrtu).

<sup>1</sup> Točkovnik je v skladu s kriteriji in z merili ocenjevanja, s katerimi so učenci seznanjeni že na začetku šolskega leta.

<sup>2</sup> Druga od možnosti je, da imajo učenci enak ocenjevalni obrazec za govorni nastop kot učitelj.



## 4.1 Splošni cilji

- a) Učenci razmišljajoče in kritično sprejemajo umetnostna/književna besedila slovenskih avtorjev. Branje prepoznava kot užitek, prijetno doživetje in intelektualni izziv. Stopajo v dialog s književnim besedilom in v dialog o književnem besedilu. Branje jim daje priložnost za oblikovanje osebne identitete, širjenje obzora in spoznavanje svoje in drugih kultur.
- b) Razvijajo pripravljenost za govorno nastopanje; tako izražajo svoje znanje, misli, stališča, hotenje, čustva in izkušnje.
- c) Tvorijo strokovna besedila o književnosti.
- č) Ob sprejemanju umetnostnih/književnih besedil razvijajo sporazumevalno zmožnost in pridobivajo književno znanje, kar jim omogoča globlje doživljanje, razumevanje in vrednotenje umetnostnih besedil.
- d) Literarnoteoretsko doživetje, podprto z literarnovednim znanjem, omogoča poglobljeno spoznavanje besedne umetnosti in estetskih izraznih možnosti, povečuje užitek ob branju in pripomore k razvijanju pozitivnega odnosa do besedne umetnosti (branja), ustvarjalnosti in (samo)izražanja v raznih medijih.

## 4.2 Operativni cilji

- a) Učenci spoznavajo književna besedila po izbiri učencev.
- b) Razvijajo recepcijsko zmožnost (doživljanje, razumevanje in vrednotenje književnih besedil), tako da se govorno strokovno (govorni nastopi) odzivajo na književna besedila.
- c) Izražajo doživljanje in razumevanje književnega besedila z glasnim branjem, pri katerem z glasom doživeto (so)oblikujejo besedilno stvarnost – slušne prvine svojega govora (glasovno barvanje, intonacija, register, poudarjanje, glasnost, premori, hitrost) uskladijo s sporočilnostjo, razpoloženjem pesmi.
- č) Izluščijo osrednjo idejo (sporočilo) in temo književnega besedila.
- d) V pesmi zaznavajo, razumejo in poimenujejo pesniško sredstvo.
- e) Ugotavljajo vlogo posebne jezikovne rabe v pesmi.
- f) Zaznavajo in poimenujejo besede/besedne zveze s prenesenim pomenom oziroma posebnosti na ravni rabe.
- g) Samostojno izberejo temo govornega nastopa in svoj izbor utemeljijo.
- h) Govorijo prosto in čim bolj naravno; upoštevajo slovnična pravila, okoliščine sporočanja (strategije in načela učinkovitega govornega nastopanja so spoznali in usvojili pri jezikovnem pouku).
- i) Prepričljivost dosega s preišljeno pripravo govornega nastopa na ravni razvijanja teme.
- j) Poznajo in pri govorjenju upoštevajo zvočne in vidne prvine govora.
- k) »Književnostrokovni« govorni nastop – 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).

### 4.3 Standardi znanja

Ob govornem nastopu gre za preplet jezikovnih in književnih standardov iz učnega načrta:

- a) Učenec pravorečno zmožnost pokaže tako, da med govornim nastopanjem govori knjižno.
- b) Slogovno zmožnost pokaže tako, da v svojih besedilih uporablja ustrezno jezikovno zvrst.
- c) Zmožnost nebesednega sporazumevanja pokaže tako, da pri tvorjenju besedil učinkovito, smiselno in ustrezno uporablja nebesedne spremljevalce govorjenja.
- č) Razvito recepcijsko zmožnost pokaže tako, da interpretativno in tiho bere književna besedila ter samostojno govori o književnem besedilu. Svoje trditve oziroma ugotovitve o književnih besedilih skladno s cilji v učnem načrtu ponazori, utemelji in vrednoti. Najde bistvene prvine književnega besedila in jih zna ustrezno uporabiti pri interpretativnih odzivih na besedilo.
- d) Izrazi svoje doživljanje, razumevanje in vrednotenje posameznih prvin besedila in izpostavi njihovo vlogo.
- e) Sintetizira spoznanja o besedilu, predstavi ter oblikuje vrednostne sodbe, ki jih utemelji, ponazori in zagovarja tako, da se sklicuje na besedilo, (splošno) znanje in izkušnje.
- f) Doživi, razume in vrednoti poezijo tako, da s posebej oblikovanim govorom ponazori razpoloženje besedila (interpretativno branje), da v pesmi najde pesniška sredstva, jih poimenuje in presodi njihovo vlogo.
- g) Kot pomoč pri razvijanju recepcijske/bralne zmožnosti usvoji tudi določeno literarnovedno znanje. Pokaže ga tako, da pozna, razume in uporablja literarnovedne izraze, navedene v učnem načrtu.

## 5 Sklep

Vse pripombe, pohvale, komentarji in opažanja, ki si jih učitelj in učenci ob govornem nastopu beležijo, so pravzaprav »opisna ocena«, ki je učencu dobra povratna informacija o njegovem znanju in spretnostih.

Ob tem, ko učenci s pomočjo vnaprej danih meril ocenjujejo sošolce (ali sebe) in komentirajo ter utemeljujejo ocene, se urijo v kritičnem poslušanju govornih nastopov. Z utemeljevanjem svojih pripomb, komentarjev, pohval in opažanj spoznavajo, kaj so lastnosti odličnega, dobrega ali slabega govornega nastopa. Ob pogosti soudeležnosti pri (samo)ocenjevanju se tudi sami privajajo na (samo)kritičnost in objektivnost ocenjevanja. S tem učenca vzgajamo v kultiviranega posameznika, ki zna samozavestno in strokovno izraziti svoje misli ter je zmožen kritičnega dialoga. Ker je prepričljivo govorno nastopanje kompetenca, ki je zaželena tako pri otrocih kot pri odraslih, je devetošolcu ob odhodu iz osnovne šole lahko dobra popotnica za življenje.

## ↘ POVZETEK

Ena od možnosti za učenčev strokovno govorno nastopanje je predstavitev domačega branja – pesniške zbirke po lastni izbiri. V prispevku med drugim podajam okvirna navodila učencu za pripravo takšnega govornega nastopa, predlog za učiteljev ocenjevalni obrazec ter predlog za učenčev ocenjevalni obrazec. Z vključitvijo učenca v ocenjevanje ga vzgajamo v kritičnega in objektivnega poslušalca govornega nastopa ter soudeleženca dialoga.

**Ključne besede:** domače branje, pesniška zbirka po lastni izbiri, govorni nastop, ocenjevalni obrazec za učitelja, ocenjevalni obrazec za učenca, navodila za učenca

## ↘ Viri in literatura

- Honzak, Mojca, 2001: *Dober dan, književnost*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Kordigel Aberšek, Metka, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Saksida, Igor, 1994: *Izhodišča in modeli šolske interpretacije mladinske književnosti*. Trzin: Different.
- Žist, Matej, 2015: (Ne)svoboda ob govornem nastopu. *Slovenščina v šoli 18/3–4*. 96–101.
- *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Dostopno na: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_slovenscina\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf) (9. 8. 2016).

Danilo Badovinac, Osnovna šola Vide Pregarc, Ljubljana

# OCENJEVANJE ZNANJA UČENCEV PRISeljENCEV PRI SLOVENŠČINI

▷ Ocenjevanje znanja učencev priseljencev pri slovenščini je pogosto težava, s katero se v osnovnih šolah srečujemo učitelji slovenščine od 1. do 9. razreda. V prispevku bodo predstavljeni zakonodaja s področja preverjanja in ocenjevanja znanja, prilagoditve za priseljence, doseganje ciljev in standardov znanja, načini napredovanja, učenje slovenščine in maternega jezika, prostovoljnost pri nacionalnem preverjanju znanja ter dodatne oblike pomoči.

## Uvod

V sodobnem času globalizacije so migracije družin v Evropski uniji zelo pogoste, kar vpliva tudi na osnovnošolsko izobraževanje. Vsako leto se na začetku šolskega leta ali med šolskim letom v slovenske osnovne šole vpiše veliko učencev priseljencev, ki ne znajo slovenskega jezika in ne poznajo naše kulture, kar predstavlja izziv vsem učiteljem.

Pogosto se znajdemo v situaciji, ko ne vemo, kaj ocenjevati pri učencu priseljencu pri slovenščini, kako ga ocenjevati, če ne zna govoriti slovensko, koliko ocen naj ima, ali naj napreduje v višji razred ali ne ipd.

Za učence priseljence je ob prihodu v Slovenijo slovenščina jezik okolja, v katerega so se preselili, zato je pomembno, da jim šola takoj ponudi pomoč pri učenju slovenskega jezika in vključevanju v slovenski kulturni prostor, kljub temu pa mine veliko časa, preden so sposobni samostojne komunikacije. Zavedati se moramo pomembne vloge učiteljev slovenščine, saj je od naše motiviranosti odvisna tudi hitrost in kakovost usvajanja slovenščine kot jezika okolja za učence priseljence. Večje težave pri učenju slovenščine imajo učenci, ki prihajajo iz neslovanskega govornega območja, zato se moramo slovenisti pri delu z njimi še posebej potruditi.

Predstavil bom zakonsko urejenost ocenjevanja učencev priseljencev in njihovega napredovanja v višji razred ter pogoste situacije, v katerih se znajdemo učitelji slovenščine.

## Zakonodaja

Izobraževanje otrok priseljencev v Republiki Sloveniji uresničuje načelo Deklaracije Združenih narodov o otrokovih pravicah glede izobraževanja in pravico do izobraževanja v skladu s Konvencijo Združenih narodov o otrokovih pravicah. Pri načrtovanju izobraževanja otrok priseljencev upoštevamo direktive in drugo zakonodajo Evropske skupnosti in drugih mednarodnih organizacij (*Smernice za vključevanje otrok priseljencev v šole in vrtce 2012: 2*).

Za ocenjevanje učencev priseljencev velja enaka zakonodaja kot za druge učence, v njej je nekaj členov, ki posebej opredeljujejo ocenjevanje priseljencev:

- *Zakon o osnovni šoli* (v nadaljevanju ZOsn)
- *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (v nadaljevanju Pravilnik)
- *Zakon za uravnoteženje javnih financ*
- Poleg zakonodaje pa imamo tudi priporočila, ki nas pravno ne zavezujejo, vendar so koristna pri ocenjevanju znanja ter doseganju ciljev in standardov znanja učencev priseljencev:
- *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v šole in vrtce* (v nadaljevanju Smernice)

## Raba slovenskega/maternega jezika

Otroke priseljence je treba spodbujati k rabi jezika (maternega, slovenskega ali mešanice obeh) v različnih funkcijah in pri različnih dejavnostih.

Tako vrtci kot šole in dijaški domovi spodbujajo učenje jezika učnega okolja – tj. slovenščine in maternega jezika posameznega otroka. Vsak strokovni delavec oziroma učitelj je tudi učitelj jezika, zato morajo biti vsi učitelji osveščeni in seznanjeni s slabšim znanjem slovenščine tako pri priseljenih otrocih/učencih kot pri nekaterih potomcih priseljencev (problem druge generacije) (Smernice 2012: 5).

Učitelji slovenščine priseljence spodbujamo k rabi slovenskega jezika, saj se zavedamo, da znanje jezika omogoča posamezniku kakovostno vključevanje v nov kulturni prostor. Spodbujamo jih tako, da z njimi komuniciramo v slovenščini, čeprav na začetku ne razumemo oz. učenci ne razumejo vsega (na ta način hitreje usvajajo slovenski pojmovni svet), sošolce, s katerimi se pogosteje družijo priseljenci, spodbujamo k rabi slovenščine, čeprav znajo govoriti materni jezik, ki ga pozna učenec priseljenec ipd. Učence priseljence je pogosto sram, ker ne znajo dovolj dobro govoriti slovensko, zato jih med poukom spodbujamo k ubesedovanju prebranega v slovenščini (npr. povedo obnovo prebranega, ko zmorejo), določimo jih, da preberejo dele besedila med poukom (predvsem tisti, ki so pogumnejši, berejo z veseljem). Zato je pomembno, da se držimo priporočil iz Smernic, da je treba prvo leto po vpisu v slovensko osnovno šolo ocenjevati znanje učencev priseljencev na podlagi njihovega napredka v znanju jezika, ne le na podlagi doseženih ciljev in standardov znanja.

Težava je pri rabi maternega jezika priseljencev, saj v šolah nimamo učiteljev, ki bi znali govoriti jezike vseh učencev priseljencev, tudi na ravni države raba njihovega maternega jezika ni urejena, zato večina učencev uporablja materni jezik v domačem okolju ter pri komunikaciji s prijatelji iz istega govornega okolja. Znanje materinščine se pri priseljencih skozi leta slabša, pogosto pa imajo težave tudi z znanjem slovenščine.

## Doseganje ciljev in standardov znanja

Šola razvija ustrezne oblike in metode dela, s katerimi učencem in dijakom priseljenecem omogoča uspešno vključevanje v šolo in doseganje predpisanih

standardov znanja. Vsaka šola, ki sprejme priseljene učence oz. dijake, za vsakega od njih izdelava individualni načrt aktivnosti, ki vsebuje načrt notranje individualizacije in diferenciacije, program dopolnilnega in dodatnega pouka ter druge ukrepe, tako da upošteva učne in druge potrebe ter specifično učencev oziroma dijakov, ki pripadajo drugim kulturam. Šole naj razvijajo tudi mreže učne pomoči med učenci ali dijaki. Individualni načrt aktivnosti vključuje tudi načrt spremljanja doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev (Smernice 2012: 5).

## Ocenjevanje znanja in prilagajanje ocenjevanja

Slovenščina je predmet, pri katerem morajo učenci pridobiti najmanj šest številčnih ocen (izjema sta 1. in 2. razred, kjer je opisno ocenjevanje znanja) od 3. razreda naprej v enem šolskem letu, saj so v vseh razredih slovenščini namenjene več kot tri ure tedensko.

Za učenca priseljenca iz druge države se lahko v dogovoru s starši med šolskim letom prilagodijo načini in roki za ocenjevanje znanja, število ocen ter drugo. Znanje učenca priseljenca iz druge države se lahko ocenjuje glede na njegov napredek pri doseganju ciljev oziroma standardov znanja, opredeljenih v učnih načrtih.

O prilagoditvah ocenjevanja med šolskim letom iz tega člena odloči učiteljski zbor. Prilagoditve ocenjevanja med šolskim letom se učencu priseljencu iz druge države upoštevajo največ dve šolski leti po vključitvi v osnovno šolo v Republiki Sloveniji (Pravilnik 2013: 15. člen).

Učenci priseljencev iz drugih držav so lahko ob koncu pouka v šolskem letu, v katerem so prvič vključeni v osnovno šolo v Republiki Sloveniji, neocenjeni iz posameznih predmetov in napredujejo v naslednji razred. O napredovanju odloči na predlog razrednika učiteljski zbor (ZOsn 2013: 23. člen).

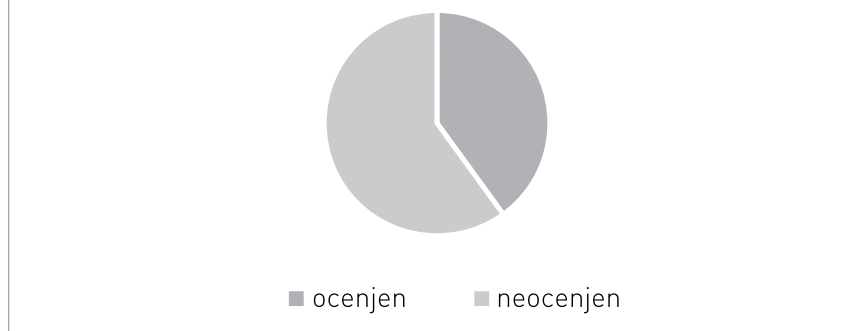
Učitelji slovenščine predlagamo za priseljence prilagojene načine in roke ocenjevanja ter število ocen učiteljskemu zboru, ki jih mora potrditi. Minimalno število je dejansko lahko ena ocena, pridobljena v enem šolskem letu, vendar običajno dobijo učenci, ki so ocenjeni prvo leto, več kot eno oceno.

Za ustno ocenjevanje znanja je smiselno učencu določiti točen datum, da se pripravi na ocenjevanje, povemo pa mu tudi, katere standarde znanja bomo ocenjevali oziroma kaj bomo ocenili kot napredek v znanju.

## Izkušnje z ocenjevanjem znanja v OŠ Vide Pregarc

V šolskem 2015/16 sem ocenjeval znanje dvema učencema priseljencema (enemu v 6. in enemu v 8. razredu), vključenima prvo leto šolanja, ki sta dosegla visok napredek v znanju slovenščine od začetka do konca šolskega leta in sta sama želela biti ocenjena. Oba učenca sta bila ob koncu šolskega leta ocenjena s šestimi ocenami, večina je bila pridobljenih na ustni način. Pri tvorjenju besedil v slovenskem jeziku in ubesedovanju prebranega sta dosegla viden napredek od začetka do konca šolskega leta. Pisna ocenjevanja znanja – ista kot ostali učenci – sta pisala pozitivno, učenec v 8.

### Delež ocenjenih učencev pri slovenščini ob koncu šolskega leta



↳ **Graf 1:** Število učencev priseljencev, ki so bili prvo leto vpisani v šolo in ocenjeni ob koncu šolskega leta 2015/16, od 3. do 9. razreda v OŠ Vide Pregarc, Ljubljana.

razredu je dobil dve dobri oceni, učenec v 6. razredu pa dve zadostni oceni. Oba sta imela tudi dva govorna nastopa pred sošolci v slovenskem jeziku.

Od tretjega do devetega razreda osnovne šole, ko se ocenjuje s številčnimi ocenami, smo imeli v Osnovni šoli Vide Pregarc vključenih deset učencev priseljencev (prvo leto šolanja v slovenski osnovni šoli), od teh jih je bilo ob koncu šolskega leta pri slovenščini neocenjenih šest, štirje so bili ocenjeni. En učenec priseljenec je bil ocenjen s pozitivno oceno (deveti razred), dva učenca sta imela zaključno oceno dobro (šesti in osmi razred), učenec v tretjem razredu pa je bil ocenjen s prav dobro oceno.

Večina učencev priseljencev, vključenih prvo leto šolanja, je napredovala v višji razred v skladu z zakonodajo. Razred sta ponavljala dva učenca priseljenca.

Veliko težav pri ocenjevanju znanja priseljencev se pojavlja tudi od drugega leta šolanja v slovenski šoli naprej. Pri slednjih namreč ne velja več načelo ocenjevanja napredka, ampak morajo biti ocenjeni v skladu z doseženimi cilji in standardi znanja, določenimi v učnem načrtu. V enem letu šolanja oziroma bivanja v Sloveniji se le redki naučijo slovenskega jezika do te mere, da samostojno dosegajo minimalne oziroma več kot minimalne standarde znanja. Pri večini učencev je potrebno veliko dodatnega dela učiteljev; še zlasti po končanem drugem letu šolanja, ko priseljenci nimajo več statusa učenca priseljenca in jim več ne pripadajo ure DSP. Vključujemo jih v individualne ali skupinske oblike pomoči, učno uspešnejši učenci jim pomagajo pri učenju, učitelji jim pomagamo z dodatno razlago ipd.

## Napredovanje učencev priseljencev

Učenec priseljenec iz druge države je lahko ob koncu pouka v šolskem letu, v katerem je prvič vključen v osnovno šolo v Republiki Sloveniji, neocenjen iz posameznih predmetov in napreduje v naslednji razred. O napredovanju odloči na predlog razrednika učiteljski zbor. V naslednjih letih šolanja za učenca priseljenca iz druge države veljajo enaka določila glede napredovanja v naslednji razred kot za vse druge učence (Pravilnik 2013: 28. člen).

Učenec priseljenec lahko prvo leto šolanja ponavlja ali napreduje v višji razred. Če učenec priseljenec ni dosegel napredka pri doseganju standar-

dov znanja, lahko ostane še eno leto v istem razredu. Pri slovenščini običajno učenci priseljenci prvo leto šolanja niso ocenjeni.

Učenec lahko zaradi slabših ocen, ki so posledica daljše odsotnosti od pouka, bolezni, preselitve ali zaradi drugih razlogov, ponavlja razred, če tako zahtevajo njegovi starši oziroma ponavlja razred na podlagi pisnega obrazloženega predloga razrednika v soglasju s starši (Pravilnik 2013: 22. člen).

V Republiki Sloveniji morajo biti od drugega leta šolanja naprej učenci priseljenci ocenjeni tudi pri slovenščini na podlagi doseženih ciljev in standardov znanja za razred, ki ga obiskujejo. Če pri slovenščini ne dosežajo ciljev in standardov znanja za pozitivno ali višjo oceno, lahko ponavljajo razred ali napredujejo (do 6. razreda) ali imajo popravni izpit (od 7. do 9. razreda). To je pogosta težava, saj večina priseljenih učencev drugo leto po vključitvi v slovensko osnovno šolo težko dosega temeljne cilje in standarde znanja, opredeljene v učnem načrtu za slovenščino.

## Nacionalno preverjanje znanja

Učenci priseljenci iz drugih držav, katerih materni jezik ni slovenski in se prvič vključijo v osnovno šolo v Republiki Sloveniji v 6. in 9. razredu, opravljajo v tem šolskem letu nacionalno preverjanje znanja prostovoljno (ZUJF 2012: 67. člen).

Nacionalnega preverjanja znanja učenci priseljenci pri slovenščini v 6. in 9. razredu običajno ne opravljajo, če so v slovensko osnovno šolo vključeni prvo šolsko leto. V OŠ Vide Pregarc smo imeli dva učenca priseljenca, enega v 6. razredu in enega v 9. razredu, ki sta bila vpisana prvo leto, oba nista opravljala nacionalnega preverjanja znanja.

## Dodatne oblike pomoči

Za napredek oziroma doseganje ciljev in standardov znanja nudi osnovna šola učencem priseljencem tudi dodatne oblike pomoči, kot so:

- ure dodatne strokovne pomoči za učence priseljence,
- dopolnilni pouk,
- medsebojno vrstniško pomoč kot mrežo pomoči (pomoč sošolcev),
- pomoč pri uvajanju z učenci, ki govorijo isti materni jezik kot priseljenci ...

## Sklep

Slovenska zakonodaja na področju ocenjevanja znanja učencev priseljenec in njihovega napredovanja je slabo urejena. Učitelji v osnovnih šolah moramo pri preverjanju in ocenjevanju znanja upoštevati Zakon o osnovni šoli, Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli in Zakon o uravnoteženju javnih financ. V veliko pomoč so nam Smernice za vključevanje otrok priseljenec v šole in vrtce, ki so zgolj priporočila, ne pa zakonsko določilo. Dopolnjeni zakoni in pravilniki so delno uredili področje učencev priseljenec v osnovni šoli, vendar smo učitelji prepogosto prepuščeni lastni iznajdljivosti in medsebojnemu usklajevanju. Njihovo spreminjanje oziroma dopolnjevanje pa je – kot zaznavamo učitelji



– potekalo brez sodelovanja strokovnih delavcev, ki učimo in ocenjujemo učence priseljence in poznamo težave pri ocenjevanju njihovega znanja in napredka v znanju jezika.

Veliko težav imamo tudi z ocenjevanjem znanja in napredovanjem učencev priseljencev po prvem (ne upošteva se več prilagoditev pri ocenjevanju znanja in napredovanju učencev priseljencev) oziroma po drugem letu (učenci nimajo več statusa učenca priseljenca, zato nimajo več ur DSP) šolanja v slovenski osnovni šoli, saj le redki dosegajo minimalne oziroma več kot minimalne standarde znanja, določene v učnem načrtu. To področje je zakonsko neurejeno in bi mu morala država nameniti pozornost oziroma ga nujno zakonsko urediti.

## ↙ POVZETEK

Ocenjevaje znanja pri slovenščini je za učence priseljence prilagojeno, in sicer to velja prvo leto po vključitvi v slovensko osnovno šolo. Prilagaja se načine ocenjevanja in število ocen, o prilagoditvah odloči učiteljski zbor.

Učenci priseljenci praviloma napredujejo v višji razred prvo leto po vpisu v osnovno šolo, tudi če pri slovenščini niso ocenjeni – prvo leto šolanja večina učencev priseljencev ni ocenjena. V drugem in naslednjih letih šolanja pa je njihovo napredovanje odvisno od pridobljenih ocen oziroma doseženih ciljev in standardov znanja, opredeljenih v učnem načrtu za slovenščino. Učenčev napredek pri doseganju ciljev in standardov znanja se od drugega leta šolanja ne upošteva več, ampak se upoštevajo doseženi cilji in standardi znanja.

Nacionalno preverjanje znanja pri slovenščini učenci priseljenci, ki so prvo leto vpisani v slovensko osnovno šolo, opravljajo prostovoljno, praviloma ga pri slovenščini ne opravljajo.

**Ključne besede:** ocenjevanje znanja, slovenščina, napredovanje, priseljenci

## ↙ Viri

- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli – ZOsn-I (Uradni list RS, št. 63/13 z dne 26. 7. 2013).
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (Uradni list RS, št. 52/13 z dne 21. 6. 2013).
- Novak, M. idr. Smernice za vključevanje otrok priseljencev v šole in vrtce. Ljubljana, 2012. [uporabljeno 2016-05-30]. Dostopno na: [http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/media/pdf/smernice/cistopis\\_Smernice\\_vkljucevanje\\_otrok\\_priseljencev.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf)
- Zakon za uravnoteženje javnih financ (Uradni list RS št 40/2012 z dne 30. 5. 2012).

Mateja Hočvar Gregorič, Osnovna šola Šempas

# OGLED VEČERNE GLEDALIŠKE PREDSTAVE V 9. RAZREDU KOT DEL VZGOJE ZA GLEDALIŠČE

▾ Učenci so v okviru rednega šolskega programa navajeni obiskovati dopoldanske gledališke predstave. V 9. razredu lahko za celotno generacijo organiziramo ogled večerne gledališke predstave, kjer učenci začutijo »pravo« gledališče in srečajo resnične častilce Talije, hkrati pa jih s tem povabimo med rednejše obiskovalce gledališča.

## 1 Uvodne misli

### 1.1 Zakaj sploh gledališče?

Gledališče je ena od najstarejših umetnosti. Njegova vloga se je spreminjala, gledališče kot tako pa ostajalo v službi gledalca, ki se je prav tako spreminjal, in časa, v katerem je delovalo. Ne da bi se podajali preveč v zgodovino, lahko rečemo, da je gledališče vedno imelo vsaj dve nalogi: biti estetsko in biti vzgojno. Vrednost obeh nalog je bila pogosto odvisna od družbenega oz. političnega obdobja in je nihala. Dobrih 50 let nazaj je bila zgodnja in načrtna kulturna vzgoja (in s tem tudi gledališče) pojmovana kot »najučinkovitejše orožje v boju zoper plehkost in praznoto malomeščanske in meščanske potrošniške miselnosti ter najbolj učinkovita preventiva zoper iztirjenost mladine« (Ahačič 1977: 5), danes pa si želimo, da bi bilo gledališče del vzgojno-izobraževalnega procesa predvsem zaradi svoje pomembne razvojne, čutne in estetske funkcije, saj razvija jezikovne zmožnosti otrok, širi polje simbolizacije, omogoča prehajanje od konkretnih k bolj abstraktnim vsebinam itd. (Djilas 2013: 10).

### 1.2 Gledališka vzgoja in vzgoja za gledališče

Gledališka vzgoja je pojem, ki je v prejšnjem stoletju predstavljal del t. i. kulturne vzgoje, ta pa je bila razumljena kot proces, v katerem se otrok ali mladostnik »posredno seznanja z raznimi oblikami umetniških izraznosti in se v njih tudi sam neposredno preizkuša« (Ahačič 1977: 5). To pomeni, da gledališka vzgoja ne pomeni le spremljanja, gledanja, doživljanja gledališkega dela kot takega, temveč tudi aktivno sodelovanje v njegovem nastajanju bodisi v razredu ob improvizirani odrski postavitvi dramskega odlomka bodisi v dodelanem nastopu šolske dramske skupine. Prav ta zadnji del naj bi bil dostopen vsem otrokom, saj je to »/z/a posameznikov osebnostni razvoj najpomembnejši in tudi najzahtevnejši del gledališke vzgoje /.../ ali z drugo besedo, neposredna <aktivna> gledališka vzgoja« (Ista: 7). Prav za-

radi takega pojmovanja sem v pričujoči prispevek uvedla pojem vzgoja za gledališče. Ukvarjala se namreč ne bom s t. i. šolskimi dramskimi krožki in usposabljanjem otrok za igranje v njih, temveč s tem, kako otroke oz. mladostnike navdušiti za obiskovanje pravega, profesionalnega gledališča. Torej: kako jih »vzgojiti«, da bo gledališče prostor, kamor si bodo želeli iti, in gledališka igra nekaj, kar bo postalo del njihovih duhovnih potreb.

## 2 Vzgoja za gledališče kot del vzgojno-izobraževalnega procesa

### 2.1 Pogled v Učni načrt 2011

Za zdaj še vedno veljavni UN 2011 nikjer izrecno ne govori o obisku gledališča. Z natančnim branjem pa pridemo do mest, kjer je to vidno implicitno: med standardi za 1. VIO imamo zapisano, da učenec »našeste osebe lutkovne, gledališke predstave (videoposnetka) ter odgovarja na vprašanja« in s tem pokaže »/z/možnost doživljanja in razumevanja gledališke/lutkovne predstave« (UN 2011: 78), v 2. VIO »/d/ramsko besedilo bere, gleda, posluša in doživi tako, da po gledanju (videoposnetka) gledališke/lutkovne predstave našeste glavne osebe /.../« (Isti: 86), v 3. VIO pa »obnovi dogajanje v gledališki predstavi; izpostavi odnose med dramskimi osebami /.../« (Isti: 96). V poglavju Didaktična priporočila za vsa tri VIO najdemo priporočilo, da »/p/ri književnem pouku učenci razvijajo recepcijsko zmožnost z branjem ali poslušanjem oziroma gledanjem umetnostnih besedil« (Isti: 100, 103, 106). Opozoriti je treba še na namig o medpredmetnih povezavah, kjer bi ogled gledališča zagotovo našli pri izbirnem predmetu gledališki klub (Isti: 108), in pri poudarkih o kulturni vzgoji nasploh, kjer naj bi skrbeli tudi za razumevanje pomena in spoznavanje kulture lastnega naroda, kamor sodi tudi gledališče, ter zavedanja o pripadnosti tej kulturi (Isti: 109).

Če bi na prepisano iz UN pogledali s stališča naslova našega prispevka, bi lahko rekli, da je šele 3. VIO tisto, kjer naj bi učenci res videli gledališko predstavo »v živo«. Seveda bi bilo narobe, če bi trdili, da je temu res tako tudi v praksi, saj vemo, da na večini šol tudi najmlajše učence vodijo v gledališča ali vsaj poskrbijo, da pride gledališka skupina na šolo. Toda – ali je dovolj, da šola poskrbi za ogled gledaliških predstav? Ali to že hkrati tudi pomeni, da bodo ti otroci nekoč postali ljubitelji gledališke umetnosti?

### 2.2 Ciljne skupine otrok, ki hodijo v gledališče – ali – kdaj v gledališče

V razvojni psihologiji bi lahko o vzgoji za gledališče govorili že zelo zgodaj. Po mnenju L. Marjanovič Umek (2013: 20) bi obiskovalce gledališča lahko razdelili v štiri skupine: 1. dojenčke do dveh let, 2. malčke, stare od dveh do treh ali štirih let, 3. predšolske otroke v zgodnjem otroštvu od 3 oz. 4 do 6 oz. 7 let ter 4. otroke v srednjem in poznem otroštvu, tj. od 7 let do obdobja mladostništva. Seveda ima vsaka od skupin svoje značilnosti, ki jih je treba upoštevati ob izbiri predstave. Tem je treba slediti, saj se poštenost pri presoji, za katere starosti je predstava primerna, dolgoročno praviloma obrestuje (Ista: 24). Seveda je včasih težko presoditi, kaj je kakovostna predstava

za otroke. Nudila naj bi jim ugodje, odprla pot domišljiji, čustveni in miselni identifikaciji z junaki, vpogled v različne moralne in socialne konflikte ter reševanje miselnih problemov. Smiselno se zdi, pravi Marjanovič Umkova, da uprizoritev odpira otrokom nova in nova vprašanja. Pri tem lahko veliko naredijo starši oz. odrasli, ki si skupaj z otrokom predstavijo tudi ogledajo, se o njej pogovarjajo, otroka poslušajo, iščejo vzroke, zakaj se je v predstavi kaj zgodilo itd. Tako otroku pomagajo, da se pomika v razvoju naprej (Ista: 23–25). Tudi v vzgoji za gledališče.

Tisti, ki delajo gledališče za otroke res s srcem, so o otroškem spremljanju in doživljanju gledališke predstave odkrili marsikaj. D. Wood, angleški pisatelj, dramatik in direktor potujoče gledališke skupine za otroke, je odkril 11 značilnosti, ki pripadajo otroškemu občinstvu v gledališču. Če hočeš biti uspešen, jih je treba brezpogojno upoštevati.<sup>1</sup> Torej je velik delež uspeha pri vzgoji za gledališče v najrosnejših letih bodočih ljubiteljev gledališča tudi na dramaturgih in njihovem izboru gledaliških predstav.<sup>2</sup>

## 2.3 Odraščajoča in odrasla publika

2.3.1 Strokovnjaki, ki se ukvarjajo z vzgojo za gledališče, so si postavili umestno vprašanje, kakšna je pravzaprav razlika med otroško in odraslo publiko. Djilasova vidi ključno razliko v tem, da otroška in odrščajoča publika ne hodi v gledališče sama. »Pogosto ji tudi ni dano, da bi sama izbirala vsebine, ki jih želi videti. To zanjo počnemo odrasli – starši, učitelji, vzgojitelji. Namesto nje izbiramo in se odločamo, kdaj je čas za klasično pravljico, kdaj za glasbeno gledališče in kdaj za žalosten konec« (2013: 10). Ob tem si postavi za dve strani vprašanj, na katera bo treba nekoč odgovoriti, med njimi so morda za naš prispevek najpomembnejša naslednja (smiselno sem jih razdelila v tri sklope):

- a) Koliko gledališki ustvarjalci zares poznamo svojo publiko? Kako ustvarjalec ve, na kakšen način gledališče »bere« njegova (vsaj) dvajset let mlajša publika? Ali umetnik sploh lahko ustvarja načrtno za ozke starostne skupine? Kako to, da se odraslim in otrokom pogosto vseč iste stvaritve?
- b) Kako mlade, ki niso več otroci, pa tudi ne še čisto pravi mladostniki, (pri)peljati v gledališče? Zakaj to sploh želimo? Zakaj ne počakamo, da mladostniki odrastejo in sami pridejo v gledališče za velike? Kdo in zakaj vodi otroke v gledališče? So to starši, ki želijo prijetno/koristno zapolniti čas? Starši, ki imajo radi gledališče? Starši, ki želijo biti del skupnosti odgovornih staršev? Ki prenašajo svoj kulturni kapital na otroke?
- c) Kako povečati dostopnost gledališča? Kaj starši menijo o predstavah, ki se odvijajo pred vrati nakupovalnih centrov? Kako starši, ki spremljajo otroka v gledališče, gledajo predstavo? Kako pripraviti otroka na predstavo? Ali je treba pred tem prebrati zgodbo?

In končno: Zakaj sploh potrebujemo gledališče? (Ista, 2013: 11–12.)

2.3.2 Vprašanja, zbrana pod črko (a), so, razen zadnjega, več ali manj naslovljena na gledališčne, ki pripravljajo predstave za mlajše občinstvo. Dejstvo je, da otroci v predšolskem obdobju in v 1. ter 2. VIO v gledališče več ali manj radi zahajajo bodisi v okviru predstav, ki jih organizira šola, bodisi

<sup>1</sup> Te so: Otroci se navdušeno odzivajo na pravico. Otroci uživajo v strahu – do neke mere. Otroci so zdravo subverzivni. Otroci so logični. Otroci se odzivajo različno in nepredvidljivo. Otroci med predstavo povzročajo hrup. Otroci se odzivajo na dejavno dogajanje. Otroci ne marajo pokroviteljstva. Otroci ne marajo »ljubčkanja«. Otroci obožujejo živali in igrače. Otroci imajo radi zgodbe. (Wood 2013: 33–40.)

<sup>2</sup> Zdi se, da se gledališča v zadnjih desetletjih tega dobro zavedajo. Veliko otrok pritegnejo tudi s kakovostnimi otroškimi abonmaji, na Goriškem sta taka Mali in Veliki polžek.

s starši (kakršne koli vrste že, če parafraziramo Djilasovo). Predstave torej izbiramo/jo odrasli. Kako? V pomoč nam je veliko dejavnikov: zagotovo gledališča sama, ki že v predstavah programov poudarjajo, katere predstave bi bile primerne za določene starostne skupine. Nekaj črpamo iz svojega lastnega vedenja in poznavanja bodisi avtorja bodisi dela. Na razpolago pa so nam seveda tudi informacije iz palete medijev, kjer se lahko o predstavi izčrpno poučimo. Praviloma slovenska profesionalna gledališča za šolsko publiko skrbno izbirajo program, zato težko najdemo »slabo« predstavo. Tu se nam tudi ponuja odgovor na zadnje vprašanje prvega sklopa: v vsaki dobri predstavi se skriva sporočilo tudi za odrasle, zato ogled otroške predstave skupaj z otroki za starše ni le »žrtvovanje«, ampak resnično estetsko doživetje.

2.3.3 Ko otroci prerastejo otroške abonmaje, se zdi, da starejši otroci ali mladostniki glede gledališča, vsaj na geografskem obrobju naše domovine, ostanejo bolj ali manj prepuščeni čakanju, da odrastejo. Izrazito namreč manjka predstav, ki bi bile primerne za učence 3. VIO. Dramaturgi oz. načrtovalci programov v gledališču sicer trdijo, da je prav za to starostno skupino najtežje pripraviti kaj uspešnega in zanimivega, saj učenci v tem obdobju postajajo zelo raznoliki: eni hitro odraščajo in bi jim lahko ponudili že predstave za odrasle, drugi so še precej nezreli in bi lahko hodili gledat še čisto »otroške« igrice, tretjih pa gledališče sploh ne zanima več – jemljejo ga bolj kot zabavo in nujno (šolsko) zlo. Če pogledamo drugi sklop zgoraj navedenih vprašanj, najdemo med njimi tudi naslednje: kaj pa starši teh otrok? Nekaj jih zagotovo čuti, da je vzgoja za gledališče del družinske vzgoje, velika večina pa je zadovoljna, da otrok odide v gledališče organizirano, s šolo, starši sami pa ostanejo bolj pri prepričanju, da je gledališče dobra in pomembna naložba za otrokov razvoj, a dlje od tega prepričanja ne pridejo. Vzgojo za gledališče prepustijo šoli in predvsem času: preprosto čakajo, da bodo otroci odrasli in jih bo gledališče bodisi pritegnilo ali pa ne.

2.3.4 Djilasova pa ne povsem brez razloga postavlja tudi vprašanje o dostopnosti gledaliških predstav (vprašanja pod črko (c)). Gledališče samo po sebi ni poceni. Gledališče tudi logistično ni dostopno za vse. Mestni otroci imajo veliko prednost, saj imajo gledališče na doseg roke; bolj ko se bližamo središču države, več je tudi izbire. Različni nadomestki gledaliških predstav, ki jih je mogoče videti pred nakupovalnimi centri, in njihovi avtorji, ki se, žal, vedno pogosteje ponujajo tudi šolam (in svoje igre še prav drago zaračunavajo), naše žetje po pravem gledališču ne bodo pogasili. Morda bo ogled takih predstav sicer kratkočasen, a k dobri vzgoji za gledališče zagotovo ne bo prispeval. Zato je treba otroke in mladostnike odpeljati v gledališko dvorano, med prave, šolane igralce, si z njimi ogledati zaodrje ali poklepetati z ustvarjalci – šepet odrskih desk in vonj težkih zaves bosta tista, ki bosta naredila vtis in skomine po naslednji predstavi.

## 2.4 Šola in gledališče

2.4.1 Na šolah se več ali manj odločamo/jo za dopoldanske gledališke predstave, ki so namenjene izključno šolam. V gledališki dvorani se tako ob isti uri zbere več skupin učencev različnih šol. To se nam dobro obnese

do konca 2. VIO. Ko pa otroci začnejo postajati mladostniki, se marsikaj spremeni tudi glede ogleda gledališča. Zakaj učence 3. VIO kljub njihovim precej različnim interesom vodimo v gledališče? Da zadostimo UN? Ne, saj smo videli, da ogled predstave »v živo« ni nujno potreben. Da opravimo kulturne dni? Dvomim, saj bi lahko šli kam drugam. Da starejšim učencem prikažemo lepoto in užitek gledališča? Ja, toda: je to mogoče narediti v dopoldanskem času, v množici drugih učencev, ki so sicer zagotovo vsi prišli »pripravljeni« na ogled, le da so nekateri na poti pozabili, kaj so jim v šoli naročili? Do neke mere lahko. Z učenci se po navadi že v šoli pogovorimo o predstavi, ki jo bodo videli. Učitelji naj bi si jo ogledali že vnaprej, da bi znali opozoriti na morebitne dele, ki bi znali učencem povzročati težave, odpirati dileme itd. oz. da bi preprosto vedeli, kaj jih čaka. M. Antić Gaber (2013: 53–55) sicer pravi, da nas nepripravljenost na predstavo lahko prikrajša za užitke, s pripravo pa učencem/dijakom odpremo možnosti za drugačno gledanje gledališke predstave in hkrati ustvarimo pogoje, da lahko pri tem tudi uživajo. Nujen je po njenem tudi pogovor o videnem, razumljenem in občutenem (po predstavi). Sama menim, da naj bo presoja, ali bo učitelj v razredu predhodno spregovoril tudi o vsebini predstave ali zgodbo celo razložil, učiteljeva. Zmeraj namreč natančna razčlemba zgodbe pred ogledom ni nujno potrebna.

2.4.2 Prepričana sem, da vsi učitelji porabimo veliko časa, da učencem razložimo, kakšna so pravila obnašanja v gledališču. Odraslim se zdi, da včasih s tem celo pretiravamo, saj izhajamo s svojega gledališča, kjer je povsem jasno, da v gledališču ne govorimo na glas, da se ne prehranjujemo, da ne žvižgamo, če nam kaj ni všeč, da ne kličemo prijateljev preko dvorane, da se tudi ne preglasno odzivamo na komične prizore itd. Otrokom, manjšim in večjim, je to treba povedati vsakokrat sproti in večkrat. Pa vendar ...

### 3 Pozitivna izkušnja: ogled večerne predstave

#### 3.1 Odločitev za ogled večerne predstave s celotno generacijo devetošolcev

Na naši šoli smo dolga leta tudi učence 3. VIO vozili na dopoldanske predstave, predvidene za šole. Več let zapored smo kljub velikemu trudu uslužbenecv v gledališču in učiteljev/profesorjev spremljevalcev učencev drugih šol hodili nazaj razočarani nad neprimernim obnašanjem drugih učencev. Čeprav smo naše učence vedno »ošolali« glede vedenja pred odhodom, se nam je videno in doživeto v gledališču s strani ostalih udeležencev predstave (učencev 3. VIO in dijakov) vračalo kot bumerang: naši učenci so se posmehovali, češ pretiravali ste, v gledališču sploh ni treba biti tako »priden«, saj smo to videli na lastne oči.

Sama sem tudi vedno imela občutek, da z dopoldansko predstavo učencem ne pokažemo, kaj je gledališče v resnici. Želela sem si, da bi spoznali, kdo hodi v gledališče, kakšna je primerna obleka za večerno predstavo, kako se ljudje, ki tja pridejo, obnašajo itd. Vsega tega učencem razen z doživetim pripovedovanjem nisem mogla pokazati. Verjela pa sem, da jih gledališče, kakršnega doživijo na dopoldanski predstavi, res ne more navdušiti, da bi

tja hodili pogosteje.

Potem pa sva bili s kolegico slovenistko enkrat na nekem seminarju in tam slučajno govorili z učiteljico ene od ljubljanskih osnovnih šol, ki je pripovedovala, kako oni že več let učence 3. VIO raje vozijo na večerne gledališke predstave. Čeprav sva se takoj navdušili, sva vedeli, da je pred nama velik logistični problem, saj je naša šola od gledališča v Novi Gorici oddaljena okrog 10 km. Vseeno sva se opogumljeni napotili do ravnateljice, potem je šel predlog v letni delovni načrt, pa v potrditev ... Starši so bili skoraj nepričakovano »za«, da bodo otroke pripeljali na gledališko predstavo v mesto in jih po predstavi tudi odpeljali domov. Nobenega upiranja, nobenega nasprotovanja, čeprav je predstava kot del LDN-ja kar naenkrat postala obvezna za vse devetošolce. Ogled predstave sva ponudili tudi staršem in učiteljem.

Izbrali sva zgodbo o Gregorčičevem življenju, saj smo Gregorčiča obravnavali v 9. razredu.<sup>3</sup> Ker sva si predstavo že prej ogledali, sva učence opozorili le na določene detajle: predvsem na to, da bodo morda o pesnikovem življenju izvedeli še kaj nenavadnega, morda zanje celo šokantnega, a da je to del zamisli avtorice oz. režiserke ter dramaturginje.<sup>4</sup> Malo naju je skrbelo, da nama zna kdo poočitati, da je drama pretežka za devetošolce, prav zaradi namigovanja na Gregorčičevo nezakonsko hčerko ter zaradi hude kritike duhovščine in Cerkve. Pa ni bilo ničesar takega. Vsi so bili nad predstavo navdušeni; po pogovoru v razredu se je izkazalo, da so jo tudi dobro razumeli.

### 3.2 Nadaljevanje: gremo v Trst

Prihodnje leto sva si s kolegico želeli Shakespearja. SNG Nova Gorica je imelo na sporedu Timona Atenskega, a ker sva se z rezervacijo obirali, nama je preostalo le še gostovanje v Trstu. Ne vem, ali smo imeli na šoli res generacijo tako idealnih staršev ali pa se je vse skupaj le prav izšlo, toda starši so podprli najino idejo, da si gremo predstavo pogledat v Trst, hkrati pa smo pripravili še kratek ogled Trsta. Tudi takrat se nam je pridružilo nekaj staršev. Z učenci smo v razredu prebrali skrajšano verzijo Timona Atenskega (po Pripovedkah o Shakespearu), saj je dramska uprizoritev nekoliko aktualizirana in se nama je s kolegico zdelo potrebno, da učenci vendarle poznajo fabulo. V Trstu so nam delavci gledališča pripravili tudi ogled zaodrja, kar je bilo svojevrstno doživetje, saj se tako velik vrtljiv oder le še težko vidi. Vsi so bili tudi zelo prijazni in gostoljubni, kar je našim učencem izjemno prijalo, počutili so se počaščene, ko so v dvorani sedeli z več ali manj zamejskimi Slovenci v večernih toaletah, ki so nas začudeno opazovali, ko pa so izvedeli, od kod smo, so nam spodbudno prikimali. Čeprav nas je spremljevalke malo skrbelo, da ne bi s kakšno neumnostjo kdo od naših učencev uničil to svečano atmosfero, smo se vznemirjale po nepotrebem – vse je teklo odlično. Še največji »frajerji« so se obnašali kot da bi od nekdanj obiskovali gledališče. Marsikdo od zamejcev se je po predstavi v garderobi ustavil pri nas in pohvalil naše učence za zbrano in urejeno spremljanje predstave, ena od obiskovalk, očitno profesorica, pa je pristavila, da si ona s svojimi dijaki kaj takega že ne bi upala izpeljati. Seveda je bila to več kot dobra spodbuda, da je šel ogled večerne gledališke predstave za devetošolce tudi v naslednji LDN.

<sup>3</sup> Gre za t. i. dokumentarno fikcijo *Kdor sam do večera potuje skozi svet* (Simon Gregorčič) avtorice in režiserke Nede R. Bric (2011).

<sup>4</sup> Dramaturginja predstave je bila Martina Mrhar.

### 3.3 Sljehrnik z Iztokom Mlakarjem

V letošnjem šolskem letu je organizacija ogleda večerne predstave pripadla (samo) meni. Že ob pogledu na repertoar sem se odločila za Cankarjevo Lepo Vido in čakala na zgodnjo pomlad, ko naj bi bila na sporedu. Potem pa sem z več strani izvedela, da je predstava zelo dolga in »abstraktna«; po moji presoji sicer odlična, a verjetno res namenjena zelo zahtevni in vzdržljivi publiki. Vsekakor pa neprimerna za celotno generacijo devetošolcev. Z veseljem bi nanjo peljala nekaj izbrancev, verjamem, da bi predstavo razumeli in v njej uživali, tako pa sem morala hitro dobiti nekaj nadomestnega. S pomočjo prijazne organizatorke ogledov v SNG Nova Gorica sem se odločila za Sljehrnika, burko, katere premiera je segala že v leto 2011. Ko sem brskala po spominu za slikami, ki so mi od predstave ostale v glavi po petih letih, sem se ustavila ob vprašanju jezika, in sicer zaradi dveh dejstev: v generaciji smo imeli veliko število priseljenih otrok, ki bi jim briščina oz. primorščina I. Mlakarja znala povzročati nemalo težav, po drugi strani pa me je malo skrbela izrazita vulgarnost jezika, ki pa je bila nujna, saj je tudi na njej slonela komičnost igre. Odločila sem se, da se bom z učenci vnaprej pogovorila predvsem o jeziku predstave, zgodbo pa nakazala zelo okvirno in pustila veliko prostora njihovi domišljiji.

Sljehrnik se je seveda izkazal kot odlična izbira. V gledališče smo privabili tudi rekordno število staršev in delavcev šole. Tokrat sem bila – tudi zaradi otrok priseljencev – malo bolj v skrbeh zaradi oblačil. Nisem bila povsem prepričana, da se kdo izmed njih ne bo prikazal v (sicer novi) trenirki ... Pa me niso razočarali: vsi fantje so bili v srajčkah ali elegantnih majicah in urejeni – kot se za gledališče spodobi.

### 3.4 Sodelovanje z gledališčem

Tri leta so za nami in verjetno se ne bi več kar tako vrnili k dopoldanskim predstavam. Seveda organizacija takega dogodka ne bi mogla teči tako enostavno brez velike podpore domačega SNG Nova Gorica. Organizatorka šolskih ogledov v SNG Nova Gorica nam je prisluhnila, nas razumela in našo idejo podprla – večerne predstave smo si tako lahko do zdaj vedno ogledali po ceni šolskih (dopoldanskih) predstav, za delavce šole in starše pa uveljavljali skupinski popust.<sup>5</sup> Poleg tega je z razumevanjem sprejemala spremembe števila prijavljenih oz. objavljenih, saj smo zaradi večjega povpraševanja po večernih terminih morali rezervirati najprej okvirno število sedežev, nato pa začeti pobirati prijave na šoli (učenec s starši ali brez njih; sodelavci). Na tako dobro sodelovanje seveda računamo tudi za naprej.

Prepričana sem, da je marsikateri od teh devetošolcev, ki je bil na večerni predstavi, potencialen odrasel obiskovalec gledališča.

## 4 Vprašalnik za devetošolce in njihove starše

Prvi dve leti sva s kolegico učence le spraševali po vtisih o predstavi. V letošnjem šolskem letu pa sem pripravila za učence in starše kratek vprašalnik. Žal nisem dobila vseh vrnjenih, kljub vsemu pa sem lahko pregledala odgovore 19 vprašalnikov za učence in 6 vprašalnikov za starše.

<sup>5</sup> Tukaj gre vsa zahvala gospe Barbari Simčič Veličkov iz SNG Nova Gorica.



## 4.1 Vprašalnik za učence

Zajemal je 6 vprašanj, in sicer:

1. Vam je bila predstava všeč? Pojasnite, zakaj da oz. zakaj ne?
2. Vas je motilo, da je bila to predstava za odrasle – jezik je bil mesto-  
ma vulgaren, nekateri prizori erotični, veliko govora o smrti ...?
3. Vajeni ste gledaliških predstav v dopoldanskem času, ki so name-  
njene samo šolam. Se v gledališču bolj počutite dopoldne ali zve-  
čer ali pa vam je vseeno? Zakaj?
4. Vam je bilo všeč, da so bili povabljeni tudi starši ali vas je to motilo  
(oz. vam je bilo vseeno)?
5. Bi si podobnih dogodkov še želeli – oz. bi jih privoščili bodočim de-  
vetošolcem? Zakaj?
6. Še kakšna misel?

Na prvo vprašanje so bili seveda vsi odgovori da. Od pojasnil bom našte-  
la le nekatera: predstava je bila smešna, komična, zabavna; Iztok Mlakar je  
legenda; veliko smo se nasmejali; igralci so bili dobri; scena je bila super;  
smešno je bilo narečje; predstava je realno predstavila današnje življenje.  
Na drugo vprašanje so vsi odgovorili z ne, dodali pa še: da bi bila igra brez  
tega dolgočasna, da sploh ne bi bila smešna; da so že dovolj stari, da to  
razumejo; da je bila to igra za odrasle, kjer pa je to dovoljeno.

Pri tretjem vprašanju odgovori niso bili več povsem enotni. Šest učencev je  
kot odgovor napisalo, da jim je vseeno, kot pojasnilo pa, da je pomembno,  
da je predstava dobra, ena od deklet pa, da ji je vseeno, a da je dopoldne  
manj zaspana. Nihče pa ni zapisal, da bi raje šel v gledališče dopoldne.  
Zanimivejša so pojasnila tistih, ki so se odločili, da je v gledališču boljše  
zvečer (takih je bilo 12). Takole so zapisali:

- Zvečer je v gledališču bolj umirjeno.
- Zvečer izgleda bolj svečano, vzdušje je boljše.
- Občutek je zvečer boljši, bolj se zliješ s predstavo.
- Zvečer je manj hrupa.
- Zvečer se počutiš bolj odraslega.
- Zvečer ni žvižganja v dvorani.
- Zvečer nimam skrbi in si v miru ogledam predstavo.
- Večer je po navadi čas za gledališke predstave.
- Efekt je zvečer čisto drugačen.
- Zvečer je preprosto zanimivejše.

Glede ogleda skupaj s starši so se vsi strinjali, da jih starši niso motili, de-  
vetim je bilo celo všeč, da so bili zraven starši in da so bili tudi oni deležni  
ogleda; eden je napisal, da je sedel s sošolci, starši pa posebej in ga tako  
niso motili; najzanimivejši pa je bil odgovor učenca, ki je zapisal, da so se  
tako ali tako vsi obnašali »uradno« in da je bilo potemtakem vseeno, če so  
bili zraven še starši. Prav vsi učenci pa bi si podobnih dogodkov še želeli,  
privoščili bi jih tudi naslednji generaciji, nekateri pa bi si šli še enkrat ogle-  
dat kar isto predstavo.

## 4.2 Vprašalnik za starše

Tudi tu je bilo 6 vprašanj, in sicer:

1. Ste si predstavo ogledali skupaj z otrokom?
2. Je bila po vašem mnenju primerno izbrana? (Če si je niste ogledali, napišite, kako se je zdela vašemu otroku.)
3. Ste mnenja, da so za učence primernejše dopoldanske predstave, ki so namenjene izključno šolam, ali je boljše, da učenci spoznajo dogajanje v gledališču na večernih predstavah? Prosim, pojasnite svoj odgovor.
4. Vam je dejstvo, da ste otroka morali pripeljati v N. Gorico in ponj tudi priti, povzročalo težave?
5. Vam je ustrezalo, da so bile vstopnice po nekoliko nižji ceni ponujene tudi vam?
6. Dodajte še kak vaš komentar ali misel – vesela bom vsega, tudi negativne kritike.

Vprašalnik je oddalo 6 staršev: 5 si jih je predstavo ogledalo, eden od staršev pa ne. Vsem petim se je predstava zdela zanimiva, primerna, zabavna. Na tretje vprašanje so bili odgovori precej raznovrstni. Eden od staršev je mnenja, da če je predstava obvezna, da bi bilo bolje, da je dopoldne. V drugem vprašalniku je bil začetni del odgovora sicer podoben, namreč, da so dopoldanske predstave za starše primernejše, ker otrok ni treba voziti, nato pa dodano, da pa morajo otroci spoznati tudi večerno dogajanje v gledališču. Podobni sta tudi mnenji, da je prav, da otroci spoznajo, kako se je treba obnašati v resničnem gledališču, se pravi na večerni predstavi (obleka, vedenje), oz. da začutijo »občutek odraslih«. Petim staršem prevoz otroka ni predstavljal težav, ena mama je dopisala, da si je še sama ogledala predstavo in se sprostila, eden od staršev pa je opozoril na dodatne stroške (prevoza). Vstopnic po nižjani ceni so bili veseli vsi. Med komentarji bi izpostavila misel, da bi takih dogodkov lahko bilo še več, da je bilo vzdušje sproščeno in prijetno, da je bila predstava dobro izbrana, saj je bila poučna. Dobro pa je dela tudi posebna pohvala organizatoriki ogleda večerne predstave, ki da je otrokom prinesel pozitivno izkušnjo.

## 5 Sklep

Vzgoja za gledališče je po mojem mnenju v današnjem času nuja. Starši zanjo večinoma nimajo (več) časa, zato bi jo morala bolj odgovorno prevzeti šola. Ta jo do konca 2. VIO opravlja odlično, ko pa se je treba spopasti s starejšimi otroki oz. že skoraj mladostniki, je treba poiskati drugačen način, da gledališče ponovno postane zanimivo. Za to je treba imeti le voljo in malo sreče, da se znajdeš v okolju, ki te podpira in ti pomaga. Otrokom pa s tem naredimo veliko dobrega. Pokažemo jim pot, ki ji bodo – vsaj nekateri – s prehodom v srednjo šolo lahko začeli slediti in ji ostali zvesti tudi kot odrasli.

Za konec si bom izposodila le še misel (sicer) pravnika D. Bauka (2013: 75–77), ki pravi takole: »Kaj bomo kot popotnico za prihodnost podarili otrokom, je odvisno od tega, kakšni ljudje si želimo, da postanejo, in v kakšni

družbi želimo, da živijo. /.../ Zato namesto v supermarket otroke večkrat peljimo v knjigarno, knjižnico ali gledališče; samo tako lahko upamo, da nas nekega dne na mestih, kjer stojijo, ne bodo pričakale restavracije, trgovine, zastavljalnice in wellness centri.«

## ↘ POVZETEK

Gledališka umetnost je kot ena najstarejših umetnosti stalna spremljevalka otrokovega razvoja. Starši in šola skrbijo, da se otrok že v zgodnjem otroštvu spozna z gledališčem in da si ogleda čim več predstav, primernih njegovi starosti. V okviru šolskega programa šole vodijo tudi starejše učence predvsem na dopoldanske predstave, ki so namenjene prav šolskim skupinam, prispevek pa predstavlja ogled večerne gledališke predstave za devetošolce, ki naj bi bil zanje svojevrstno doživetje, izziv in korak proti odrasli publiki. Ugotovitev, kaj je resnično gledališče, kakšna je njegova publika, kako se v gledališču zares obnašamo, ko smo tam s pravimi ljubitelji gledališke umetnosti, naj bi bila – vsaj nekaterim – spodbuda, da tudi sami postanejo rednejši obiskovalci gledališča.

**Ključne besede:** gledališče, večerna predstava, devetošolci

## ↘ Viri in literatura

- Ahačič, Draga, 1977: *Gledališka vzgoja I. del. Izhodišča in cilji*. Ljubljana: Pionirski dom.
- Antić Gaber, Milica, 2013: Sodelovanje, dialog in izmenjava med gledališčem in pedagoškim procesom. V: *Odraščajoča publika: osem esejev o vlogi gledališča za otroke in mladino v sodobni družbi*. Ljubljana: Lutkovno gledališče.
- Bauk, Dino, 2013: Domišljija kot obuti maček. V: *Odraščajoča publika: osem esejev o vlogi gledališča za otroke in mladino v sodobni družbi*. Ljubljana: Lutkovno gledališče.
- Djilas, Ivana, 2013: Uvod. V: *Odraščajoča publika: osem esejev o vlogi gledališča za otroke in mladino v sodobni družbi*. Ljubljana: Lutkovno gledališče.
- Marjanovič Umek, Ljubica, 2013: Gledališče za različno stare otroke. V: *Odraščajoča publika: osem esejev o vlogi gledališča za otroke in mladino v sodobni družbi*. Ljubljana: Lutkovno gledališče.
- Poznanovič Jezeršek, Mojca idr., 2011: *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina* (elektronski vir). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Wood, David, 2013: Narava zveri: na kaj se odzivajo otroci v skupini. V: *Odraščajoča publika: osem esejev o vlogi gledališča za otroke in mladino v sodobni družbi*. Ljubljana: Lutkovno gledališče.

Mojca Batič Škarabot, Osnovna šola Frana Erjavca Nova Gorica

## OSTANIMO ZVESTI KNJIGI

▷ Prispevek predstavlja poskus, kako zadržati število mladih bralcev pri slovenski bralni znački, na preходу iz petega v šesti razred. Navedene so številne dejavnosti, ki so se izkazale kot dobra praksa, zato jih je smiselno trajno razvijati in dopolnjevati. Njihov osnovni cilj je ozaveščati mlade bralce, kako pomembno je branje v vseh življenjskih obdobjih.

### Uvod

Učni načrt pri pouku slovenščine predvideva razvijanje bralne zmožnosti, tako da vključuje več vrst branja.

Med operativnimi cilji pri jeziku lahko zasledimo razvijanje selektivnega branja, pri književnosti pa je poudarek na razvijanju recepcijskih zmožnosti z branjem, poslušanjem, gledanjem uprizoritev umetnostnih besedil in govorjenjem ter pisanjem o njih. Učenci pa recepcijsko zmožnost razvijajo tudi s tvorjenjem, (po)ustvarjanjem ob umetnostnih besedilih (pisanje, interpretativno branje, govorjenje).

Kot učitelj slovenskega jezika, materinščine, sem pri pouku jezika in toliko bolj književnosti poudarjala in sledila ciljem, ki so v ospredje postavljali razvijanje bralne zmožnosti z vidika čim večje storilnosti – učenje književnosti, ki obvezno pripelje do določenega vedenja o njej.

Naposled sem spoznala, da je pogosto ta storilnostni vidik zasenčil eno temeljnih recepcijskih zmožnosti.

Učni načrt pravi, da morajo učenci razvijati recepcijsko zmožnost, to je zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja književnih besedil. Pogosto se žal dogaja, da se učenci težko dokopljejo do začetne faze – doživljanja literarnega dela, saj so sami usmerjeni predvsem na reprodukcijo slišanih pojmov in vrednotenj, ki jih pri pouku prej ali slej ponudi učitelj. Uživati v književnosti, ker jo doživim po svoje, s tem pa tudi razumem, se včasih zdi izredno težko. Zato sem se na začetku šolskega leta odločila, da bom v pouk književnosti vključevala branje tako, da bi v poslušalcih vzbudila občutek varnosti. Branje samo sem postavila na prvo mesto, saj se mi je zdelo škoda, da bi bilo nekaj tako lepega, preprostega, obenem pa koristnega in navdihujočega pri učencih vrednoteno kot zoprno početje. Pogosto je sicer res, da se obravnava velikega deleža besedil pri književnosti zaključí prav z ocenjevanjem znanja. Kljub vsemu sem želela spodbujati učence, da bi branje leposlovnih besedil doživljali kot nekaj prijetnega.

### Analiza stanja

Pri pouku vse bolj opažam, da učenci doživljajo branje kot breme in ne kot užitek. Z veseljem bere le manjši odstotek učencev, ki vztrajajo pri bralni

znački do konca devetega razreda. Razlogi za to so številni, zapleteni in širše družbeni. Miran Hladnik je o branju raznovrstnih besedil v današnjem času povedal: */.../ Danes beremo selektivno, beremo samo tisto, kar se nam pri iskanju pokaže med zadetki na zaslону. Ne beremo več celega besedila, ampak samo tiste pasuse, ki nas konkretno zanimajo (izjave, definicije, replike, izvlečke). Sicer pa po sklenjenem besedilu (»ki mu ni mogoče nič odvzeti in nič dodati«) ni več pravega povpraševanja, namesto skozi zaokrožene »zgodbe« dojemamo svet skozi »sezname«. Vzorčno besedilo našega časa je enciklopedični vnos, ki je zaradi spreminjivosti predmeta nujno nedokončan, pogosto fragmentaren (npr. škrbine v Wikipediji) in preko povezav, kategorij in seznamov vključen v globalno znanje. /.../ (Hladnik: slovlit.ff.uni-lj.si/oddelki/slovenistika/mh/branje.html)* V razredu pri branju umetnostnih in neumetnostnih besedil opažam, da je branje hitro in površno ter pogosto nepovezano. Veliko učencev ima težave pri preprostem sledenju zgodbi/dogajanju, zato se večkrat čakamo, da ugotovimo, kje smo.

Morebiti so to značilnosti današnje generacije, ki je navajena selektivnega branja in iskanja informacij, ki si sledijo ena za drugo. Nestrpnost današnjih mladih bralcev morebiti izhaja tudi iz načina dojemanja sodobnega sveta. Razumevanje celote je včasih napačno, drugič nepopolno. Povsem se v besedilih znajde le peščica učencev. Zdi se, da se učitelji srečujemo z generacijo, ki navidezno manj bere ali ji branje ni vrednota, vendar morebiti ni tako. Učitelj je torej postavljen pred dejstvo, da mora sam preizkušati različne metode in oblike dela, kot tudi vrste in zvrsti besedil, ki bodo pritegnile mladega bralca. Besedilo, ki pusti danes vtis, morebiti tega ne bo zmožno čez kakšno leto.

Zmanjšano število mladih bralcev pri slovenski bralni znački se na naši šoli pojavlja že nekaj let, še posebej na prehodu iz petega v šesti razred. Upad je večji pri fantih, kar potrjujejo tudi statistike pri BZ Slovenije. Čeprav v manjši meri je to opazno tudi pri dekletih.

Na začetku šolskega leta sva si s knjižničarko zastavili cilj, da bi prav tej populaciji ponudili različne možnosti, ki bi lahko zajezile upad bralcev pri bralni znački na prehodu na predmetno stopnjo. Pri tem sva se poglobili tako v poučevanje književnosti kot knjižnične vzgoje na splošno. Razmišljali sva o tem, kako bi lahko še dodatno nadgradili dobre rešitve iz preteklosti, obenem pa sva iskali tudi nove, nepreizkušene možnosti. Tako sva zasnovali vrsto dejavnosti, ki so se med letom oblikovale in izpopolnjevale, vključevale pa so različna področja, ki so se tako ali drugače dotikala branja. V celotno dogajanje sva vključevali učence, starše in zunanje sodelavce. Najin namen je bil vplivati na zavest učencev, da so z branjem povezana številna področja, ki se ne tičejo samo njihovega trenutnega šolskega okolja in delovanja v njem, ampak da je branje povezano z vseživljenjskim učenjem in delovanjem. Po vseh izvedenih dejavnostih lahko rečem, da je ključnega pomena, da starši podpirajo svoje otroke pri branju. Paul Kropp v svoji monografiji poudarja, da so starši nenadomestljiv in najpomembnejši člen pri vzdrževanju bralnega interesa lastnih otrok. Vendar samo prigovarjaje v dobi šolanja ne bo obrodilo sadov. Starši morajo od ranega otroštva otroku brati in se o prebranem pogovarjati. Kasneje šolarju, v skladu z napredkom, sicer prepuščajo vse več svobode, ampak mu konstantno intelektualno sle-

dijo (2000:31). Prav tako je pomembno, da berejo tudi starši sami, saj na ta način otrok in pozneje šolar, ponotranji izkušnjo, da je branje pomembno početje, ki ga ne bo opustil.

## Aktualna problematika

V šolskem letu 2015/2016 sva se s knjižničarko na pobudo **BZ Slovenije** ter na podlagi večletnega opazovanja bralnih navad učencev na prehodu z razredne na predmetno stopnjo (konkretno iz petega v šesti razred) odločili, da bova v oddelkih takratnih šestošolcev bistveno bolj vztrajno promovirali branje in bralno kulturo. Vendar ne samo z ustaljenimi programi slovenske bralne značke, s poukom slovenščine in z vsaj tremi obveznimi domačimi branji, ampak tudi z drugimi oblikami dela, prevrednotenimi v sklopu priporočenih bralnih strategij.

Cilj projekta je bil v šestem razredu zadržati strm padec **zanimanja za branje predvsem pri dečkih**, manj pri deklicah. Problematika se je nakazovala toliko bolj pereča prav zaradi dejstva, da so po spolni strukturi v oddelkih šestega razreda prevladovali fantje, ki so bili ciljna skupina. Paul Kropp (2000: 99-100) navaja, da pri devetih letih izgubi veselje do branja kar tretjina otrok in da so to predvsem fantje. Pri tem se osredotoča na številne vzroke, tako kulturne kot razvojne. Iz lastnih izkušenj bi morebiti ta padec zanimanja v našem kulturnem prostoru časovno zamaknila še za kakšno leto.

V preteklem šolskem letu je bilo v šesti razred vpisanih 58 učencev, razdeljenih v tri oddelke. Vsega skupaj 33 fantov in 25 deklet. Pri pregledu rezultatov iz preteklih let sva s knjižničarko ugotovili, da seveda vsi niso sodelovali pri bralni znački. Leto prej je slovensko bralno značko skupno zaključilo 45 učencev, od tega 23 fantov in 22 deklet. Ob koncu šolskega leta 2015/16 sva pričakovali nekaj osipa. Tako je v tem šolskem letu bralno značko opravilo 38 učencev, in sicer 20 fantov in 18 deklet. To pomeni, da upad zanimanja ni bil drastičen, kljub temu znaša **okrog 10 odstotkov**. Glede na predhodno šolsko leto to pomeni, da je bralno značko osvojilo 7 učencev manj; tj. trije fantje in štiri dekleta. V prejšnjih letih je bil osip učencev, ki so na prehodu iz petega v šesti razred opustili opravljanje slovenske bralne značke, bistveno večji, saj je bil, gledano povprečno, **trikrat večji**. Da je tako, je več razlogov, v prvi vrsti na to vpliva telesno-duševni razvoj, ki pogojuje način razmišljanja, delovanja ter oblikovanja vrednot in zanimanj.

Razdeljeno po razredih to pomeni:

- v 6. a je bralno značko osvojilo 9 učencev; 6 fantov in 3 dekleta,
- v 6. b je bralno značko osvojilo 16 učencev; 9 fantov in 7 deklet,
- v 6. c je bralno značko osvojilo 13 učencev; 5 fantov in 8 deklet.

Omenim naj, da gre za generacijo, kjer se splošno gledano opaža nižji učni uspeh, nezanimanje za šolsko delo, velike težave s koncentracijo in nemirnostjo in šibkimi delovnimi navadami.

Presenetljivo se mi zdi, da je bilo prav v oddelku, ki je bil učno najšibkejši, bralcev največ. Vzrok vidim v večji potrebi po čustvenem doživljanju, razis-



kovanju zgodb, utapljanju v domišljiji. Učenci so tudi pri pouku zelo radi poslušali učiteljevo glasno branje. Še vedno so potrebovali osnovno izkušnjo branja, ki se odvija med njimi in pomembnim odraslim. Ob poslušanju so podoživljali del otroštva. Pri književnem pouku sem namenoma poudarjala branje in doživljanje prebranega, saj sem s tem želela poudariti zlasti lepoto in bralni užitek.

Na začetku šolskega leta sva si s knjižničarko zadali nalogo, da poiščeva mehanizme, ki bi pričakovani upad bralcev v šestem razredu zadržali ali vsaj omilili. Pred začetkom šolskega leta sva s pomočjo Kristine Piko, vodje nacionalnih dejavnosti za mlade, načrtovali vrsto dejavnosti, ki so vključevale pouk književnosti na eni strani ter knjižnično informacijska znanja na drugi. Dejavnosti so se izvajale v času rednega pouka in izven, vse pa so temeljile na pomenu branja v sklopu vseživljenjskega učenja, kar je temelj današnje in bodoče družbe. O pozitivnih učinkih branja nisva osveščali le učencev, ampak tudi **starše** na roditeljskih sestankih in drugih srečanjih vse šolsko leto. Pri vsem tem je treba povedati, da so starši dobro sprejeli najino spodbudo in da so se določeni učinki odražali tudi pri učencih.

## Dejavnosti

Dejavnosti, ki so bile ponujene učencem, so temeljile na branju in doživljanju prebranega. Ker sem delala s šestošolci, na začetku pouka nisem vedela, kako berejo in koliko, kaj jih zanima in kaj zmorejo. Te faze spoznavanja učitelj najlažje in neopazno premosti prav pri branju. Tako lahko vidi, kdo rad bere, kdo to sovraži, kdo je do tega ravnodušen, kdo se v besedilu hitro znajde, kdo potrebuje čas. Branje številnih zgodb in odlomkov, ki sem jih dopolnjevala z opisi in razlago, sem želela pripeljati do poslušalcev skoraj neformalno.

Poudarek na branju/poslušanju in pogovoru je utrdil zaupanje do učitelja, obudil bralno izkušnjo, priklical v spomin tisti občutek miru, ki se razplete med mladim bralcem-poslušalcem in pripovedovalcem ter se vpleta v življenjsko izkušnjo vsakega posameznika. Brati šestošolcem je bil velik užitek, saj so učenci včasih z otroško naivnostjo prosili, da bi jim še brala. Zelo radi so prisluhnili zgodbam, še posebej učenci, ki so običajno pri pouku nezbrani in nemirni.

Okoliščine so posebno poglavje. Branje je prijetno v okolju, ki branje spodbuja. Razred tega večinoma ne omogoča. Le knjižnica ima primeren kotiček, kjer si učenci še lahko zamislijo domišljijsko kraljestvo. Učilnica pa z mizami, stoli in tablo kaže na svojo funkcionalno in storilnostno plat šolskega učenja. Ker fizičnega prostora pogosto ni mogoče drugače oblikovati, lahko poglobljamo vzdušje, ki pa se gradi med učenci in učiteljem od prvega stika. Iskrenost v odnosih je temelj, da si učitelj in učenec zaupata. Branje je v razredu sicer kolektivna, šolsko uradna dejavnost, ampak po drugi strani tudi izredno intimna, ki še kako prispeva k ustvarjanju in ohranjanju razredne klime ter posameznikove doživljajske izkušnje. Ampak književno besedilo nas lahko odnese daleč stran. Tu nam pomagata lastna domišljija in predpriprava na branje – kajti v branju lahko uživamo še bolj, če se nanj pripravimo. Da smo dosegli svoj namen, lahko opazimo tudi po

tem, da učenci vprašajo učitelja, če se lahko udobno namestijo na svojem prostoru, se pa najde kdo, ki bi kar na tleh malo zadremal. To govori o tem, da je bralna izkušnja zanje pomembna, da radi prisluhnejo, in da je to ena izmed njihovih temeljnih potreb – včasih celo izkušnja, ki manjka od doma, žal tudi zaradi hitrega, stresnega tempa življenja, ki vpliva tudi na šolajočo se mladino.

Pomembno je, da učitelj poudarja doživljanje besedila. To je individualen proces, ki ga ni vedno lahko opredeliti. Nekdo v razredu se bo spontano, brez zadržkov in gostobesedno pogovarjal o besedilu, drugi bo ostal tiho, ampak to še zdaleč ni merilo za to, da se ga besedilo ni dotaknilo.

Dejavnosti so bile izvedene v naslednjem redu:

1. **Bralni večer** (17. 9. 2015); v popoldanskem času so se zbrali učenci ter skupaj z učitelji po manjših skupinah (po razredih) prebirali odlomke iz posameznih literarnih del. Vsak učitelj je pri tem poskrbel za starosti skupine primerno delo ter vzdušje (branje ob soju sveč, zatemnjenih lučeh).
2. **Predstavitve seznama za slovensko bralno značko**  
 Učencem je knjižničarka po oddelkih predstavila seznam knjig po priporočilih BZ. Seznam je priporočen, nikakor pa obvezen in ponuja nabor kakovostne književnosti. Kar nekaj učencev je povedalo, da bi brali knjige za bralno značko, če ne bi bile na seznamu, četudi le priporočenem. Tej želji sva ugodili, vendar ne nekritično in brez nadzora, saj so se morali učenci predhodno posvetovati z učiteljem slovenščine ali knjižničarko. Taka oblika se je izkazala za pomembno motivacijo pri branju. Nekateri otroci, katerih starši so imeli doma bogato zbirko kakovostnega čtiva, so z veseljem prinašali in brali knjige, ki so jim jih ponudili starši. Na ta način se je posredno pletel pozitiven odnos med učencem, starši in učiteljem.
3. **Stepančič: Zdravljica**  
 Zdravljico smo tokrat raziskovali ne toliko z besedilnega stališča, saj jo učenci na tak način z leta v leto bolj poglobljeno raziskujejo pri pouku, kot z likovno-simbolnega. Med drugim smo se dotaknili simbola in pomena situle, ki so jo kasneje na tehniškem dnevu in v povezavi z Mega kvizom učenci risali in okraševali. Nastalo je nekaj izredno lepih del, ki so bila razstavljena v knjižnici in na Mega kvizu. Učenci na predmetni stopnji, ki so evidentirani kot nadarjeni, so se udeležili delavnice, kjer so s pomočjo ilustratorke Ane Zavadlav slikali situle na vrečke iz blaga.
4. **Obisk Erjavčeve sobe z ugankami**  
 Učenci so obiskali spominsko sobo Frana Erjavca na naši šoli. Po vodnem ogledu, ki ga je pripravila knjižničarka, so dobili vsak svoje vprašanje ter z aktivnim opazovanjem razstavljenih elementov iskali odgovore nanje. Ob tej priložnosti so spoznali, čemu je simbol šole mravljica, in posledično so si dokaj pogosto izposojali Erjavčevo Mravljo.
5. **Fran Erjavec: Žaba**  
 S pomočjo bivše učenke naše šole in sedanje študentke slovenistike so ob Erjavčevem besedilu Žaba spoznavali književnost z novimi bralnimi strategijami. Z branjem so spoznavali ustroj besedila ter urili njegovo razumevanje.



## 6. Svetina: Domače naloge

S pomočjo v naprej pripravljenih didaktičnih nalog, na podlagi didaktične igre in novih bralnih strategij, so učenci z logičnim povezovanjem in sklepanjem ugotavljali, kateri naslov pripada kateremu besedilu. Pesem so naposled pred sošolci literarnoestetsko prebrali ter razložili.

## 7. Mega kviz

Učenci so tudi v tem šolskem letu reševali naloge projekta Mega kviz. Nekateri so bili zelo zavzeti, saj so rešili čisto vse rubrike. Sedem učencev je bilo nagrajenih; odšli so na žrebanje Mega kviza ter na ogled Prirodoslovnega muzeja Slovenije; dve učenki pa sta še posebej prejeli knjižno nagrado.

## 8. Prireditve za slovensko bralno značko

Na podelitev slovenske bralne značke (22. aprila 2016) je bila povabljen igralka, pesnica in pisateljica Nataša Konc Lorenzutti. Prav zato je bilo za obvezno domače branje v šestem razredu izbrano njeno mladinsko delo Družčina starejših bratov, ki se tematsko in problemsko zelo lepo sklada s tem starostnim obdobjem. Besedilo smo pri rednem pouku obravnavali po metodi dolgega branja, in ker je napisano s poudarjeno humorno noto, temelji pa na povsem praktični življenjski izkušnji večine naših učencev, so ga brez težav razumeli in ponotranjili. Zaradi snovi in pisateljskega sloga lahko rečem, da je bilo besedilo pozitivno sprejeto tako pri fantih kot dekletih. Prebrali smo ga z veseljem in vsesplošno mnenje je bilo, kdaj bomo prebrali še kakšno tako zanimivo besedilo. Pred, med in po branju besedila, so potekali z učenci pogovori in vmesne aktivnosti, ki so spodbujale razumevanje branja. Učenci so o besedilu razmišljali in predstavljali mnenja o vsebini in obravnavani problematiki.

Naloge so bile oblikovane tako, da so učenci razmišljali o prebranem delu, avtoričinem slogu ter da so urili podajanje lastnega mnenja. Pri tem smo razmišljali tudi o tem, kako sprejeti pisateljico na dan obeležitve bralne značke na naši šoli. Porodilo se je veliko idej, vseh seveda nismo mogli upoštevati, nekaj pa le. Proslavo sva pripravljali skupaj s knjižničarko. Pri pripravi so učenci izpeljali nekaj lastnih zamisli, katerih je bila gostja izredno vesela. Tako je skupina fantov z mojo pomočjo posnela prizor iz knjige. Fantje so se besedila dokaj natančno držali, obenem pa posredovali svoje mnenje o prebranem. Pisateljici je bilo v veselje, ogledati si lastno delo v režiji mladih bralcev. Na prireditvi jih je posebej pohvalila, sami pa so bili izredno navdušeni, saj so dobili potrditev, da so svoje delo dobro opravili. Dekleta so se v dveh skupinah odločila, da bodo pisateljico presenetila s sladico. Tako so nekaj dni pred prireditvijo z mojo pomočjo spekle mafine, s katerimi so jo pričakale v avli šole, po uradnem delu v avli pa jo je druga skupina počastila s torto, ki je nosila njeno ime. Pisateljica se je po prireditvi posladkala v spremstvu vseh šestošolcev, ki so jo še posebej počastili s svojimi izdelki. Povedala jim je, da je dotlej še na nobeni šoli niso tako lepo presenetili, še posebej pa ne s torto. Nekaj utrinkov s prireditve smo objavili na spletni strani šole.

Kar je mogoče najpomembneje, je to, da je pozitivna bralna izkušnja velikokrat povezana z natančnim in premišljenim načrtovanjem, z izborom

knjige, ki je po bralni izkušnji blizu bralcu, z dejavnostmi, ki ne ostanejo vezana le izključno na besedilo, ampak širše. To pomeni na pisatelja ter na širše znanje učencev, ki ni povezano samo s tipičnim, šolskim znanjem. Zato ima mentor pri načrtovanju opravka z več neznankami in se sooča z večjo negotovostjo. Če želi delovati širše, pa mora imeti sam več znanja in izkušenj na različnih področjih.

Nenazadnje pa je izredno pomembna medčloveška izkušnja. Zdi se mi toliko več vredno, če mentor izrazi tudi svoje nepoznavanje določenega področja (npr. tehnike), kajti prav tukaj se skriva priložnost, da se učenec postavi v pomembno vlogo mentorja in z učiteljem vzpostavi resen odnos, kjer ima priložnost, da gradi svojo samostojnost, suverenost, zaupanje v lastne sposobnosti ter odgovornost. Tako postanemo dobra delovna ekipa, ki si zna zaupati.

## Rezultati in sklepi

Skrb za branje je ključnega pomena in nikoli ni le stvar učitelja materinščine. Ta lahko uresniči marsikatero zamisel, povezano z branjem in ga približa mladim kot pozitivno izkušnjo, vendar je brez ustrezne podpore staršev težko. Prav zato je na prvem mestu skrb za kakovostno komunikacijo med njim, starši in učenci. Le skupno delovanje v dobro učenca lahko dolgoročno obrodi sadove.

## POVZETEK

Članek predstavlja poskus dviga bralnega zanimanja za branje literarnih besedil na prehodu iz petega v šesti razred zaradi upada zanimanja za branje pri slovenski bralni znački, ki se na naši šoli vztrajno ponavlja že dalj časa. Opazovala sem predvsem bralne navade šestošolcev, zlasti fantov. Ti na prehodu na predmetno stopnjo, tudi zaradi preoblikovanja interesov, branje opustijo. Z bogato ponudbo različnih oblik dela smo prišli do pozitivnih rezultatov.

**Ključne besede:** branje, mladinska književnost, fantje in dekleta

## Viri in literatura

- *Učni načrt za pouk slovenščine v devetletni osnovni šoli.* Dostopno na: [http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_slovenscina\\_OS](http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS). [5. 9. 2016.]
- Nataša Konc Lorenzutti, 2013. *Društvo starejših bratov.* Ilustrirala Tanja Komadina. Dob pri Domžalah: Miš.
- Paul Kropp, 2000. *Vzgajanje bralca. Naj vaš otrok postane bralec za vse življenje.* Tržič: Učila.
- Miran Hladnik. Dostopno na: <http://slovlit.ff.uni-lj.si/oddelki/slovenistika/mh/branje.html> [5. 9. 2016.]
- Sonja Pečjak, Ana Gradišar, 2002. *Bralne učne strategije.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Grosman, Meta, 2006: *Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost. Branje kot dejavna jezikovna raba.* Ljubljana: Karantanija.

Renata Škodnik, Osnovna šola Gustava Šiliha Velenje

# UVAJANJE FORMATIVNEGA SPREMLJANJA

↳ **Formativno spremljanje zahteva od učitelja številne spremembe, saj mora korenito spremeniti način poučevanja. Prispevek predstavlja ključna izhodišča za uspešno načrtovanje uvajanja formativnega spremljanja in ponuja konkretne primere in delovne liste za delo v razredu.**

Formativno spremljanje od učitelja zahteva sodoben pristop, izhajanje iz učencev, načrtovanje dela skupaj z učenci, upoštevanje njihovih močnih in šibkih področij, razgovore o učenju, diferenciacijo in individualizacijo. Perrenoud (1991) piše, da mora vsak učitelj, ki želi prakticirati formativno spremljanje, **preurediti svoj slog poučevanja**. To je dolgotrajen proces, saj mora učitelj spremeniti svoja subjektivna poimenovanja, da bi spremenil svoje doživljanje in ravnanje v razredu (Rupnik Vec 2011: 99). Tudi sama sem z majhnimi koraki začela spreminjati svoj slog poučevanja, a so me pozitivni učinki, ki sem jih zasledila med potjo, tako prevzeli, da vedno bolj odločno stopam po poti formativnega spremljanja učencev.

V šolskem letu 2012/13 sem se odločila, da bom učence aktivneje vključila v preverjanje znanja s pomočjo samovrednotenja, saj sem opazila, da imam ob preverjanju veliko dela sama, učenci pa ostajajo pasivni. S časom se je izkazalo, da sta se povečali tako motivacija za učenje kot samo znanje učencev. Pozitivne izkušnje in ugotovitve so me opogumile, da sem z delom nadaljevala in iskala nove poti za izboljšanje znanja učencev in odpravljanje vrzeli v znanju, preizkušala sem nove načine dela in vse bolj prisluhnila učencem. Opazila sem prednosti samovrednotenja učencev in tudi v teoriji začela spoznavati formativno spremljanje. Z leti sem nabrala nekaj izkušenj in vrata učilnice odprla tudi navzven, na pobudo mag. Sonje Zajc z Zavoda za šolstvo smo organizirali hospitacije za ravnatelje in učitelje, predstavila sem primere ur z elementi formativnega spremljanja. Primere dobre prakse sem na povabilo Zavoda predstavila tudi na seminarjih Slovensčina v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju, in sicer na Bledu in v Portorožu. V zadnjem letu sem tako razpravljala s številnimi učitelji, ki si želijo uvajati formativno spremljanje v svojo prakso in spoznavala njihove izkušnje, zadržke in uspehe. S formativnim spremljanjem smo se zaradi opaženih pozitivnih učinkov sistematično začeli ukvarjati tudi na šoli, kjer poučujem. V okviru mednarodnega projekta LINPILCARE (v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo) smo za področje izboljšav izbrali elemente formativnega spremljanja. Članice projektne tima, čigar vodja sem, smo za kolektiv pripravile več delavnic, na katerih smo predstavile formativno spremljanje in usmerjale uvajanje le-tega v našo prakso.



Uvajanje formativnega spremljanja za učitelja ni lahko. Ob začetku ob raziskovanju (literatura, izobraževanja, hospitacije, razgovori s kolegi) spoznava številne možnosti, ki jih želi čim prej preizkusiti v razredu. Več idej dobi, bolj ga žene želja, kaj vse mora še narediti, njegov čas, energija in znanje pa so omejeni. Soočanje z dejstvom, da ne more vsega hkrati, da ne more vsega predvidevati in imeti vsega pod nadzorom, mu daje občutek nemoči. Z novimi pristopi stopa na neznana področja doživlja stres in občutek negotovosti, tudi razočaranje ob neuspehih. Ker želi preveč, pade »v jamo brez dna« ter občasno pregori. V takšnem trenutku se mora ustaviti, premisliti, reorganizirati, osmisliti, pogovoriti s kritičnim prijateljem, svetovalcem, z ravnateljem ... Larrivee (2000) opisan proces, ki ga doživlja učitelj, razdeli v tri faze: eksploracija (raziskovanje, ozaveščanje, želja po spremembi), borba (notranji konflikti in negotovost) in spremenjen pogled (pomirjenost, nova praksa).

Uvajanje sprememb v poučevanje je zahtevno delo, ki se ga mora učitelj lotiti sistematično, da bo kar najbolj uspešen in učinkovit.

Učitelj se mora pred uvajanjem najprej sam **poglobiti v formativno spremljanje** in se z njim seznaniti. Samo področje formativnega spremljanja je obsežno in učitelju v začetku predstavlja velik izziv. Za lažje obvladovanje dogajanja v razredu je priporočljivo, da si učitelj za začetek **izbere eno strategijo** med petimi, ki jih predstavlja William (2013), tisto, ki mu je najbližja. Nato učitelj skupaj z učenci načrtuje aktivnosti, s katerimi bodo učenci pridobivali zahtevane spretnosti in znanja, ter zagotovi dovolj časa za refleksijo in pogovor. Skupaj z njimi išče možnosti za izboljševanje procesa učenja in odpravljanja pomanjkljivosti in napake. Ko bodo učitelj in učenci pripravljene, naj dodajajo in preizkušajo nove strategije.

Black in William (2014: 14) priporočata, da učitelj za uvajanje FS **izbere en sam razred**, v katerega bo uvajal novosti. V praksi se lahko izkaže, da učitelj ob začetku leta izbere določen razred, novosti pa potem preizkusi še v kakšnem drugem razredu, saj ga k temu ženeta bodisi radovednost bodisi dober odziv učencev. Ob koncu šolskega leta se lahko zgodi, da ugotovi, da delo v izbranem razredu zaradi različnih okoliščin ni potekalo, kot si je predstavljal, v drugem razredu pa je bil bolj učinkovit.

Black in William (2014: 14) kot najprimernejši čas za vpeljevanje formativnega spremljanja omenjata **začetek šolskega leta**, saj se po njunih besedah takrat učitelj pogaja z učenci o učnem načrtu.

Rupnik Vec (2011: 9) piše, da mora imeti učitelj izdelan **jasen koncept** kritičnega mišljenja, da zmore smiselno usmerjati svoja ravnanja, ko učence usmerja k cilju: tako strategije poučevanja kot strategije preverjanja in ocenjevanja. Black in William (2014: 14) predlagata, da si učitelj pripravi **akcijski načrt** za izvajanje novosti, ki jih želijo razviti v svoji pedagoški praksi. Učitelj mora vedeti, katero strategijo FS želi uvajati v razred, s katerimi aktivnostmi bo to naredil, razmisliti pa mora tudi, kakšne odzive učencev in učinke lahko pričakuje. Dobro je, če že ob začetku razmisli, s katerimi ovirami se bo srečeval, in v naprej skuša preprečiti morebitne napake.

Spremenjen način dela med nekatere učence prinese zmedenost in negotovost, zato je spremembe treba uvajati **postopoma**. Učitelj mora paziti,

kako se na uvajanje novosti odzivajo učenci, kako se ob tem počutijo. Za uspešno uvajanje sprememb je ključno zaupanje v odnosu učitelj – učenec. Učenci morajo imeti priložnost, da se o spremembah pogovorijo z učiteljem, ki mora upoštevati njihova čustva in mnenja ter reševati težave, ki nastajajo. Tempo uvajanja je treba prilagajati sposobnostim učencev ter njihovemu doživljanju procesa.

Pomembno je, da učitelj upošteva, da je na začetku vsako uvajanje sprememb **zamudno**, a ko učenci (in učitelj) usvojijo nov koncept dela, učenje poteka na bolj zavedni ravni. Učenci končno vedo, kaj je pomembno, kaj že obvladajo in kaj jim še povzroča težave, saj redno dobivajo povratne informacije, če ne učiteljeve, pa svojo, prijateljevo. Kljub manj rešenim nalogam osvojijo cilje v še večjem številu. Učenci postajajo iz tedna v teden bolj samokritični, objektivni, samostojni in odgovorni. Kmalu več časa ostane za ozaveščeno usvajanje učnih ciljev, kar prav gotovo še izboljša dosežke učencev. O podobnih pomislekih o pomanjkanju časa piše Dodgee (2009), ki navaja, da »učitelji večkrat opozarjajo, da nimajo dovolj časa za stalno spremljanje učencev v procesu pouka. Bojijo se, da bodo s formativnim spremljanjem izgubili dragocen čas za razlago učne snovi. V želji, da učitelji posredujejo čim več učne snovi, avtorica opozarja, da se učenci premalo učijo in imajo zato težave pri razumevanju snovi. Z uporabo učinkovitih orodij in strategij lahko učitelj uporablja formativno spremljanje v razumnih časovnih okvirih in s tem spodbuja učinkovito učenje in doseganje napredka učencev.«

Po vzponih in padcih, ki jih učitelj doživi v razredu ob uvajanju FS, kmalu opazi pozitivne učinke pri učencih. Učenci postanejo bolj odgovorni, kritični, motivirani in iskreni, več se učijo sproti, vedo, kaj je pomembno ter znajo odpraviti svoja šibka področja. Učitelj v takšnem razredu spet dobi zanos za poučevanje in ob tem čutili zadovoljstvo, postane mentor, usmerjevalec, spodbujevalec. Larrivee (2000) fazo, v katero je stopil učitelj, ki je uvajal spremembe, poimenuje spremenjen pogled. Učitelj čuti pomirjenost in učinkovito izvaja novo prakso.

Elemente formativnega spremljanja na številnih mestih zasledimo tudi v učnem načrtu za slovenščino, torej formativno spremljanje za učitelje ne bi smelo biti nič novega, pa v praksi vidimo, da žal ni tako.

Učni načrt za slovenščino (2011) predvideva vključevanje učencev v načrtovanje dela, učitelju priporoča, da v dogovoru z učenci avtonomno izbira hitrost obravnave ciljev in vsebin pa tudi metode in oblike dela glede na potrebe, zmožnosti in pričakovanja svojih učencev. Dokument priporoča, da učenci postopoma usvajajo tudi merila za vrednotenje ter jih upoštevajo pri vrednotenju svojih in tujih besedil. Predvideva številne aktivnosti za nastanek dokazov o učenju, učitelj jih mora skupaj z učenci le osmisliti in organizirati. Učitelja zavezuje tudi k učinkoviti povratni informaciji o učenčevem znanju. Še posebej priporoča skupinsko delo, učenci namreč razvijajo zmožnosti in znanje ob aktivnih oblikah učenja, kot so sodelovalno učenje, učenje z odkrivanjem in problemsko učenje. Predvideva aktivnosti, v katerih učenci skupaj s sošolci in z učiteljem vrednotijo svoje besedilo in besedila sošolcev ter utemeljujejo svoje mnenje. Med operativnimi cilji na več mestih priporoča, da učenci vrednotijo svoje delo, zaznavajo svoje na-



pake, jih odpravljajo in (po potrebi z učiteljevo pomočjo) načrtujejo, kako bi izboljšali svoje znanje in učenje.

V nadaljevanju podajam nekaj **predlogov za uvajanje FS pri pouku slovenščine** (razdeljeni so v 5 točk glede na Williamove strategije FS (William 2013: 123).

### **1. Razjasnitev, soudeleženosť pri določanju in razumevanje namenov učenja in kriterijev za uspeh**

V začetku šolskega leta učence čim bolj vključite v načrtovanje pouka, upoštevajte njihovo predznanje in interese. Učenci naj podajo svoje predloge za delo pri pouku slovenščine. V razredu jih analizirajte in argumentirano sprejmite/zavržite/odložite. Z učenci se pogovorite o njihovem že usvojenem znanju, analizirajte njihove šibke točke in močna področja. Na podlagi predznanja in interesov načrtujte število ur za usvajanje, utrjevanje, preverjanje in ocenjevanje posamezne snovi. Pogovorite se o tem, kako si želijo delati in o učinkovitosti, ki jo opazijo pri posameznih metodah dela (individualno, delo v parih, skupinsko delo) ter sprejmite razredna pravila za učinkovito delo. Učence spodbite k razmisleku o njihovem učenju in domačem delu, naj razmislijo, kako bi bilo njihovo učenje učinkovitejše in si zapišejo cilj, kako ga bodo izboljšali. Z učenci se pogovorite o pomenu pravočasne povratne informacije za njihov uspeh, pogovorite se o namenu preverjanja znanja (in ga osmislite) ter o načinih pridobivanja ocen. V začetku leta jih povabite k razmisleku o tem, katere knjige bi brali za domače branje, katere vsebine iz berila si želijo obravnavati in zakaj. Pogovorite se o njihovih predlogih, kako bi to naredili in sprejmite sprejemljiv dogovor.

Pri posameznih sklopih (in urah) se z učenci pogovorite o učnih ciljih, ki jim morajo biti razumljivi. Le če jih bodo razumeli, bodo jasno vedeli, kaj se od njih pričakuje. Pomembno je, da tudi kriterije uspešnosti postavite skupaj z učenci, v njim razumljivem jeziku. Jasno postavljena cilj in kriterij sta osnova za načrtovanje dela in spremljanje napredka učencev, hkrati pa osmislita učenje. Učence spodbujajte k zastavljanju lastnih učnih ciljev glede na njihove sposobnosti, saj je nerealno pričakovati, da bodo vsi učenci usvojili vse cilje v celoti.

Omogočite jim, da sami iščejo poti za reševanje problemov, spodbujajte inovativnost in ustvarjalnost. Skušajte upoštevati individualnost učencev in jim omogočite, da se učijo čim bolj diferencirano glede na njihove želje in sposobnosti. Pogovor vodite tudi o ovirah med učenjem, strategijah reševanja le-teh, individualni organizaciji in njihovem napredku pri načrtovanju procesa učenja.

### **2. Priprava takšnih dejavnosti v razredu, s katerimi je mogoče pridobiti dokaze o učenju**

Dokaze o učenju pridobivamo pogosto, treba jih je le osmisliti in urediti. Številni priporočajo portfolio ali mapo učenja, saj so spodbujevalec učenja za učence, usmerjevalec učenja za učitelje, izčrpen informator za starše in koristen pripomoček za ocenjevanje (Razdevšek Pučko 1999: 77)

## Priloga 1: Načrtovanje dela

## NAČRTOVANJE DELA

Ime in priimek: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

CILJ, KI GA ŽELIM DOSEČI	DEJAVNOSTI ZA DOSEGANJE CILJA	ČASOVNI PLAN DELA

## KRITERIJI:

---



---



---



---



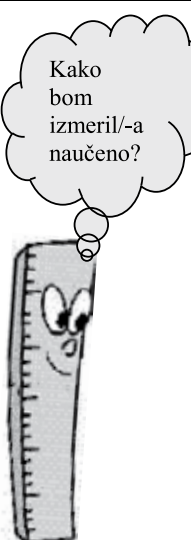
---



---



---



Kako bom izmeril/-a naučeno?

DOKAZILA  
O USPEHU:

---



---



---



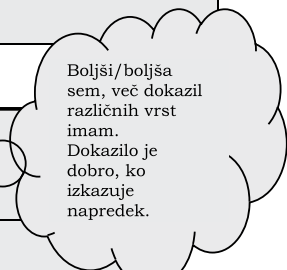
---



---



---



Boljši/boljša sem, več dokazil različnih vrst imam. Dokazilo je dobro, ko izkazuje napredek.

Kaj je najbolj pomembno, da bom uspešen/uspešna?

---

Kakšne ovire pričakujem?

---

Kako jih bom reševal/-a?

---

Kakšno pomoč bom potreboval/-a?

---

Učence povabite, naj po lastnih željah oblikujejo svojo naslovnico mapi učenja, ki naj v največji meri predstavlja njih, njihove interese in cilje (pesem, moto, pregovor, risba ...). Pogovorite se o vloženem trudu ter o kakovosti izdelkov (spisih, vajah, nalogah, preverjanjih, ocenjevanjih). Vključite jih v načrtovanje in izbiro izdelkov v mape učenja, saj bo to povečalo njihovo motivacijo za delo. Osmislite dokaze, premislite, zakaj bi izbrali določenega, kakšno znanje izkazuje, ali izkazuje učenčev napredek.

Med dokaze o učenju spadajo:

- ugotavljanje znanja ob začetku sklopa in ob koncu ter ugotavljanje napredka;
- analiza preverjanja, iz katerega učenec prepozna šibka področja;
- akcijski načrti, s katerimi učenec načrtuje odpravljanje šibkih področij in dokazila o opravljenem delu;
- dokazi, ki kažejo na izboljšanje procesa učenja (načrtovanja, izvedba, vrednotenje) in predlogi za izboljšanje le-tega;
- izdelki učenca, na katere je še posebej ponosen.

### 3. Zagotavljanje povratnih informacij, ki učence premikajo naprej

Kakovostna povratna informacija izpolnjuje tri temeljne naloge: učencu pove, do kod je prišel in katere stopnje znanja je že dosegel, spodbudi ga k iskanju pomanjkljivosti in mu ponudi možnost in pot za njihovo odpravljanje (Razdevšek Pučko 2004). Kakovostna in pravočasna povratna informacija najmočneje med vsemi dejavniki vpliva na izboljšanje dosežkov učencev (Hattie 2009), zato jim jo zagotovite čim večkrat. Ker vsako uro ne morete zagotoviti povratne informacije vsem učencem, je dobro, da osmislite dajanje vaših povratnih informacij, komu, kdaj, zakaj in kako. Koristna je tudi povratna informacija, ki jo posredujete učencem o delu v skupini (lahko le ustna), ki skupini daje informacije o trenutnem dosežku in jo spodbudi k napredku, novim rešitvam ali k odpravljanju napak, saj na takšen način hitreje zagotovite povratno informacijo več učencem hkrati.

Razmislite tudi o tem, kakšne informacije o učencu potrebujete kot učitelj, da mu boste čim bolj pomagali k napredku, da ga boste znali čim bolj usmerjati in učinkovito spodbujati. Sploh v začetku šolskega leta je pomembno, da o novem učencu pridobite čim več informacij.

### 4. Aktiviranje učencev, da postanejo drug drugemu vir poučevanja

Učenci se radi učijo drug od drugega, so inovativni in motivirani za takšen način dela. Marentič Požarnik (2005: 64) piše o spodbujanju razmišljanja, zavzetosti in odgovornosti ter aktiviranju domišljije. Če učenci niso vajeni takšnega načina dela, si vzemite čas za pogovor z njimi, razpravljajte o prednostih takšnega dela, o njihovih pričakovanjih in o ovirah, ki bi lahko nastale. V razredu se bo verjetno našel kakšen učenec ali učenka, ki se raje uči sam, a brez skrbi, verjetno se bo počasi pridružil drugim, ko bo spoznal prednosti takšnega dela.






## Priloga 2: Primer dokazila o napredku (Kaj znam/zmorem bolje ob koncu sklopa?)

Ime in priimek: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

## KAJ ZNAM/ZMOREM BOLJE OB KONCU SKLOPA?

CILJ:	DOSEGANJE CILJA: OZNAČI PRAVILNOST TRDITEV NA LESTVICI (zelena: drži, rdeča: ne drži).
	
	
	

## PRILOŽENA DOKAZILA, KI IZKAZUJEJO MOJ NAPREDEK:

---



---



---



---



---



---



Najbolj sem ponosen/-na na:

---



---



---



---

## Kako sem zadovoljen/zadovoljna z napredkom?

---



---

## Kako bi zmožel/zmogla več?

---



---

## Kaj želim še izboljšati? Kako bom to naredil/-a?

Dosežki, ki jih bom še izboljšal/-a:	Kako?	Kdaj?	Realizacija?

## Priloga 3: Povratna informacija učitelju (To sem jaz)

## TO SEM JAZ



OB ZAČETKU ŠOLSKEGA LETA BI UČITELJICI O SEBI RAD/-A SPOROČIL/-A:

---



---



---



---



---

Pri slovenščini rad/-a delam, imam rad/-a ...

Pomoč učitelja potrebujem ...

Dobro mi gre ...

PRILEPI SLIKO

Dopiši DA, NE, DELNO:

- Učim se sproti.
- Nalogo opravljam redno.
- Rad/-a naredim še kaj, kar ni za nalogo.
- Pri pouku aktivno sodelujem.
- S svojim delom in učenjem sem zadovoljen/zadovoljna.

Ne maram ...

V lanskem šolskem letu sem prebral/-a \_\_\_ knjig.

Najraje berem ....

Podčrtaj pravilno trditev in jo dopolni:  
Branje me veseli ...  
Branja ne maram, ker ...

Kaj si se danes naučil/-a, spoznal/-a o sebi?

Kaj si želiš izboljšati?

Kako boš to storil/-a?

Učenje je poleg individualnega tudi socialen proces, kjer je pomembno skupinsko sodelovanje, dialog in interakcija (Marentič Požarnik 2005: 65). Ob začetku skupinskega dela se je nujno pogovoriti o načinu dela in sprejeti določena pravila, ki bodo zagotavljala kakovostno in učinkovito delo vseh članov skupine.

Učenje je tudi čustveno obarvan proces (Prav tam, 65), zato se z učenci pogovorite o kakovosti dialoga med njimi, o njihovi objektivnosti in o vplivu, ki ga imajo drug na druga (sošolčeva povratna informacija ima pogosto večji učinek kot učiteljeva). Pazite tudi, da ne boste zaradi prehitrih in prevelikih sprememb v poučevanju naleteli na odpor, zato učence na nove vloge privajajte s tempom, ki ga bodo narekovali sami.

Nekaj možnosti, da so učenci drug drugemu vir poučevanja:

- učenci si skupaj zastavijo izziv in iščejo možne rešitve;
- učenci pripravijo naloge za sošolce, jih izmenjajo;
- učenci vrednotijo izdelke in predstavitve sošolcev in jih usmerjajo k izboljšavam (podajanje priporočil za delo);
- učenci razpravljajo o pravilnosti rešitev in objektivnosti vrednotenja;
- sposobnejši, hitrejši učenci pomagajo slabšim, počasnejšim;
- učenci predstavljajo svoje izdelke in svoj način dela ter reševanja problemov sošolcem.

## 5. Aktiviranje učencev za samoobvladovanje njihovega učenja

Učenje, usmerjeno v prihodnost, zahteva premik od vodenega učenja k samostojnemu učenju, ki vključuje samostojno načrtovanje, spremljanje, vzdrževanje motivacije in kontroliranje procesa. Ob takšnem učenju se učenci celovito spremenijo (Marentič Požarnik 2005: 66). Za tako zahtevne spremembe učenci potrebujejo postopnost, sistematičnost in čas. Učence na samostojnost navajajte postopno, s samostojnim usvajanjem enega cilja. Poskrbite, da bodo skrbno načrtovali aktivnosti, s katerimi bodo dosegli cilj in oblikovali realne ter jasne kriterije uspešnosti. Ko bodo učenci osvojili osnovne spretnosti in samokritičnost, lahko usvajate in preverjate doseganje več ciljev.

Zajc (2008: 86) opozarja, da je potrebno aktivno vključevanje učencev tudi v proces ocenjevanja in povečanje odgovornosti učencev za lasten napredek in razvoj. Ključno je spodbujati sposobnosti samovrednotenja, saj le-to izboljšuje prenašanje kritike in neuspehov, odgovornost, samostojnost, učenci razvijajo občutek, kaj je in kaj ni pomembno, poglobljeno razmišljajo in nadzirajo proces učenja, saj s samovrednotenjem spremljajo svoj napredek in načrtujejo lasten razvoj. Samovrednotenje ob vsem tem torej izboljšuje kakovost – dosežke učencev. Marentič Požarnik (2005: 65) opozarja, da je poleg vsebin pri učenju zelo pomemben proces učenja (iskanje, razmišljanje, reševanje problemov), strategije učenja, ki jih pri tem pridobimo in presoja ustreznosti strategij (meta-učenje).

Tudi pri razvijanju procesa samovrednotenja je pomembna postopnost. V začetku lahko preverite objektivnost in samokritičnost učencev tako, da najprej sami ocenijo svoj izdelek, nato pa ga naj ponudijo v presojo še so-




## Priloga 4: Povratna informacija sošolca o doseganju ciljev

## POVRATNA INFORMACIJA UČENCU O SAMOVREDNOTENJU

Izberi nalogo in jo reši. V tabelo zapiši, kateri cilj si želel/-a z njo doseči in ovrednoti svoje delo. Nalogo priloži temu obrazcu.



## SAMOVREDNOTENJE

CILJ	KRITERIJ	OVREDNOTI DOSEGANJE CILJA (označi s →)	UTEMELJITEV
		  	

<i>S križcem označi, koliko se strinjaš s trditvami.</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<i>Strinjam se.</i>	<i>Večinoma se strinjam.</i>	<i>Ne strinjam se.</i>	<i>Ne morem se odločiti.</i>
Svoje delo sem vrednotil/-a objektivno.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vrednotenje mi ne dela težav.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pri vrednotenju sem natančen/natančna.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samovrednotenje mi pomaga izboljšati delo.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PRAVILNO

NAPAČNO

### Povratna informacija učitelja o samovrednotenju

---



---



---



---

## IZPOLNI PO UČITELJEVI POV RATNI INFORMACIJI:

Obkroži: S svojim vrednotenjem: **sem v celoti** / **sem delno** / **nisem** zadovoljen/zadovoljna.



Kako boš izboljšal/izboljšala svoje samovrednotenje?

---

Kaj si se o sebi naučil/-a novega?

---

## Priloga 5: Povratna informacija učencu o njihovem samovrednotenju

### SE ZNAM UČITI?

Izberi cilj, ki ga želiš usvojiti.  
 Določi kriterije za uspeh.  
 Zapiši, s katerimi dejavnostmi boš dosegel/-la cilj.  
 Realiziraj zastavljeno in ovrednoti svoje znanje.  
 Realiziraj dejavnosti za odpravo šibkih področij.  
 Priloži dokazila o delu.



CILJ	KRITERIJI	DEJAVNOSTI	DOSEGANJE CILJA (OBKROŽI)	UTEMELJITEV →

S križcem označi, koliko se strinjaš s trditvami.	<input checked="" type="checkbox"/>			
	Strinjam se.	Večinoma se strinjam.	Ne strinjam se.	Ne morem se odločiti.
Dejavnosti za doseganje cilja so ustrezne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Postavljeni kriteriji so ustrezni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vrednotim objektivno in natančno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ovrednotenje doseganja cilja je realno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poiščem in izboljšam šibka področja.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kaj bi lahko izboljšal/-a? Kako?

---



---

Kakšno pomoč potrebuješ?

---



---

#### Povratna informacija učitelja o tvojem učenju




---



---



---



---

šolcu, sošolki. Izdelke, pri katerih prihaja do velikih razlik, preglejte sami in se o vrednotenju pogovorite z učenci. Že po nekaj samovrednotenjih večina učencev najde pravo mero kritičnosti in izboljša objektivnost. Največ težav s samovrednotenjem imajo učno najšibkejši, potrebna je pomoč sošolcev, učitelja.

Prve pozitivne učinke FS na učence sem sama zasledila že po nekaj mesecih sistematičnega drugačnega dela:

- izboljšuje ozaveščenost učencev o ciljih in bistvu učenja;
- izboljšuje samokritičnost učencev in objektivnost;
- izboljšuje motivacijo za delo zaradi možnosti izbire načina dela in vrste nalog za doseganje istega cilja;
- izboljšuje refleksijo o procesu učenja in lastnega razvoja;
- učenci pogosteje dobijo učinkovito povratno informacijo o njihovem delu/nedelu, znanju/neznanju;
- izboljšujejo se načrti učenja;
- izboljšuje se domače delo ter odgovornost za učenje;
- mape učenja/izdelkov postajajo motivacijsko sredstvo;
- učenje postaja odpravljanje šibkih področij in ne »sedenje za zvezkom«.

## Sklep

Uvajanje formativnega spremljanja predstavlja za učitelja veliko spremembo, saj mora spremeniti svoje razmišljanje o poučevanju in način dela v razredu. Na poti uvajanja učitelj doživlja tako vzpone kot padce, preizkuša nove poti za izboljšanje znanja učencev. Pri tem doživlja različne faze, od raziskovanja, do negotovosti in spraševanja o vztrajanju, do sprememb v praksi in spremenjenih pogledov. Učitelju na poti koristijo spodbuda, podpora ter primeri dobre prakse, ki mu predstavljajo izhodišče za lastno raziskovanje v učilnici.

Učitelj se mora pred uvajanjem najprej sam poglobiti v formativno spremljanje in se z njim seznaniti, za začetek naj izbere eno strategijo in en sam razred, v katerega bo uvajal novosti. Učitelj mora jasno vedeti, kaj želi z uvajanjem doseči, dobro je, da si pripravi akcijski načrt za uvajanje novosti, ki jih želi razviti v svoji pedagoški praksi.

Najprimernejši čas za sistematično uvajanje je začetek šolskega leta, ko učitelj načrtuje delo, prav je, da že v začetku aktivnosti, s katerimi bodo učenci pridobivali zahtevane spretnosti in znanja, načrtuje skupaj z učenci. Pomembno je tudi, da zagotovi dovolj časa za refleksijo in pogovor.

Elemente formativnega spremljanja na številnih mestih zasledimo tudi v učnem načrtu za slovenščino, torej formativno spremljanje za učitelje ne bi smelo biti nič novega, pa v praksi žal ni tako. Zaradi pozitivnih učinkov, ki jih formativno spremljanje ima, saj izboljšuje motivacijo, samokritičnost, odgovornost za učenje ter zavedanje o lastnem učenju in izboljševanje le tega bi bilo dobro, da se učitelje spodbuja k njegovemu uvajanju na vseh nivojih.

## ▾ POVZETEK

Prispevek predstavlja uvajanje formativnega spremljanja pri pouku slovenščine. Podaja nekaj teoretičnih izhodišč za lažje uvajanje formativnega spremljanja, ki se ga mora učitelj lotiti premišljeno in sistematično. Učitelj se mora pred uvajanjem najprej sam poglobiti v formativno spremljanje in se z njim dobro seznaniti. Jasno mora vedeti, kaj želi z uvajanjem doseči. Dobro je, da si pripravi akcijski načrt za uvajanje novosti, ki jih želi razvijati v svoji pedagoški praksi. Najprimernejši čas za sistematično uvajanje je začetek šolskega leta, ko načrtuje delo. Za začetek naj izbere eno strategijo in en sam razred, v katerega bo uvajal novosti. Zaradi pozitivnih učinkov, ki jih formativno spremljanje ima, saj izboljšuje motivacijo, samokritičnost, odgovornost za učenje ter zavedanje o lastnem učenju, bi bilo dobro, da se učitelje spodbuja k njegovemu uvajanju. Prispevek ponuja tudi praktične nasvete za razvijanje posameznih elementov formativnega spremljanja in primere delovnih listov za delo v razredu.

**Ključne besede:** formativno spremljanje, uvajanje formativnega spremljanja, sodobni pristopi poučevanja

## ▾ Viri in literatura

- Black, Paul in William, Dylan, 2014: Spremljanje in poučevanje skozi formativno spremljanje: Raziskovanje in praksa. *Vzgoja in izobraževanje* 5/6.10–16.
- Dodge, Judith, 2009: *25 Quick Formative Assessments for a Differentiated Classroom*, Scholastic Inc., New York.
- Hattie, John, 2009: *Visible learning*. London, New York: Routledge.
- Larrivee, Barbara, 2000: Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective practice*, 1 (3). 293–307.
- Marentič Požarnik, Barica, 2005: Psihologija učenja in pouka. V: Erčulj, Justina (ured.): *V učence usmerjeno poučevanje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Perrenoud, Philippe. 1991: Towards a Pragmatic Approach to Formative Evaluation. V: Penelope Weston (ur.): *Assessment of Pupils Achievement: Motivation and School Success*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Razdevšek Pučko, Cveta, 1999: *Opisno ocenjevanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razdevšek Pučko, Cveta, 2004: Formativno preverjanje znanja in vloga povratne informacije. *Sodobna pedagogika* 55/1.126–139.
- Rupnik Vec, Tanja, 2011: *Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina, 2011*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- William, Dylan, 2013: Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V: Sentočnik, Sonja (ur.): *O naravi učenja*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Zajc, Sonja, 2008: Vodenje ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja. V: Komljanec, Natalija (et. al.): *Didaktika preverjanja in ocenjevanja*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.

Simona Cajhen, Zavod RS za šolstvo

# PROJEKT FRANKOFONIJA – IZZIVI IN PRILOŽNOSTI ZA SODOBEN POUK FRANCOŠČINE

## Uvod

Pojem Frankofonija ima pogosto takrat, kadar je vključen v »velike« politične govore, precej abstrakten prizvok, zato bo v prispevku najprej bolj natančno pojasnjen ter v nadaljevanju podprt še s konkretnimi primeri sodobne in kreativne pedagoške prakse pri projektih nalogah, ki jih je koordiniral Zavod RS za šolstvo, ob podpori Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport ter Francoskega inštituta v Sloveniji, in jih, v sodelovanju s slovenskimi šolami ter učitelji francoščine izpeljal, od leta 2007 do danes. Pri spodbujanju učenja francoščine v slovenskem šolskem prostoru aktivno sodeluje tudi Slovensko društvo učiteljev francoščine (SDUF), s katerim se pogosto povezuje tudi Zavod RS za šolstvo.

Prispevek je namenjen predstavitvi inovativnih projektih nalog, ki so vsebinsko povezane s Frankofonijo, z večjim poudarkom na gledališkem festivalu, ki je bil zadnja štiri leta osrednji in edinstven dogodek - po obliki in izvedbi - in je bil izpeljan v Mednarodnem tednu Frankofonije. Poleg skupnega, ustvarjalnega prikaza na gledališkem odru v SLG Celje, bo podrobno predstavljen celotni proces nastajanja »končnega izdelka«, vse od prvih idej, izbora književnega dramskega dela, sodelovanja na daljavo v spletnih okoljih, gledaliških vaj na posameznih šolah, oblikovanja avtentičnih materialov, in vse do prvega skupnega srečanja na odskih deskah v celjskem gledališču.

V prispevku bodo nakazane tudi smernice novega formata 19. Frankofonskega festivala, ki se bo odvil v Celju prihodnje leto, tokrat ponovno z nekoliko večjim poudarkom na pomenu učenja francoščine na slovenskih osnovnih in srednjih šolah in odkrivanju frankofonske raznolikosti.

## 1 Frankofonija v Sloveniji in širše

Frankofonija (fr. OIF) je bila kot mednarodna organizacija ustanovljena na Hanojskem vrhu predsednikov držav in vlad leta 1997. Vključuje 57 držav članic, 23 držav opazovalk ter 3 pridružene države članice.

Kot beseda se je pojavila že leta 1880, ko je z njo francoski geograf Onésime Reclus poimenoval dežele, v katerih so prebivalci govorili francosko (int. vir



1). Kadar je beseda zapisana z malo začetnico, označuje govorce francoščine, kadar pa je zapisana z velikim »F« pomeni institucionalni del ter uradne odnose med frankofonskimi deželami (int. vir 2).

Mednarodna organizacija Frankofonija podpira in razvija glavne človeške vrednote, kot so: mir, demokracija, človekove pravice, kulturna raznolikost ter spodbuja izobraževanje ter učenje francoščine v državah, ki jih ta jezik povezuje. Francoski jezik po zadnjih podatkih govori že 220 milijonov ljudi na petih kontinentih.

Bizjak je prepričan, da je OIF nekakšen *commonwealth à la française*, torej kulturno-znanstveno, gospodarsko-politično in hkrati mirovniško gibanje (2011:100). Že znani francoski pisatelj Victor Hugo je povedal, da je francoščina jezik, ki se je ponudil človeštvu (*fr.* »*Le français est une langue qui s'est donnée à l'humanité*«) (int. vir 3).

Države članice Mednarodne organizacije za frankofonijo vsako leto, 20. marca obeležijo teden frankofonije. V to mednarodno organizacijo je vključenih 80 držav, od tega 57 držav članic in 23 držav opazovalk. Poleg skupnega jezika in večkulturnosti države članice povezuje tudi sodelovanje na številnih področjih, kot so: človekove pravice, demokracija, prizadevanja za mir in okoljska vprašanja.

Slovenija ima od leta 1999 status države opazovalke, saj ima francoščina status tujega jezika in je prisotna na vrhovih in na ministrskih zasedanjih ter na rednih zasedanjih Stalnega sveta za Frankofonijo (int. vir 4).

Leta 2013 se je udeležila ministrskega zasedanja OIF na ministrski ravni. Podpisan je bil aneks k Memorandumu o izvajanju večletnega programa izobraževanja v francoskem jeziku v slovenski državi upravi. Od leta 1992 je izredno močno tudi sodelovanje med Slovenijo in Francijo na področju kulture, izobraževanja in znanosti, prav tako ob podpori Francoskega inštituta v Sloveniji.

Poleg tega se Slovenija vključuje in aktivno sodeluje v številnih promocijskih, kulturnih in filmskih dogodkih, ki potekajo vsako leto 20. marca, ob mednarodnem dnevu Frankofonije. Letos se je v praznovanje ponovno vključila z organizacijo Frankofonskega filmskega festivala, ki je že peti po vrsti ter z aktivno vlogo na številnih drugih kulturnih dogodkih, ki obeležujejo pomen francoskega jezika pri nas (int. vir 5).

Mednarodna organizacija Frankofonije (l'OIF) izdaja poleg izhodiščnih dokumentov, tudi številne publikacije in revije, ki vsebujejo pomembnejše aktualnosti in informacije s sveta frankofonije. To so: *Zig Zag - Magazine fenêtre ouverte sur la francophonie*, revija *francophonie*, revija *Langue française et multilinguisme* in *La francophonie à travers la revue l'Amopa*. Aktualna vprašanja s področja frankofonije so obravnavana tudi v posameznih poglavjih in prilogah k reviji Mednarodnega združenja učiteljev francoščine z naslovom *Le français dans le monde*.

Frankofonija pokriva različna področja (int. vir 6), kot so na primer francoski jezik in večjezičnost, kulturna raznolikost, vzgoja in izobraževanje, ekonomija, trajnostni razvoj, mladi, šport itd. V zadnjem času širi bolj poglobljeno svoje zanimanje tudi na področje jezikoslovja, znanosti, kulture, medijev, zgodovine, filozofije ter politike.

Na voljo so tudi številne spletne strani z didaktičnimi gradivi za učenje in poučevanje francoščine, kot npr. TV5 Monde (int. vir 7), ki jih lahko učitelji francoščine uporabijo pri pouku.

Vzporedno s tem izhajajo v posameznih frankofonskih državah tudi številne revije, objave člankov in forumi, ki so povezani z aktualnimi frankofonskimi vsebinami in vprašanji.

## 2 Francoščina – skupni jezik v večkulturni družbi

Svet Evrope spodbuja razvoj jezikovne in kulturne raznolikosti v Evropi ter učenje jezikov v podporo medkulturnemu dialogu, socialni povezanosti in boljšemu ekonomskemu položaju v globalni družbi.

Že v 90. letih so se začela prizadevanja v smeri večjezičnega in medkulturnega uzaveščanja. Številni evropski projekti, kot npr. Evlang in Ja-ling so z rezultati in izkušnjami potrdili, da večjezični pristop ugodno vpliva na odpiranje učencev za jezikovno in kulturno različnost (Candelier 2004). To raznolikost zagotovo najdemo v frankofonskih državah, kjer so poleg francoščine prisotni še drugi jeziki.

Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam (slo. ROPP, fr. le CARAP, ang. FREPA) vključuje didaktične pristope, ki v učnem procesu predvidevajo sočasno rabo več jezikov ali kultur. Metodologijo poučevanja jezikov so v zadnjih tridesetih letih zaznamovali štiri pluralistični pristopi:

- medkulturni pristop,
- jezikovno prebujanje,
- medjezikovno razumevanje med sorodnimi jeziki,
- integriran didaktični pristop k različnim jezikom.

Medkulturni pristop, ki je že dobro poznan, je imel precejšen vpliv na didaktiko poučevanja jezikov, medtem ko so se naslednji trije pojavili kasneje in so bolj izrazito usmerjeni v jezik (Candelier in drugi 2012: 6).

Kot slikovit dokaz, ki govori v prid večjezikovnim govorcem in v podporo medjezikovnemu razumevanju med sorodnimi jeziki ter narečji, predstavljamo naslednji citat, najprej v slovenščini in potem še v francoščini.

*»Presenečen sem bil, ko sem v času potovanja skozi romansko govoreče dežele, s povezovanjem francoščine in narečja z juga Francije ter s pridobljeno navado iskanja podobnosti, v nekaj dneh razumel portugalsko in špansko.«*

*»J'ai été frappé de voir, au cours de mon voyage à travers les pays latins que, en combinant le français et le languedocien, et par une certaine habitude des analogies, je comprenais en très peu de jours le portugais et l'espagnol.«*

(Jean Jaurès 1911)

Mednarodna organizacija Frankofonije (l'OIF) se, v okviru spodbujanja jezikovne in kulturne raznolikosti, zanima tudi za odnose med francoščino in ostalimi jeziki frankofonskega sveta in poudarja vlogo medjezikovnega

sporazumevanja, saj je od leta 2001 vključena v program treh jezikovnih prostorov, frankofonskega, hispanofonskega ter luzofonskega.

Na svojem potovanju skozi etično dimenzijo spodbuja medjezikovno razumevanje med različnimi govorci, ustvarjalen dialog, odkrivanje drug drugega ter vzajemno spoštovanje.

### 3 Frankofonija v slovenskih šolah (2007–2016)

V nadaljevanju članka se bomo omejili izključno na področje delovanja Zavoda RS za šolstvo, ki v sodelovanju in ob podpori še ostalih inštitucij, ter v okviru t. i. projekta Frankofonija, ki ga vodi Predmetna skupina za francoščino, že skoraj 19 let aktivno sodeluje pri realizaciji številnih promocijskih aktivnosti ter pri uvajanju inovativnih pristopov v pouk francoščine, ki večinoma vključujejo omenjene plurilingvalne pristope.

Kot navaja Bizjak, je pri podajanju oz. skupnem iskanju podatkov o sestavnih telesih OIF, njenem delovanju in usmeritvah, priporočeno uporabljati dvojezičnost, kar pomeni, da lahko dijaki iščejo podatke izmenično v francoščini - zaradi večje natančnosti podatkov in v slovenščini - za natančnejše razumevanje (2011: 101).

V prispevku bo predstavljeno obdobje od leta 2007 do danes, ko so bile, v sodelovanju z učitelji francoščine, ki nove izzive vedno sprejemajo z navdušenjem in jih na osmišljen način vključujejo v svojo pedagoško prakso, uspešno izpeljane številne aktivnosti in projekti.

Poleg tega Zavod RS za šolstvo v sodelovanju z Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport podpira inovativne aktivnosti na področju učenja francoščine na slovenskih šolah, ki jih organizira Slovensko društvo učiteljev francoščine (SDUF), npr. FRAfest v Kranju, konference SDUF itd.

Septembra 2015 se je približno 20 učiteljev francoščine udeležilo 7. kongresa APFA v Celovcu in se predstavilo z inovativnimi primeri učne prakse (int. vir 8).

Med bolj inovativnimi pristopi ZRSŠ pri poučevanju francoščine, katerih cilj je, poleg razvijanja sodobne tuje jezikovne didaktike, tudi dvig zanimanja za ta jezik med mladimi, naj izpostavimo naslednje aktivnosti:

- delavnici z naslovom Senzibilizacija dijakov za slam, v sodelovanju z Drugo godbo ter takratnim Francoskim inštitutom v Ljubljani (v letih 2009, 2010),
- seminar Gledališče pri pouku francoščine (2010),
- podpora šolam pri aktivni udeležbi na festivalu Pantomimes v Orthezu,
- Frankofonski dnevi v Celju (v letih 2013, 2014, 2015 in 2016),
- Letni slovensko-francoski seminar na Brdu pri Kranju,
- delovna srečanja, sestanki medresorske skupine za Frankofonijo na Ministrstvu za zunanje zadeve itd.

#### 3.1

Osrednji namen obeh delavnic za srednješolske učitelje je bila senzibilizacija tako učiteljev kot dijakov za problematiko, povezano s francoskimi

predmestji, migracijo, kulturnim spominom, izkoreninjenostjo. Slam glasba pomeni družbeno-kulturni obliž v sodobnih vibracijah velemest. Bourrel je opaža tako pri slamofoniji »Slamophonie« kot pri frankofoniji »Francophonie« podobnost - v zahtevi po spoštovanju posameznikovih razlik in skupno konvergenco k univerzalnosti s pomočjo skupnega jezika (2009: 4).

Leta 2009 je bila osrednja tematika usposabljanja za učitelje, usmerjena v »slam poezijo« sodobnega francoskega pevcu Abd Al Malika.

Slam je umetniški izraz, ki združuje glasbo in poezijo. Je sodobna urbana poezija, ki bogati francoski jezik z govorno umetnostjo in pevci slama so tako imenovano »petje duš«. To direktno sporazumevanje lahko veliko prispeva k učenju francoščine na šolah in vnese med mlade odprtost za sprejemanje drugačnih kultur (Sylla 2009: 6).

Na delavnici je najprej potekal pogovor o sodobni Franciji, večkulturnosti in problematiki predmestij. Izhodišče sta predstavljali dve pesmi Abd Al Malika. Sledila je vsebinska analiza pesmi (besedišče) ter predstavitev tehnik poslušanja in pomena vključevanja sodobnih, civilizacijskih in mladim privlačnih elementov v poučevanje francoščine.

Cilj drugega dela delavnice je bilo oblikovanje kratkega »izobraževalnega modela« oz. učne priprave, s katero bi učitelji lahko senzibilizirali dijake za glasbo Abd Al Malika in problematiko, o kateri ta govori. Končni cilj je bil natečaj za najboljšo slam poezijo.

Deset izbranih dijakov se je 18. maja 2009 udeležilo koncerta na festivalu Druga godba v Ljubljani in se v živo srečalo z umetnikom.

Naslednje leto je bil v okviru sodelovanja med ZRSŠ in Drugo godbo ponovno izpeljan podoben glasbeni projekt. Izhodišče za delo učiteljev in dijakov je bila slam poezija glasbene skupine Nevchehirlian iz Marseilla (Sliki 1 in 2). Pri projektu je sodelovala tudi Filozofska fakulteta v Ljubljani. Poudarek je bil na povezovanju kulturno-civilizacijskih okoliščin francoske urbane glasbe in pedagoških pristopov pri analizi besedil.



↙ Sliki 1 in 2: Objava delavnice  
in koncerta.

Fotografija M. Štular, Druga godba, 2010.

Učitelji so bili seznanjeni z večkulturnim okoljem mesta Marseille, iz katerega izhaja skupina.

Cilj delavnice je bil - po eni strani povezati učne vsebine s konkretnimi elementi in problematiko sodobne družbe in jih na ta način konkretizirati, po drugi strani pa pri dijakih vzbuditi zanimanje za druge kulture z učenjem tujega jezika z različnimi glasbami sveta.

Grosmanova navaja, da se medkulturnost nanaša na sposobnost doživljanja in razčlenjevanja kulturne drugačnosti ter sposobnosti uporabe tega doživljanja za razmišljanje o stvareh, ki so v lastni kulturi in okolju navadno samoumevne (2010: 89).

### 3.2

Že v preteklih letih je bil v projektu Frankofonija velik poudarek na vključevanju gledališča v pouk francoščine. Vloga učitelja tujega jezika je med drugim tudi to, da pri učencih vzbudi željo po izražanju in ustvarja situacije za čim bolj življenjsko sporazumevanje (Adrien 2010: 14).

V sodelovanju z belgijsko vlado in MIZŠ ter Filozofsko fakulteto v Ljubljani je bil na Filozofski fakulteti v Ljubljani leta 2010 organiziran seminar za učitelje srednjih šol, ki ga je v osrednjem delu izpeljala belgijska lektorica Julie David (slika 3). Seminar je bil nadgradnja predhodno izpeljane delavnice na Letnem Slovensko-francoskem seminarju na Brdu pri Kranju. V ospredju je bila poglobitev znanj za uspešno rabo gledaliških tehnik pri pouku francoščine, saj ima gledališče pri razvijanju govorne zmožnosti v tujem jeziku zelo pomembno vlogo (Adrien, 2010: 9). Po številnih ugotovitvah prevzema učitelj jezika v razredu tudi vlogo igralca.



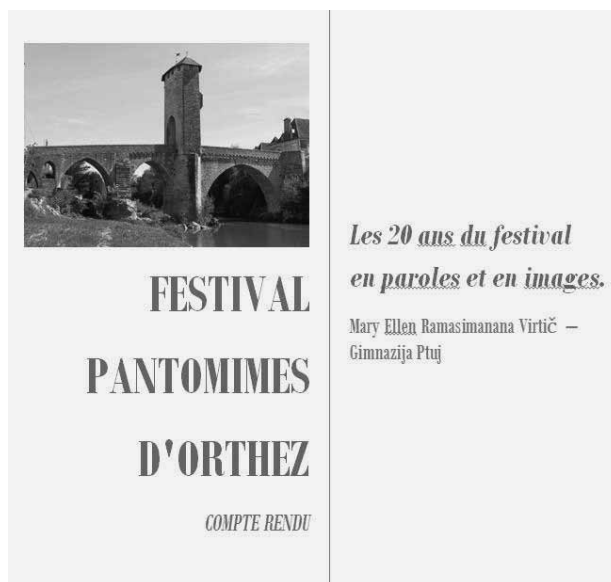
Slika 3: Delavnica z učitelji.  
Fotografija S. Cajhen, ZRSŠ, 2010.

### 3.3

Zavod RS za šolstvo je tri leta zaporedoma objavil natečaj, na katerem sta bili izbrani Ginnasio Antonio Sema Pirano iz Portoroža ter II. Gimnazija Maribor. Cilj udeležbe na festivalu v Franciji je bil, poleg spodbujanja učen-

ja francoščine v slovenskih šolah, tudi oris aktivnosti slovenskih šol na področju učenja jezikov ter sodobnih metod poučevanja v večjezikovnem in večkulturnem prostoru.

Učitelja francoščine sta se s skupino desetih dijakov udeležila devetdnevnega tradicionalnega festivala »Festival Pantomimes« v Orthezu, v pokrajini Aquitaine v jugozahodni Franciji (slika 4).



↘ Slika 4: Naslovnica poročila.  
Iz arhiva Mary Ellen Ramasimanane  
Virtič, II. gimnazija Maribor.

Gledališka skupina se je v Orthezu predstavila z enourno predstavo v francoskem jeziku in s kratko 15-minutno predstavo v slovenskem jeziku, kar pomeni, da so bili na festivalu Pantomimes, poleg francoščine, prisotni tudi drugi jeziki in kulture.

### 3.4 Frankofonski dnevi v Celju (v letih 2013, 2014, 2015 in 2016)

Večjezikovno in medkulturno sodelovanje na različnih ravneh, kot je sodelovanje med inštitucijami, med srednjimi šolami, med koordinatrico in učitelji, med režiserji in učitelji, med ravnatelji, v projekt vključenih šol in nenazadnje tudi gledalci, nas je štiri leta vodilo k uprizoritvi štirih dramskih del, aktualnih po tematiki in smernicah, kot jih narekuje sodobna večjezična in večkulturna družba (slika 5).



↘ Slika 5: Uprizorjena dramska dela.  
Fotografija S. Cajhen,  
fotografije originalnih del.

15. Frankofonski dan je bil izpeljan na drugačen način kot v preteklih letih, ko je Frankofonski v Celju povezoval srednješolce, osnovnošolce in študente v gledališkem in glasbenem ustvarjanju v francoskem jeziku, zato je bil preimenovan v »Frankofonska gledališka srečanja« (fr. *Les Rencontres Francophones Théâtrales*). Vse sodelujoče inštitucije v projektu (Zavod RS za šolstvo, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter Francoski inštitut v Sloveniji) so se odločile, da bodo spremenile koncept festivala. Francoski inštitut je k sodelovanju povabil mladega režiserja z École Normale Supérieure v Lyonu, Victorja Thimoniera.

Koordinacijo projekta in dogovore s šolami je vodil Zavod RS za šolstvo, z režiserjema in učitelji so srečanja potekala v živo in na daljavo, z uporabo sodobne komunikacijske tehnologije. Komunikacija koordinatorice in učiteljev z režiserjem Victorjem Thimonierom je potekala po videokonferenčnem sistemu (Skype, Vox) in elektronske pošti. Za izmenjavo idej, predlogov in gradiv, je bila na portalu sio.si ustvarjena spletna učilnica Frankofonija (slika 6).



Slika 6: Spletna učilnica za Frankofonijo. Internetni vir 9: S. Cajhen, 2016.

Pri gledališkem projektu so bili režiserjem in učiteljem ter dijakom v veliko podporo kratki video posnetki, ki so jih učitelji skupaj z dijaki posneli v času vaj na šolah - in so jih, če je bilo treba, poslali režiserju ter dobili povratno informacijo o morebitnem vprašanju v zvezi z besedilom in igro. V obdobju (2012-2016) je nastala t. i. banka video gradiv, tako s posameznih vaj na šolah kot s končnih skupnih uprizoritev v Celju (slika 7).

### 3.4.1. Prva skupna predstava Čakajoč Godota (fr. *En attendant Godot*) – šol. leto 2012-13

Intenzivne priprave na predstavo, ki je bila uprizorjena 21. marca 2013 v SLG Celje, so se začele že oktobra 2012, najprej na Slovensko-francoskem se-



▼ Slika 7: Videoposnetki z vaj. Avtorski posnetki učiteljev v projektu, 2015.

minarju na Brdu pri Kranju, na katerem so učitelji dobili prve informacije o spremenjenem konceptu Frankofonskega dneva v Celju. Učitelji francoščine na srednjih šolah so predlog novega koncepta festivala sprejeli kot izziv. V dogovoru z režiserjem, koordinatorico projekta in s soglasjem učiteljev mentorjev je bilo izbrano gledališko delo Samuela Becketta z naslovom Čakajoč Godota (fr. *En attendant Godot*). Da smo na tak način zamišljeno predstavo sploh lahko uprizorili, nam je s pisno izjavo omogočila založba Édition de Minuit iz Pariza.

Šolske gledališke skupine so že pred prvim srečanjem v živo, oktobra, prejele del besedila iz gledališke igre, ki je predstavljal košček v skupnem gledališkem mozaiku. Prvo leto je bilo v projekt vključenih deset slovenskih srednjih šol, oziroma 64 dijakov (slika 8).

Prvi obisk režiserja v Sloveniji je potekal od 22. do 26. oktobra 2012. V tem obdobju je režiser intenzivno delal z vsako posamezno skupino dijakov. Po



▼ Slika 8: Dijaki z 10 srednjih šol. Fotografija S. Cajhen, ZRSŠ, 2013.



▼ Slika 9: Gledališki list. Iz arhiva S. Cajhen, ZRSŠ, 2013.



ogrevanju kot predpripravi na gledališke vaje je sledil razgovor z mentorji in dijaki o gledališkem delu, sceni, glasbi ter igri itd. Dijaki niso imeli večjih težav pri razumevanju navodil in so režiserja, ki je govoril francosko, v glavnem dobro razumeli. V nasprotnem primeru so sledili njegovim navodilom, ki jih je prikazal z mimiko in gestami, kar je sicer pomemben sestavni del igre. Občasno jim je nerazumljeno pojasnil v angleščini, ki je bila zanje prvi tuji jezik. Le redko so morali učitelji francoščine, ki so bili prav tako na vajah, navodila dobesedno prevajati v slovenščino.

Režiser je učiteljem mentorjem poleg dramskega besedila pripravil še druga podporna gradiva, kot so npr. knjižica z vajami za izbrano gledališko delo Samuela Becketta, kratke video posnetke predstav, fotografije scenjskih prizorov za lažje razumevanje samega konteksta igre avtorjev Rogera Blina, Alaina Francona itd.

V obdobju med oktobrom 2012 in marcem 2013 se je nadaljevalo intenzivno delo učenja besedila. Učitelji mentorji so s svojimi dijaki brali besedila, vadili izgovarjavo in razmišljali o uprizoritvi scene, ki bo na dan predstave predstavljala del celote. Prvi teden marca 2013 je Victor Thimonier ponovno obiskal vse šole in delo je bilo usmerjeno predvsem v govorico telesa ter telesno izražanje in nekoliko manj v samo razumevanje dramskega dela.

Učitelji so z dijaki delali na učenju besedila ter pravilni izgovarjavi, režiser pa je razmišljal o tem, kako posamezne dele igre povezati v koherentno celoto.

Posamezna gledališka skupina je dobila približno 10-minutno besedilo v francoščini, kar je sicer za dijake, ki se francoščino učijo kot drugega ali celo tretjega tujega jezika, zelo zahtevno. Pri tem je pomembno vlogo odigrala tudi visoka motivacija in zanimanje dijakov za avtentično nalogo.

### 3.4.2. Druga skupna predstava »Gospa Ka« (fr. *Madame Ka*) – šol. leto 2013-14

V letu 2013/14 smo uprizorili gledališko delo z naslovom *Gospa Ka* (fr. *Madame Ka*), avtorice Noëlle Renaude. Število sodelujočih v projektu se je še povečalo, v projekt je bilo vključenih kar 108 dijakov s 14 slovenskih srednjih šol in dva režiserja (slika 10).



Slika 10: Dijaki s 14 srednjih šol. Fotografija S. Cajhen, ZRSŠ.



Slika 11: Gledališki list. Iz arhiva S. Cajhen, ZRSŠ, 2014.

Prvi korak k uprizoritvi gledališke igre je bil Letni slovensko-francoski seminar, na katerem je bil osrednji del usmerjen v priprave učiteljev za delo z besedilom, oziroma v sam gledališki projekt. Predavateljici z École Normale Supérieure v Lyonu, Anne Pellois in Fabienne Dumontet sta z učitelji intenzivno razvijali gledališke tehnike, izgovarjavo in interpretacijo omenjenega gledališkega dela.

Režiserja sta se ukvarjala s samim besedilom gledališke igre, ki je v originalu razdeljeno na 42 različno dolgih sekvenc. Za samo predstavo sta izbrala samo 32 slik, sestavljenih iz 15 sekvenc. V primerjavi z dramskim delom *Čakajoč Godota* je bila *Gospa Ka*, predsem kar se tiče besedišča, skladnje in dolžine stavkov, zelo enostavna. Bolj zahtevne za interpretacijo na odru so bile tokrat besedne igre, ki pa jih je v tem delu precej.

Podobno kot prejšnje leto je bil tudi v to predstavo vključen zbor, ki so ga sestavljali dijaki brez glavne vloge. Delitev gledališke igre med šole je potekala na daljavo, upoštevala se je tudi regijska razporeditev šol. Režiserja sta za učitelje oblikovala gradivo, ki je vključevalo vaje za tvorjenje glasu na odru, za interpretacijo besedila, za neverbalno izražanje, za delo v skupini ter številne druge gledališke tehnike.

### 3.4.3. Večjezičnost v tretji skupni predstavi (*fr. L'Européenne*) – šol. leto 2014-15

Omeniti moramo, da se v tem letu usmeritve frankofonije in sodobne smerne večjezičnosti ter medkulturnega dialoga niso odražale samo v našem skupnem delovanju v razvojnem projektu, temveč so bile zelo vidno in jasno vključene v samo tematiko gledališkega dela. Dramsko delo z naslovom *L'Européenne* je sodobno delo z aktualno tematiko, ki ga je ustvaril David Lescot iz Pariza. V času priprav in poglobljenega dela z besedilom so učitelji skupaj z dijaki zapisali nekaj ključnih vprašanj o dramskem delu, na osnovi katerih sta režiserja Léa Carton de Grammont in Pierre Andrau, v eni izmed pariških kavarn, z avtorjem naredila intervju. Posnetek intervjuja sta kot primer didaktičnega gradiva delila tudi z učitelji in dijaki (slika 12).

Tematika igre obravnava vprašanja o skupni evropski identiteti, zastavlja tudi vrsto vprašanj o realizaciji skupnih projektov, glavni poudarek pa je na medjezikovnem sporazumevanju (*fr. intercompréhension passive*) med različnimi sorodnimi jeziki, kar je bil v letu Medkulturnega dialoga osrednji koncept. V tem projektu sta režiserja v igro vključila - poleg slovenščine - tiste tuje jezike, ki so se jih nastopajoči dijaki učili na slovenskih srednjih šolah. Raba različnih tujih jezikov v skupni gledališki igri je bila sicer zahtevna, hkrati pa je bila velik motivacijski element za mlade slovenske ustvarjalce. Na odru sta poleg španščine, nemščine, hrvaščine, slovaščine zazvenela tudi slovenski jezik, kot materni jezik večine dijakov in francoščina - kot vezivo med drugimi tujimi jeziki.

Kot primer prisotnosti različnih jezikov na odru in medjezikovnega razumevanja v omenjenem dramskem delu, navajamo kratek del originalnega besedila *L'Européenne* v francoščini:

*NORMA GETTE: »Celui-là, par exemple, c'est le Suédois qui traduit l'allemand. A côté de lui il y a un Suédois qui traduit l'anglais, et à côté la Suédoise qui fait l'italien. Ça c'est le Slovène qui traduit le portugais, et ça*



▼ **Slika 12:** Intervju z avtorjem Davidom Lescotom v Parizu, 2015. Fotografija Carton de Grammont in Andrau, 2015.

*la Française qui traduit le castillan, elle est assise près du Polonais qui traduit le tchèque, mais le Tchèque qui traduit le polonais il est là-bas, loin, on leur a demandé de se mettre à côté mais il a pas compris. L'Estonien qui fait le lituanien est à côté du Lituanien qui fait l'estonien, ça s'est bien, le Grec qui fait l'italien n'est pas à côté de l'Italienne qui fait le grec qui est là-bas, pareil pour Espagnol-portugais-Portugais-espagnol, tant pis, voilà le Letton qui traduit le slovaque et là je reconnais la Hongroise qui traduit le français, elle est entre le Finlandais qui traduit l'allemand et l'Anglaise qui traduit le grec moderne, d'accord il n'y a qu'Estonien-lituanien et Lituanien-estonien qui ce sont mis à côté comme il faut, ce n'est pas grave. Monsieur le Danois-néerlandais, là c'est Espagnol-maltais, Maltais-finnois, Allemand-polonais, Hongrois-slovène, Letton-allemand, Grec-danois. Là cette dame est bulgare et elle traduit le lituanien, voici le Roumain qui fait le grec moderne, et la dame espagnole qui traduit le danois, auprès d'elle la Roumaine lusophone, le Grec francophone, le Français germanophone, la Néerlandaise hispanophone, le Slovaque slovénophone et le Bulgare polonisant...» (Lescot 2007:7).*

Večjezičnost in večkulturnost sta se na odru odražala na dva različna načina, v različnih tujih jezikih in različni glasbi, ki je odmevala iz različnih glasbenih inštrumentov. Na odru se je ustvarila resnična »kakofonija jezikov in glasbe« ali drugače povedano družba različnih kultur (int. vir 10). Avtor besedila David Lescot je srečen šele takrat, ko je v dramskem delu prisotnih več jezikov. Podobno bi lahko rekli tudi glede stanja jezikov na naših šolah: »Več kot je jezikov na šolah in v razredih, bolj srečni smo!«

Priprave na skupni dogodek na odskih deskah v SLG Celje so bile podobne pripravam iz prejšnjih let. Ohranili smo sodelovanje na daljavo in dva obiska na šolah, po posameznih regijah. V projekt je bilo vključenih 13 srednjih šol in 88 dijakov (slika 13).



➤ Slika 13: Dijaki s 13 srednjih šol in učitelji. Fotografija S. Cajhen, ZRSŠ, 2015.



➤ Slika 14: Gledališki list. Iz arhiva S. Cajhen, ZRSŠ, 2015.

### 3.4.4 Četrta skupna predstava »Migranti« (fr. *Migrants*) – šol. leto 2015-16

Uprizoritev dramskega dela z naslovom *Migrants*, avtorice Sonje Ristić, je odstrla drug del frankofonske mediteranske literature, ki z vizijo morja

ponuja in odpira prostor za nova srečavanja v toku migracij, medkulturna razmišljanja in pogovore intudi številne priložnosti za razmišljanje o francoskem jeziku.

Avtorica je odraščala razpeta med bivšo Jugoslavijo in Afriko, od leta 1991 dalje pa živi in ustvarja v Parizu. Tematiko dramskega dela, ki je bolj trpka in se umešča med aktualna dogajanja sodobne družbe, so na celjskem odru delno »omehčala« poetična vprašanja o sodobnem svetu, ki nas danes obdaja.

Režiserja, ki sta sodelovala v projektu, sta bila Victor Thimonier in Amélie Vignals iz *Compagnie les Temps Blancs* v Parizu.



↘ Slika 15: Dijaki s 13 srednjih šol in učitelji. Fotografija S. Cajhen, ZRSŠ, 2016.



↘ Slika 16: Gledališki list. Iz arhiva S. Cajhen, ZRSŠ, 2016.

## 4 Ob zaključku

Glede na današnje dimenzije frankofonskega sveta se je treba zavedati pomembnosti širjenja lastnega obzorja pri odkrivanju raznolikih frankofonskih kultur in civilizacij. Ker je učni načrt za francoščino dovolj odprt in se ne omejuje zgolj na geografske in kulturne značilnosti Francije, ki ravno tako predstavlja bogat kulturni in jezikovni konglomerat, je nujno, da v pouk vključimo tudi države in kulture, kjer so, poleg francoščine, prisotni še drugi jeziki.

Po zaključenem obdobju štirih let, in intenzivnem gledališkem ustvarjanju, bomo Frankofonsko gledališče še naprej ohranjali, hkrati pa nas zanimanje za frankofonski svet ponovno nagovarja, da se napotimo k odkrivanju drugačnih francoščin - kultur v širšem pomenu, na različnih delih sveta.

Osrednja tema **19. Razvojno-raziskovalnega frankofonskega projekta** bo francoščina na različnih kontinentih.

Prvi korak v tej »zgodbi« bo najprej razmislek o tem, kateri delček zemljevida Frankofonije bodo dijaki in študentje bolj podrobno »raziskovali« ter na osnovi podatkov, izkušenj in materialov, oblikovali predstavitveni material (npr. zbirka poezije, kratek film o raziskovalnem delu, skupno raziskovalno nalogo - portfolio, avtentični izdelek - npr. glasbilo).

Osrednji dogodek se bo odvil na mednarodni dan Frankofonije, 20. marca 2017, in bo priložnost za mlade frankofile in frankofone, da se med povežejo in družijo v večjezikovni in večkulturni raznoliki celoti, z uporabo francoskega jezika, ki zaradi stika z bolj oddaljenimi kulturami zveni drugače, z vibracijami in melodijo oddaljenih kontekstov.

V vseh frankofonskih deželah je namreč francoščina v kontaktu, v konkurenci ali celo v konfliktu z enim ali več jeziki, ki so v večini primerov materni jeziki prebivalcev teh dežel (Joubert 2006: 24).

Učiteljem francoščine in njihovim dijakom bo pri projekt »*Le français à travers les continents*« ponujen nov izziv, ki ga v francoščini lahko poimenujemo tudi »*Entre l'ici et l'ailleurs*« (slo.: Med tu in tam). Z iskanjem, odkrivanjem in povezovanjem informacij o frankofonskem svetu z njim že znanim tujim jezikom – francoščino, bodo spoznavali sobivanje kultur in hkrati zaznavali drugačne vibracije jezika, ki jih ustvarjajo tuji konteksti.

## ↘ POVZETEK

V prispevku z naslovom Projekt Frankofonija – izzivi in priložnosti za sodoben pouk francoščine je glavni poudarek na strokovnem delu in sodobnih pristopih pri učenju francoščine kot drugega tujega jezika od leta 2007 dalje ter sodelovanju slovenskih srednjih in tudi osnovnih šol pri tem.

Na začetku je projekt, imenovan Frankofonija, umeščen v širši, svetovni, predvsem pa evropski kontekst, nato je v osrednjem delu z nekaterimi inovativnimi pristopi predstavljen sodoben pouk francoščine in tudi ostalih tujih jezikov zadnjih nekaj let, ob koncu pa so zarisane smernice sodelovanja v prihodnje.

Že sama zasnova projekta jasno odraža cilje in sproti odpira številne nove možnosti in načine povezovanja na različnih ravneh, med različnimi partnerji, med jeziki in kulturami itd.

Jedro prispevka je usmerjeno v kreativno delo z dramskimi besedili znanih, uveljavljenih avtorjev in sodelovanje Zavoda RS za šolstvo ter Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport z različnimi izobraževalnimi ustanovami na Slovenskem in v Franciji zadnja štiri leta. V članku so vidni koraki, ki so privedli do uprizoritve izbranega dramskega dela (Čakajoč Godota, Gospa Ka, Evropejka, Migranti): od izbora besedila, bralnih vaj, sodelovanja in sooblikovanja postavitve – do končne skupne uprizoritve v francoščini na odru celjskega gledališča.

Zadnje poglavje prispevka oriše novo pot naprej, na kateri bodo učitelji francoščine z učenci in dijaki iskali, odkrivali in povezovali informacije o frankofonskem svetu z njim že znano francoščino.

**Ključne besede:** Frankofonija, frankofonija, sodobni didaktični pristopi, večjezičnost, sodelovanje, gledališče

## ↳ Literatura

- Bizjak, David, 2011: Uvajanje frankofonskih prvin na osnovi literarnih odlomkov. Cajhen, Simona; Kante, Zdravka. (ur.): *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Francoščina. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*
- Boiron Michel, Bourrel Jean René, Darrigrand Fabrice, Sylla Myke, 2009: *Slamophonie.* Saint-Maur-des-Fossés: Editions SEPIA – OIF.
- Candelier, Michel, 2004: *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages.* Strasbourg: Council of Europe.
- Candelier, Michel, Antoinette, Camilleri-Grima, Véronique, Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meißner, Artur Noguerol, Anna Schröder-Sura, 2012: *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurilingues des Langues et des Cultures (le CARAP).* Strassbourg: Council of Europe. Dostopno na: <http://carap.ecml.at/Documents/tabid/2668/language/fr-FR/Default.aspx> (19. 7. 2016).
- Grosman, Meta, 2010: *Medkulturna razsežnost jezikovnih rab za večjezičnost. Pot k jezikovni politiki v izobraževanju.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Jaurès, Jean, 2015: *Revue de l'enseignement primaire du 15 octobre 1911. L'intercompréhension. Délégation générale à la langue française et aux langues de France.* Dostopno na : [http://www.francophonie.org/IMG/pdf/intercomprehension-2015\\_enligne.pdf](http://www.francophonie.org/IMG/pdf/intercomprehension-2015_enligne.pdf) (19. 7. 2016).
- Joubert, Jean-Louis, 2006 : *Enseigner les littératures francophones. Le français dans le monde. Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français.* št. 343. Pariz : CLE international.
- Payet, Adrien, 2010: *Activités théâtrales en classe de langue.* Pariz: CLE international.

## Internetni viri

- Int. vir 1: <http://ldh-toulon.net/Onesime-Reclus-inventeur-du-mot.html> (19. 7. 2016).
- Int. vir 2: <http://www.francophonie.org/-80-Etats-et-gouvernements-.html> (19. 7. 2016).
- Int. vir 3: [http://www.amopa.asso.fr/francophonie\\_defi5.htm](http://www.amopa.asso.fr/francophonie_defi5.htm) (19. 7. 2016).
- Int. vir 3: <http://pariz.veleposlanistvo.si/index.php?id=2822>. (19. 7. 2016).
- Int. vir 4: <http://www.institutfrance.si/5.-festival-frankofonskega-filma.html>. (19. 7. 2016).
- Int. vir 5: <http://www.francophonie.org/-Publications-de-l-OIF-.html> (19. 7. 2016).
- Int. vir 6: <http://apprendre.tv5monde.com/es> (19. 7. 2016).
- Int. vir 7: [http://www.apfa.at/fileadmin/downloads/congres\\_2105/Congres-2015-Programme.pdf](http://www.apfa.at/fileadmin/downloads/congres_2105/Congres-2015-Programme.pdf) (19.7.2016).
- Int. vir 8: <https://skupnost.sio.si/login/index.php> (19. 7. 2016).
- Int. vir 9: <http://www.compagnie-la-bobine.fr/2014/11/16/europeenne-david-le-scot/> (19. 7. 2016).

## Uprizorjena dramska dela v okviru Frankofonskih dni v Celju

- Beckett, Samuel, 1952: *En attendant Godot.* Pariz: Les Éditions de Minuit Paris.
- Renaude, Noëlle, 1999: *Fiction d'hiver Madame Ka.* Pariz: Editions théâtrales Paris.
- Lescot, David, 2007: *L'Européenne.* Pariz: Actes sud-papiers Paris.
- Ristić, Sonia, 2013: *Migrants.* Pariz: Le tarmac chez Lansman.

Marija Holc, Gimnazija Ptuj

# FORMATIVNO SPREMLJANJE PRI POUKU SLOVENŠČINE V GIMNAZIJI

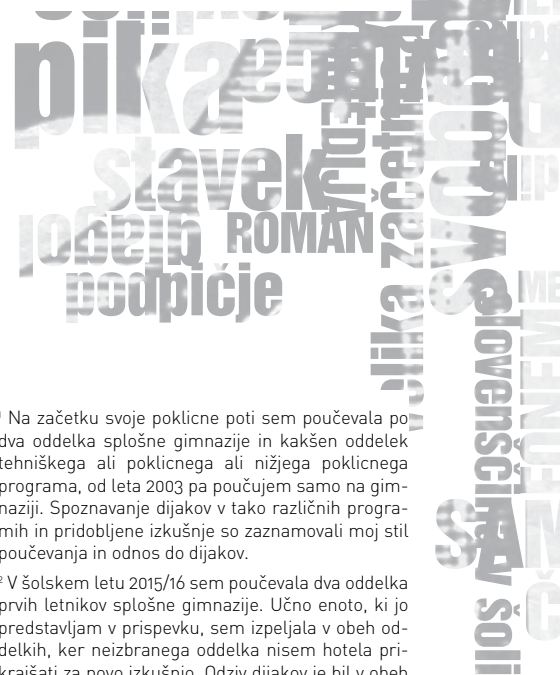
▷ V prispevku je predstavljena izkušnja s formativnim spremljanjem pri obravnavi Boccaccieve Novele o sokolu. Uporabljeni so bili naslednji elementi FS: aktivacija predznanja, vrstniško sodelovanje, oblikovanje kriterijev uspešnosti, vrstniško vrednotenje. Evalvacija kaže, da so bili dijaki ob takšnem delu sproščeni, svoje delo so opravljali resno in odgovorno. Menili so, da si bodo tako pridobljeno znanje najverjetneje dlje in bolje zapomnili. Tudi učiteljica opaža pozitivne spremembe pri svojem delu. Pri dijakih bo načrtno spremljala spremembe v znanju oz. globini razumevanja učne snovi, ki jo bo obravnavala s tem didaktičnim pristopom.

## Uvod

S formativnim spremljanjem (FS) sem se seznanila na študijski skupini na začetku šolskega leta 2015/16. Tam je bilo večkrat poudarjeno, da gre za metode oz. elemente, ki jih (vsaj nekatere od njih) pri pouku že uporabljamo. Trudimo se dijakom podati kakovostno povratno informacijo, postavljamo vprašanja na različnih taksonomskih ravneh, med poukom dajemo krajše naloge in sproti preverjamo njihovo reševanje, da bi dijaki lahko pogosteje vedeli, kako razumejo/obvladajo določeno učno snov ali veščino.

V razvojno nalogo formativno spremljanje/preverjanje sem se vključila bolj po spletu okoliščin kakor po izrecni nameri uporabljati formativno spremljanje (v nadaljevanju FS) pri pouku. Po letu natančnejšega spoznavanja in uveljavljanja FS v praksi pa ugotavljam, da je bil to potreben korak na moji strokovni poti. Smiselnost in potreba po prevetritvi ali osvežitvi moje prakse sta se pokazali že kmalu po začetku tega šolskega leta, ko sem po treh letih poučevanja v višjih letnikih splošnega gimnazijskega programa prešla na poučevanje prvih letnikov istega programa.<sup>1</sup>

Znano je, da se v program splošne gimnazije vpisujejo uspešnejši osnovnošolci. Ti so po predznanju in učnih navadah zelo različni. Toda ne samo po tem. Letošnja generacija prvošolcev<sup>2</sup> je bila prva, ob kateri se je izrazito pokazalo, da težko zbrano sledi vodenemu pogovoru ali daljši strnjeni razlagi z elementi diskusije. Pogosteje kot v prejšnjih letih sem vpeljevala različne dejavnosti, da sem ohranjala zbranost dijakov in dosegala učne cilje. Formativno spremljanje, ki predvideva aktivnejše oblike učenja, je bilo v tem primeru prava alternativa. Po prejšnjih izobraževanjih sem FS teoretično že poznala. Pogrešala sem praktičen prikaz dela v razredu, zato se mi je zdela zamisel o izpeljavi FS najprej v obliki trojk (učitelja praktika in svetovalec)<sup>3</sup> zelo smiselna. V naši skupini sem imela najmanj izkušenj s FS, zato sem najprej hospitirala pri kolegici iz OŠ.



<sup>1</sup> Na začetku svoje poklicne poti sem poučevala po dva oddelka splošne gimnazije in kakšen oddelek tehniškega ali poklicnega ali nižjega poklicnega programa, od leta 2003 pa poučujem samo na gimnaziji. Spoznavanje dijakov v tako različnih programih in pridobljene izkušnje so zaznamovali moj stil poučevanja in odnos do dijakov.

<sup>2</sup> V šolskem letu 2015/16 sem poučevala dva oddelka prvih letnikov splošne gimnazije. Učno enoto, ki jo predstavljam v prispevku, sem izpeljala v obeh oddelkih, ker neizbranega oddelka nisem hotela prikrajšati za novo izkušnjo. Odziv dijakov je bil v obeh oddelkih podoben – drugačno poučevanje in učenje sta se jim zdela zanimivejša. Oba oddelka poučujem tudi v letošnjem šolskem letu in po spodbudnih (ter skoraj obvezujočih) povratnih informacijah bom v načrtovanje vključila več formativnega spremljanja. Oddelek, ki je bil vključen v razvojno nalogo, obiskuje 27 dijakov. Izbrala sem jih, ker sem že na začetku v razredu opazila visoko raven kulture dialoga. Dijaki prihajajo iz 8 različnih osnovnih šol. V devetem razredu osnovne šole so bili odlični ali prav dobri. Večinoma so ambiciozni in se pri delu zelo trudijo, trije pa imajo s slovenščino precejšnje težave. Učna snov se jim zdi obsežna, nimajo bralnih in učnih navad, delajo tudi hude pravopisne napake.

<sup>3</sup> Ožjo skupino smo sestavljale dr. Milena Kerndl (ZRSŠ, OE Maribor), Katarina Germšek (OŠ Miklavž na Dravskem polju) in avtorica prispevka. K mojemu zadovoljstvu s sodelovanjem v tej razvojno-aplikativni nalogi je bistveno prispevala klima v naši skupini: dobronamernost, razumevanje, kritično prijateljevanje. Svetovalke nisem doživljala kot nekoga, ki teoretično presoja narejeno, temveč priznava vložen trud in čas, vrednost dosežka in spodbuja k nadaljnjim korakom s konstruktivno kritiko.



## Načrtovanje

Pri pouku dijakom zmeraj povem, kakšen je cilj določene dejavnosti v razredu, zato sem tudi tokrat vsem dijakom v oddelku povedala, da bomo letos vodeno poskusili nekaj, ker je zanje (morda) novo. Natančneje sem predstavila cilje razvojno-aplikativne naloge in tudi svoje pomisleke o tem. Nisem jim zamolčala svojih vtisov o njihovi (ne)zmožnosti zbranega spremljanja razlage in svojega čudenja nad tem, kako zmorejo nekritično prepisovati učno snov iz učbenika v zvezek. Predstavila sem jim obveznosti, ki izhajajo iz mojega oz. njihovega sodelovanja v tej nalogi. To, zaradi česar sem imela sama največ zadržkov (snemanje učne ure), je bilo zanje najbolj vabljivo in razveseljujoče. Prav tako se mi je zdelo pomembno, da dijake opozorim na pomen njihovega sodelovanja: njihove izkušnje, mnenje, vtisi in občutki bodo v prihodnje vodilo pri mojem delu, posredno pa bo njihov odziv vplival na dinamiko uvajanja sprememb v poučevanju in učenju.

Načrte v zvezi s formativnim spremljanjem sem predstavila tudi staršem na roditeljskem sestanku. Niso imeli posebnih vprašanj ali dilem in so soglašali s sodelovanjem. To si lahko razlagamo bolj kot njihovo zaupanje šoli, ki sodeluje pri spoznavanju in uvajanju novosti v učiteljsko delo, manj pa kot skrito misel, da bodo te novotarije čez čas »že izzvenele«.

Priprave svoje izvedbe elementov FS pri pouku sem se lotila s temeljitejšim teoretskim spoznavanjem sodelovalnega učenja, zgledov dobre prakse in svojih dosedanjih izkušenj.

## Izpeljava

Zamislila sem si obravnavo treh enot iz učnega načrta: srednjeveške književnosti, Petrarcovega Soneta št. 61 in Boccaccieve Novele o sokolu.

V nadaljevanju predstavljam obravnavo Novele o sokolu, saj sta bili predhodni izvedbi učnih ur z elementi FS namenjeni ugotavljanju, koliko izkušenj imajo dijaki s sodelovalnim učenjem, in nekakšno seznanjanje celotnega oddelka z drugačnimi oblikami dela. Po izpeljavi Petrarcovega soneta št. 61 sem dijake nagovorila, da napišejo svoje mnenje o poteku pouka, po naslednji učni enoti, Noveli o sokolu, pa sem jim razdelila evalvacijski vprašalnik, da bi pridobila natančnejšo povratno informacijo o spremenjenem poučevanju in učenju.

### OPIS UČNE URE Z ELEMENTI FORMATIVNEGA SPREMLJANJA

Učna tema: Boccaccio, Novela o sokolu

#### CILJI

Dijaki:

- ponovijo poznavanje literarnovednih terminov *epika* in *okvirna zgradba* (spomnijo se besedil s tako zgradbo, ki smo jih do sedaj obravnavali),
- berejo, doživljajo in razumejo Novelo o sokolu,
- opazujejo literarne like, jih celovito predstavijo in komentirajo njihovo ravnanje,
- motivno-tematsko razlagajo besedilo,



- opazujejo število lit. oseb, število dogodkov, notranjo zgradbo besedila, simbolni predmet in na podlagi ugotovitev napišejo definicijo novele kot literarne vrste,
- ugotavljajo, katere bistvene renesančne značilnosti se kažejo v besedilu,
- napišejo definicijo novele in jo vrstniško vrednotijo,
- razložijo naslov zbirke.

UČNE METODE: pogovor, razlaga, delo z besedilom, okrogla miza v skupini, sodelovalno učenje (izvirna sestavljanke)

UČNI PRIPOMOČKI: učbenik, učni listi

ČAS IZVEDBE: 2 šolski uri<sup>4</sup> (strnjeno zaradi obsega novele)

ELEMENTI FORMATIVNEGA SPREMLJANJA IN DEJAVNOSTI, S KATERIMI SO URESNIČENI CILJI

Aktivacija predznanja – okrogla miza v skupini, delo po postajah

Vrstniško sodelovanje – obravnava umetnostnega besedila, sodelovalno učenje (izvirna sestavljanke)

Oblikovanje kriterijev uspešnosti za tvorbo definicije novele

Vrstniško sodelovanje in vrednotenje – 3 x P

POTEK DELA

Dijaki so se poljubno posedli po skupinah. Po napovedi teme in ciljev učne ure sem za uvodno motivacijo pokazala fotografijo sokola, opremljenega za lov, in kratko predstavila sokolarstvo danes.

Sledila je **aktivacija (pred)znanja (že obravnavanih vsebin)** o epiki in okvirni zgradbi besedila z metodo okrogle mize.

Koraki izvedbe:

1. Vsaka skupina je izbrala svojo barvo pisala in na list zapisala izhodiščno besedo EPIKA in besedno zvezo OKVIRNA ZGRADBA BESEDILA.
2. Dijaki so se morali spomniti čim več o tem in zapisovalec je na list zapisal vse, kar so znali.
3. Skupine so se zamenjale in pripisale na list kaj novega ali popravile napake prejšnje skupine. Prispevek vsake je bil razviden iz barve zapisane. (Slika 1)
4. Poročanje vseh skupin.

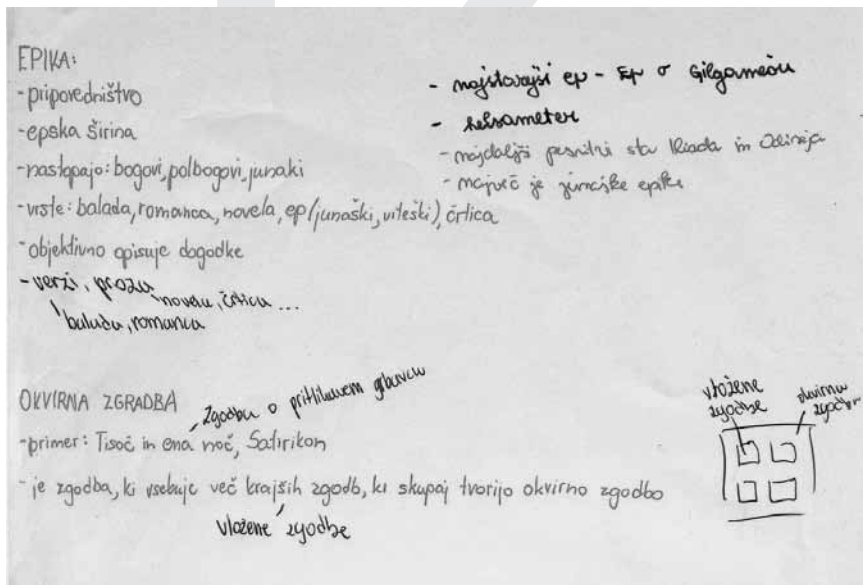
**Obravnavo umetnostnega besedila** sem uvedla z razlago okvirne zgodbe zbirke DEKAMERON. Umetnostno besedilo sem interpretativno prebrala. Sledil je kratek pogovor o doživljanju novele in neznanih besedah. Dijakom sem razdelila učne liste. (Priloga 1)

Natančnejša analiza novele se je nadaljevala z metodo izvirne sestavljanke.

Koraki izvedbe:

1. Prebrali smo Novelo o sokolu.
2. Vsak dijak v matični skupini je dobil svoje vprašanje in pripravil (pisni) odgovor.
3. Dijaki z istim vprašanjem so se sestali v ekspertni skupini in primerjali/dopolnjevali svoje rešitve. Pripravili so se na predstavitev v matični skupini.

<sup>4</sup> Do sedaj sem vse učne ure s FS izpeljala v 2 zaporednih urah (blok ure). Tako sem ugotavljala, koliko časa je potrebnega za dokončanje določene skupinske naloge, in si s tem pomagala pri načrtovanju nadaljnjih učnih ur. Dijaki, ki iz OŠ niso imeli izkušnje skupinskega dela, so se lahko navajali nanj. Pri Noveli o sokolu je obravnava v 2 urah nujna že zaradi obsega novele, pri obravnavi srednjeveške književnosti pa zaradi številnih literarnih pojavov v tistem času. Obravnavo Soneta št. 61 bi morda lahko izpeljala v šolski uri, a se mi zdi, da je vsaj v fazi uvažanja FS veliko bolje izvajati pouk v blok urah. Učitelj in dijaki imajo dovolj časa, da počasi in postopoma spoznavajo in usvajajo drugačen model poučevanja in učenja.



▷ Slika 1: Izpolnjen list ene od skupin po preverjanju predznanja.

4. Dijaki so v matičnih skupinah predstavili vsak svoj odgovor/spoznanje. Sošolci so si njihove odgovore zapisali, o njih diskutirali, postavljali vprašanja ...
5. Vsaka skupina je poročala o enem od odgovorov. Odgovore sem pozorno poslušala, jih komentirala, po potrebi dopolnjevala in opozorila dijake, kako naj svoje zapise dopolnijo – podala sem ustrezno ustno povratno informacijo.

Za **sprotno preverjanje razumevanja** navodil za nalogo in poteka učnega procesa vsakega dijaka sem uporabila tehniko semaforja. To sem nekako prilagodila srednješolski rabi s pomenom/sporočilnostjo posamezne barve. Zelen – kar sprehodite se mimo, oranžen – malce se le oglasite pri meni, rdeč – nujno pridite. Kasnejša evalvacija je pokazala, da je bilo to dijakom še posebej všeč.<sup>5</sup>

Sintezo spoznanj so si morali dijaki zapisati kot miselni vzorec ali preglednico ali v obliki dispozicijskih točk.<sup>6</sup> Sledil je prehod k teoriji novele z vodenim pogovorom o lastnostih prebranega besedila (lirsko/epsko/dramsko, obseg, število oseb, stopnjevanje napetosti, snovni vir, vloga sokola, število dogodkov ...).<sup>7</sup>

V nadaljevanju so morali dijaki samostojno oblikovati teorijo o noveli (definicijo), ki naj bi obsegala: opredelitev zvrsti, obseg, osebe, snov, notranjo zgradbo, osrednji predmet.

Sledilo je **skupno oblikovanje kriterijev** za uspešno zapisano definicijo novele. Izhajali smo iz navodil, torej:

- zelo uspešen bom, če bom pri teoriji novele predstavil vseh 6 značilnosti;
- uspešen bom, če bom predstavil 4 ali 5 značilnosti;
- teorija o noveli (definicija) bo pomanjkljiva, če bom predstavil 3 značilnosti ali manj.

**Vrstniško sodelovanje in vrednotenje** sem uporabila pri pridobivanju novega znanja in poglobljanju razumevanja literarnoteoretičnega pojma no-

<sup>5</sup> Nekaj razlogov navajam v nadaljevanju.

<sup>6</sup> Jezikovni pouk povežem s poukom književnosti. Dijake spomnim, da smo pred kratkim govorili o sprejemanju enogovornih besedil in možnostih urejanja zapiskov.

<sup>7</sup> Znova je mogoče lepo povezati pouk književnosti z jezikovnim poukom. Dijaki spoznajo, kako definiramo pojem oz. kakšno strukturo ima definicija. Definirani pojem = nadpomenka + lastnosti, ki definirani pojem ločijo od podobnih pojavov. Torej: novela je epsko/pripovedno besedilo krajšega obsega ...

vela. Dijaki so samostojno oblikovali definicijo novele, nato pa so svoj zapis zamenjali s sošolcem. Ta jim je dal konstruktivno povratno informacijo, ki je izhajala iz ciljev in kriterijev uspešnosti. Sošolčeva povratna informacija je bila usmerjena tudi v prihodnje dejavnosti. Za ta namen sem uporabila strategijo 3 x P (dve pohvali in en predlog).

Nekaj dijakov sem pozvala, naj preberejo svojo definicijo in sošolčevo povratno informacijo. Prebrano in zapisano smo pokomentirali. Dijaki so definicijo novele dopolnili s predlogi vrstnikov.

Bližal se je konec šolske ure, zato smo se lotili preverjanja, ali smo dosegli cilje. Takrat sem postavila vprašanje, zakaj bi se teorija o noveli imenovala tudi sokolja teorija, in pravilni odgovor nekega dijaka dopolnila s podatki o avtorju in času nastanka sokolje teorije. Navedla sem še nekaj primerov novel iz svetovne in slovenske književnosti.

Izkazalo se je, da med obravnavo nismo posebej opazovali renesančnih in srednjeveških značilnosti novele, zato so to opravili dijaki samostojno.<sup>8</sup> V naslednji uri so se dijaki v dvojicah pogovorili in primerjali položaj ženske in oblike dvorjenja v preteklosti in danes ter opazovali Friderikov osebnostni razvoj. Nato smo plenarno preverili ugotovitve ob primerjanju in prepoznavanje srednjeveških in renesančnih značilnosti v besedilu.

#### EVALVACIJA

Pred učno uro, ki jo predstavljam v tem prispevku, sem preizkusila nekatere metode in strategije ob drugih učnih enotah istega učnega sklopa. Dijake sem nagovorila, naj na listič zapišejo svoja opažanja. Dobila sem sporočila, ki so me presenetila, saj so pokazala nekatere prednosti sodelovalnega učenja, ki se jih učitelj morda ne zaveda. Navajam nekatera. Zaradi avtentičnosti jih nisem jezikovno popravljala.

O »semaforju«

»Kartončki so pametna ideja. Nekateri ne upajo priznati, da nečesa ne znajo, tukaj pa lahko to pokažejo na bolj diskreten način.«

»Barvni listki so bili dobra tehnika, če si potreboval pomoč in so spominjali na igro.«

»Sistem s kartončki mi je bil zelo všeč in menim, da bi moral obstajati tudi med testom.«

»Sistem s kartoni mi je bil všeč, saj profesorice nismo rabli klicat in je sama ugotovila, kdaj potrebujemo pomoč.«

Primerjava z učiteljevo razlago

»Ob učiteljevi razlagi znaš vse teme približno enako, s takšnim delom pa veš določene teme bolje.«

Delo po postajah

»S popravljanjem napak drugih smo si zapomnili več snovi.«

»Pri delu smo se poleg sedenja lahko tudi gibali.«

O skupinskem delu

»Poleg snovi se učimo tudi sodelovanja med seboj, pa tudi samostojnega dela.«

»Pozitivna stran dela v skupini je, da več glav več ve.«

<sup>8</sup> Učitelj težko popolnoma predvidi, koliko časa bo za katero dejavnost potreboval, zato je bilo na učnem listu več vprašanj. Ta so bila izhodišče za preverjanje predznanja v naslednji šolski uri.

»Ko smo bili v skupinah, smo lahko zbrali več podatkov. Vse skupaj je potekalo bolj sproščeno, tako si lahko snov bolje zapomnimo. Nekateri pa se ne vključijo dovolj dobro v skupino.«

Izraženi pomisleki

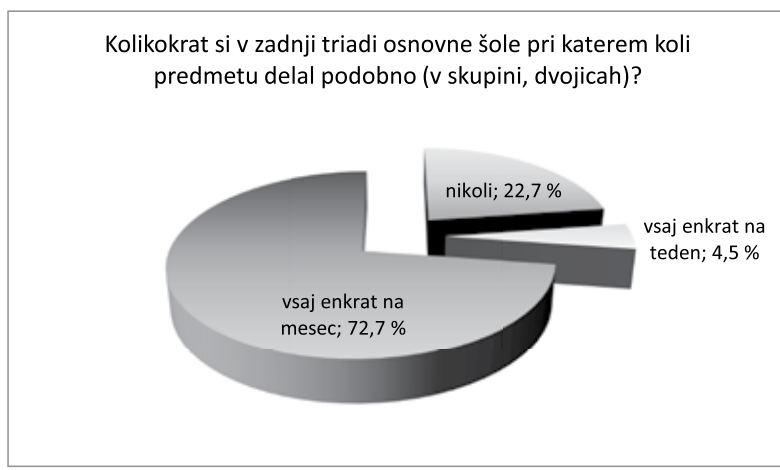
»Ni 100 %, da se naučimo vse kar je potrebno za test/spraševanje.«

»Manjša produktivnost.«

Z evalvacijskim vprašalnikom po obravnavi Novele o sokolu sem želela natančneje ugotoviti, kako so dijaki doživljali drugačen način poučevanja, koliko so se zavedali svoje vključenosti v oblikovanje kriterijev uspešnosti ter kakšno oz. kolikšno bo njihovo pridobljeno znanje v teh učnih urah.

Zanimalo me je tudi, koliko izkušenj imajo s skupinskim delom ali z delom v parih ter kako pogosto se želijo učiti tako, kot so se ob spoznavanju Boccacchievega dela.

Izkazalo se je, da je imela večina dijakov vsaj enkrat na mesec možnost delati v paru ali v skupini, presenetljiv pa je delež tistih, pri katerih je v OŠ prevladoval frontalni način poučevanja.



**Graf 1:** Izkušnje dijakov s skupinskim delom in delom v dvojicah.

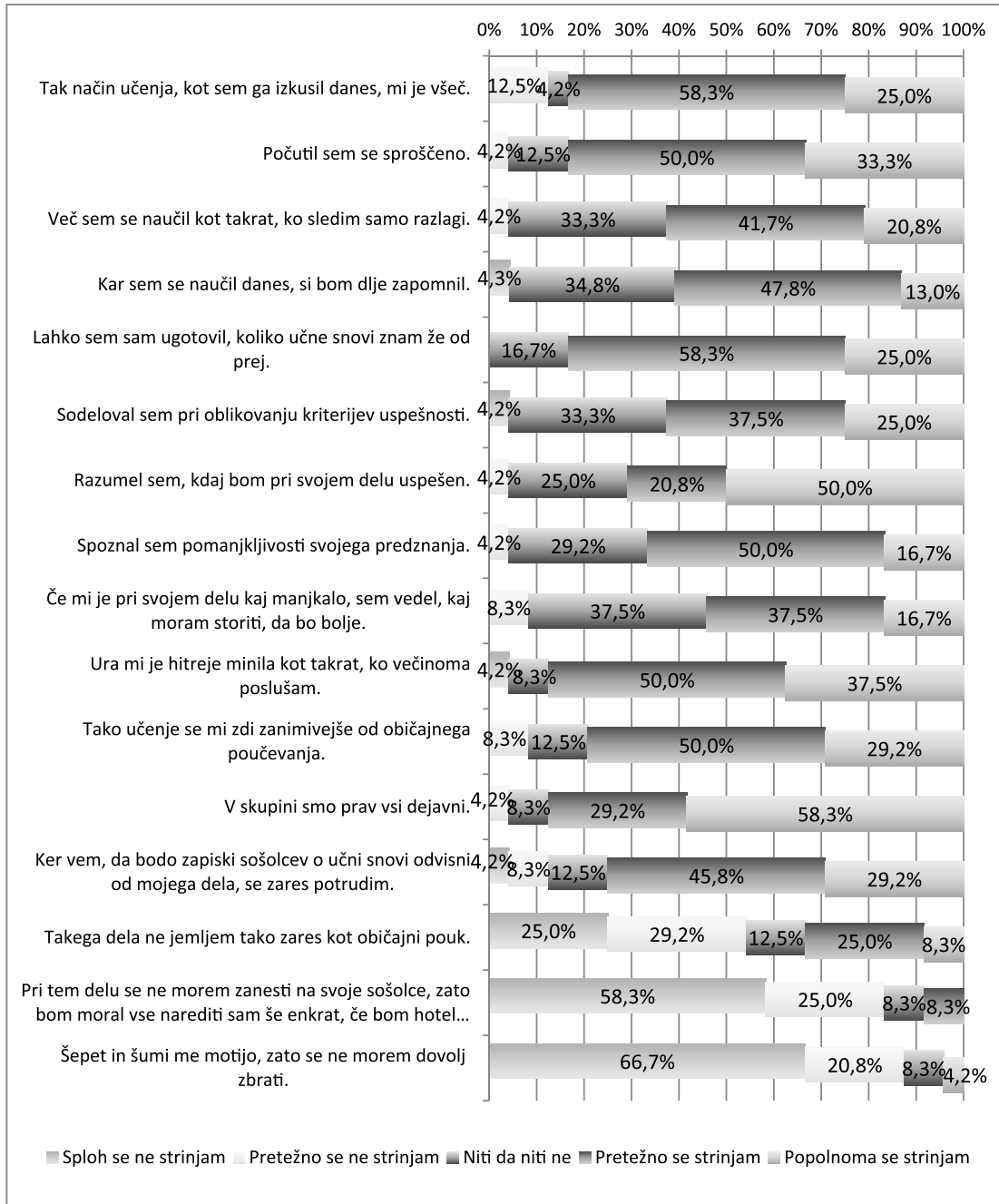
Natančnejša analiza odgovorov kaže, da je večini dijakov aktivnejši način dela všeč. Bili so bolj sproščeni in ura jim je hitreje minila. Tako učenje se jim je zdelo zanimivejše od običajnega poučevanja. Večina se je zavedala, da je njihovo delo resno, le dvema se skupinsko delo ni zdelo tako resno kot običajni pouk.

Glede naučene snovi pa niso vedeli, koliko so se pri takem pouku naučili več, kakor če bi jim učiteljica snov razložila. Vsekakor pa je prevladalo prepričanje, da so se več naučili in si tudi več zapomnili. Da bi dijaki ugotovili, kakšne koristi jim prinašajo aktivne oblike poučevanja, je treba formativno spremljanje izvajati dlje časa in šele potem primerjati obseg in poglobljenost znanja dijakov z vrstniki, ki so se učili po tradicionalnih metodah poučevanja.

Dijaki so enotno ugotavljali, da so bili v skupini vsi dejavni. Ni šlo za tradicionalno skupinsko delo, da bi se lahko nekateri učenci izmuznili delu, temveč so bile naloge razdeljene tako, da se je ohranjala individualna odgovornost posameznega dijaka (temeljna značilnost sodelovalnega učenja). Te so se

sodelujoči večinoma zavedali, 4 od 24 so izrazili nekaj zadržanosti glede nalog, ki so jih morali opraviti drugi sošolci. Večina dijakov se je zanesla na svoje sošolce in njihovo delo.

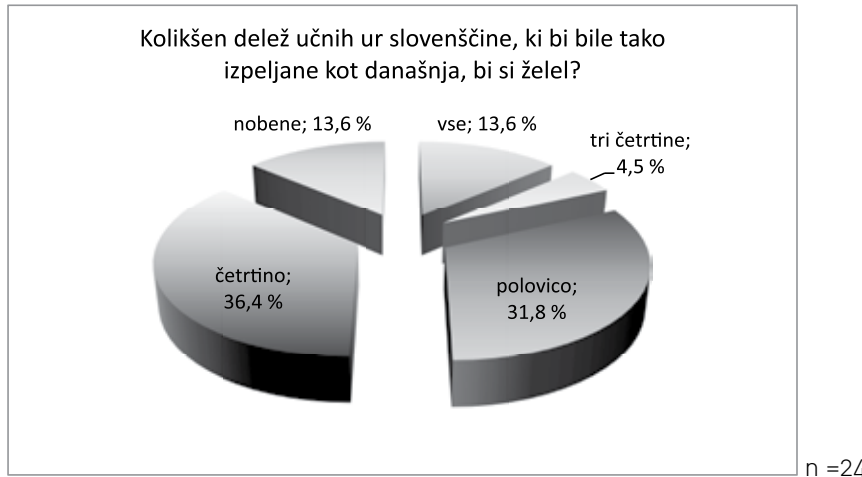
Analiza odgovorov, ki se nanašajo na ugotavljanje predznanja in kriterije uspešnosti, kaže, da so dijaki uzavestili namen tistih dejavnosti, ki so potekale med učno uro.



Graf 2: Vsebina vprašalnika in odgovori dijakov po deležih.

Ob vprašanju, kolikokrat na mesec bi si želeli podoben pouk, si samo 3 od 24 dijakov ne želijo nobene takšne učne ure, vsi drugi pa si jih želijo veliko več. Takšno stališče razumem kot jasno spodbudo k nadaljevanju uvajanja

novosti v svoje delo, hkrati pa me zavezuje k spremljanju dinamike dela v skupini, da bi ugotovila, ali je morda tam vzrok za sicer manjšinsko nasprotovanje skupinskemu delu.



▽ Graf 3: Želje dijakov za poučevanje in učenje v prihodnje.

## Sklep

Moja izkušnja in analiza vprašalnikov kažeta, da je formativno spremljanje didaktični sistem, ki ga je tudi v srednji šoli vredno preizkusiti v praksi.<sup>9</sup> Seveda se za tak način dela učitelj ne more odločiti in ga uresničevati čez noč, ampak po temeljitem premisleku o svojem delu ter iskreni želji osvežiti svoje učenje in poučevanje. Tako ne bo občutka, da je učitelj prisiljen v nekaj »od zunaj« ali »od zgoraj«, temveč želi še bolj opravljati svoje delo in uresničiti svoje poslanstvo.

Pravzaprav pri pouku že sedaj uresničujemo elemente formativnega spremljanja. S preverjanjem pridobivamo informacije o znanju dijakov, poglobljenosti njihovega razumevanja, zmožnostih interpretacije besedila ... Na podlagi teh spoznanj načrtujemo cilje in dejavnosti, ki bodo pripeljale do teh ciljev. Oblikujemo tudi kriterije uspešnosti in omogočamo, da iz kakovostne povratne informacije dijaki razberejo, kaj jim je uspelo in kaj jim bo v prihodnosti še treba storiti, da bodo uspešnejši.

Od tod do formativnega spremljanja je samo korak, saj je formativno spremljanje (poenostavljeno povedano) povezuje vseh teh elementov v sistem, v katerega so v vseh delih/stopnjah/elementih bistveno bolj vključeni dijaki. Dejavnosti so in sodelujejo v vseh stopnjah pridobivanja znanja. Zbrane informacije o lastnem predznanju jim odkrivajo razkorak med obstoječo in pričakovano ravno znanja, soudeležba pri oblikovanju ciljev in kriterijev uspešnosti pa jim omogoča, da spoznajo, s katerim namenom se učijo in kdaj bodo snov obvladali/poglobljeno razumeli. Stopnjo razumevanja lahko dijaki izkažejo z različnimi izdelki in ob kakovostni povratni informaciji svoje znanje in veščine še nadgrajujejo ali poglobljajo. Pri formativnem spremljanju dijakom tudi omogočimo vrednotenje lastnega ali sošolčevega dosežka. S tem razvijamo veščine sodelovanja in (samo)vrednotenja s konstruktivno povratno informacijo.

<sup>9</sup> Marsikaj na tej poti so dijaki že izkusili v osnovni šoli, vendar je zaradi nepovezanosti osnovne in srednje šole težko graditi, če ne poznaš trdosti temeljev. Smiselno bi bilo torej tesnejše povezovanje po vertikali. S tem bi ublažili razkorak med osnovno šolo in prvim letnikom srednje šole, ki je za nekatere dijake zelo stresen. Osnovne šole ne zanimajo dosežki bivših učencev v prvih letnikih srednje šole, srednješolski učitelji pa se samo naključno seznanjamo z metodami poučevanja v OŠ ter njihovimi uspehi ali s stranpotmi. Kot mati dveh osnovnošolcev sicer ugotavljam, da se nekateri učitelji v osnovni šoli trudijo z uvajanjem medvrstniškega vrednotenja, vendar starši ne vedo, za kaj gre, zato si te primere (sošolci postavijo vprašanje ob ustnem preverjanju, sošolec vrednoti učni list za preverjanje) razlagajo kot učiteljevo komoditeto. Torej je ob odločitvi za FS treba nagovoriti starše in jih vsaj okvirno seznaniti s strategijami in cilji FS, da ne bi prihajalo do nepotrebnih nesporazumov.

Na podlagi analize majhnega vzorca in zgolj nekaj izkušenj s FS težko potrdim trditve strokovnjakov, da takšno učenje zagotovo prinaša boljše dosežke, vsekakor pa so pri uporabi FS dijaki več časa dejavnejši in je njihovo znanje rezultat njihovega lastnega procesa in ne nekaj, kar jim je bilo predano. Menim, da postanejo dijaki s pridobljenimi veščinami (samoregulacijo učenja) in pridobljenim znanjem z razumevanjem samostojnejši, samozavestnejši in drznejši v izražanju in udejanjanju svojih idej in zamisli. Vsekakor pa je pomen aktivnejših oblik dela, s katerimi je formativno spremljanje nujno povezano, v tem, da dijak pridobiva znanje, hkrati pa se socialno in čustveno razvija. Uči se sodelovanja, spoštovanja drugačnosti in pridobiva pozitivno učno samopodobo. To so veščine, ki jih za življenje v skupnosti in hitro spreminjajočem se vsakdanjiku nujno potrebuje.<sup>10</sup>

## ↘ POVZETEK

V prispevku predstavljam svojo izkušnjo s formativnim spremljanjem. Obravnavala sem Boccacciovo *Novelo o sokolu* in uporabila naslednje elemente FS: preverjanje/aktivacija predznanja (okrogla miza v skupini, delo po postajah), vrstniško sodelovanje (sodelovalno učenje - izvirna sestavljanika), oblikovanje kriterijev uspešnosti, vrstniško vrednotenje (3 x P). Evalvacija kaže, da so dijaki ob takšnem delu sproščeni, opravljajo ga resno in odgovorno ter so vsi dejavni. Dijaki menijo, da si bodo tako pridobljeno znanje najverjetneje dlje in bolje zapomnili. Ker tudi sama opažam pozitivne spremembe pri svojem delu, bom v prihodnje pogosteje načrtovala podobne dejavnosti in pri dijakih načrtno spremljala učinke (spremembe) v znanju oz. globini razumevanja učne snovi.

**Ključne besede:** formativno spremljanje, Boccaccio, *Novela o sokolu*

## ↘ Viri in literatura

- Kerndl, M., 2016: *Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci*. Murska Sobota: BoMa.
- Peklaj, C. s sodelavkami, 2001: *Sodelovalno učenje ali več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Poznanovič, M. Jezeršek idr., 2008: *Učni načrt. Slovenščina: splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XLV, številka 5–6, 2014.
- *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XLIII, številka 6, 2012.
- *Gradivo s srečanja udeležencev razvojne naloge formativno spremljanje/preverjanje v Kidričevem 17. 12. 2015*. Dostopno na: <https://skupnost.sio.si/mod/folder/view.php?id=300852>.

<sup>10</sup> Nezanemarljivo je tudi dejstvo, da je nefrontalno poučevanje dijakom zanimivejše in jim čas pri pouku hitreje mine.



## Priloga 1: Učni list za obravnavo Novele o sokolu

### RENEŠANČNA KNJIŽEVNOST

Boccaccio: Novela o sokolu

*V teh [2] učnih urah bom:*

- ponovil svoje znanje o epiki in okvirni zgradbi;
- spoznal zgradbo zbirke Dekameron in pomen naslova;
- bral Novelo o sokolu, jo motivno-tematsko razlagal;
- spoznaval značilnosti kratke pripovedne vrste in napisal definicijo novele;
- prepoznaval renesančne ideje v besedilu;
- oblikoval kriterije za definicijo novele;
- sošolcu po kriterijih vrednotil zapisano;
- ovrednotil svoje učenje.

*Delal bom v skupini in poročal o svojih spoznanjih. Zapisal si bom odgovore na tista vprašanja, ki so jih obravnavali moji sošolci.*

#### Individualno delo

1. Povzemi dogajanje v noveli. Pripetljaje in dogodke v noveli predstavi v obliki dramskega trikotnika.
2. Predstavi glavni osebi (socialni položaj, zunanost, značaj). Pomagaj si z besedami iz besedila in dejanji lit. oseb.
3. Analiziraj odnos med Friderikom in gospo Giovanni. Pomagaj si z besedami iz besedila in dejanji lit. oseb.
4. Katera je osrednja življenjska ideja novele? Kaj ti meniš o tem? Svoje razmišljanje napiši tako, da navedeš poved, v kateri si razbral idejo, nato pa izrazi svoje mnenje.  
Kakšna mati je Giovanna? Iz česa v besedilu to sklepaš?

#### Delo v dvojicah. S sošolcem se pogovorita o naslednjem.

1. Ali se strinjaš s trditvijo, da se v noveli kaže neenakopraven položaj ženske?
2. Primerjaj Friderikovo življenje pred selitvijo v Campi in po njej.
3. Primerjaj Friderikovo dvorjenje Giovanni z ravnanjem današnjih mladeničev, ki želijo pritegniti pozornost dekleta.
4. Pred seboj imaš navedene značilnosti srednjeveških in renesančnih literarnih likov. Katere veljajo za lit. osebe Novele o sokolu? katerih je več?

#### idealna viteška ljubezen

do plemenite dame

čutno in razumsko življenje

udejanjanje krščanski ide

pripovedovanje o viteških pustolovščinah in junaštvih

pripoved o vsakdanjem življenju

v ospredju so plemeniti, telesno in duhovno lepi ljudje, ki težijo k naravni zadovoljivosti svojih želja

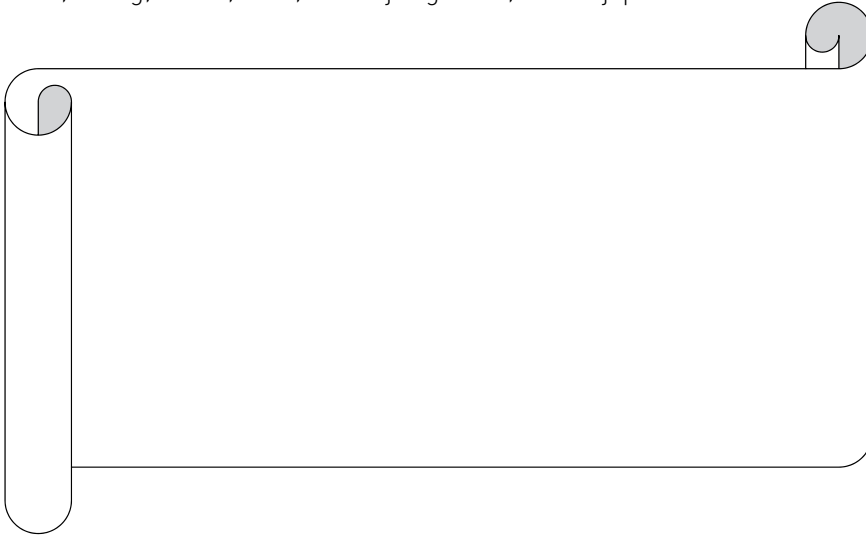
skladnost narave in duha

duhovna in telesna lepota

junaške zmage



Oblikuj definicijo novele kot literarne vrste. Definicija naj obsega naslednje značilnosti:  
zvrst, obseg, osebe, snov, notranjo zgradbo, osrednji predmet.



Kdaj bom uspešen pri oblikovanju definicije novele?

Trije P-ji  
2 pohvali  
1 predlog



PROSTOR ZA POVZEMALNI ZAPIS PO OBRAVNAVI NOVELE O SOKOLU



**Bojana Modrijančič Reščič**, Tehniški šolski center Nova Gorica, Elektrotehniška in računalniška šola

## BESEDE, BESEDE ...

▾ Prispevek govori o poučevanju besedoslovja in besedotvorja, predvsem pa o rezultatih pisnega preizkusa v 2. letniku 4-letnega programa srednje strokovne šole računalniške smeri. Čeprav se s to temo mladostniki srečajo že v osnovni šoli, so se v srednješolskem izobraževanju v šolskem letu 2015/16 pojavile določene težave pri besedoslovju; velike težave so imeli tudi neslovenski dijaki.

### Uvod

Jezikovni pouk je za dijake srednje strokovne šole lažji del pouka slovenščine, ker po njihovem mnenju ni tako zapleten kot učenje književnosti. Kot profesorica slovenščine pri pouku zahtevam, da imajo pred seboj učbenik Na pragu besedila 2, saj se bodo morali iz tega tudi učiti. Opozarjam jih na ključne probleme, s katerimi se bodo morali spopasti. Po učiteljevi razlagi v delovnem zvezku rešujejo naloge; tako utrjujejo svoje znanje in se pripravljajo tudi na pisni preizkus. Skupaj pojasnjujemo nejasnosti, ob tem pa dodajam tudi svoje primere ter jih opozarjam na rabo zbornega jezika. Seveda se ob tem zapletajo, saj sami uporabljajo slengizme, pogovorne in narečne izraze. Reševanje vaj v delovnem zvezku bi morala biti njihova domača naloga, a to raje opravimo pri pouku, saj bi nalogo „pozabili“ rešiti, kot pravijo, ali pa bi jo prepisali iz rešitev, saj jih najdejo v vsakem delovnem zvezku Na pragu besedila 2. Naloga bi bila sicer briljantno rešena, a le s prepisom iz rešitev. Zdi se mi boljše, da določene vaje rešimo pri pouku, saj so ob tem potrebna tudi dodatna učiteljeva pojasnila, nekateri pa se tudi sicer ne znajo učiti. Kot profesorica slovenščine jih vedno opozarjam na določene napake pri učnih sklopih sopomenk, slogovno zaznamovanih besed, stalnih besednih zvez. Tudi sicer ob razlagi jezikovnega in književnega dela ter komunikaciji uporabljam frazeme ob določenih učnih situacijah. Predvsem neslovenski dijaki se morajo spopasti s tem trdim orehom, a, kot sami pravijo, jim je to zelo tuje.

### Besede

Besede bogatijo naše življenje. Brez njih si nihče ne zna predstavljati sporazumevanja s sočlovekom. A so tudi zapletene, še posebej pri srednješolskih strokovne šole. Jezikovni poglavji Besedoslovje in besedotvorje prinašata za profesorja slovenščine veliko izzivov pri mladini v 2. letniku srednjega strokovnega izobraževanja. Če so nas bližnji nekoč opozarjali, da je sosed šel rakom žvižgat, da se brez muje še čevelj ne obuje, kjer se osel valja, tam dlako pusti ... smo hitro vedeli, koliko je ura. Ko danes poučujeteš

mladostnike, velikokrat ugotoviš, da je vse enostavno postalo zapleteno. Predvsem ocenjevanje njihovega znanja v jezikovnih testih učitelju pokaže, da vsi srednješolci nimajo bogatega besednega zaklada, da premalokrat govorijo zborno, da ne uporabljajo frazemov in da so sposojenke ter tujke skoraj enakovredne. »*To je že spet težek del slovenščine, kot vedno.*« Neslovenski dijak je pri popravnem izpitu celo povedal, da se je tvorjenke lahko naučil, težkih in zapletenih slovenskih besed oz. slogovno zaznamovanih besed, ki so mu nerazumljive, pa se ne more.

## Besede po pomenu

Z besedoslovjem se z dijaki srečamo v 2. letniku štiriletnega programa srednje strokovne šole. Pri razlagi snovi v šolskem letu 2015/16 sem občutila, da jim to poglavje ne bo pretežko, saj so se mladostniki spominjali razlage snovi osnovnošolskih učiteljic ter pri pouku sodelovali. A se je zapletlo pri utrjevanju snovi, pri reševanju nalog v delovnem zvezku Na pragu besedila 2. Potrebna so bila dodatna pojasnila, vaje, razlaga, saj je učitelj njihov edini jezikovni informator. Tako sem za učni sklop besedoslovja porabila 12 šolskih ur; težko razumljive so bile sopomenke, še težje pa stalne besedne zveze. Za razlago ter vaje v delovnem zvezku Na pragu besedila 2 sem ob sklopu besedotvorja porabila le 6 šolskih ur, saj je bil to po mnenju dijakov lažji del, ki tudi Neslovcem ni povzročal bistvenih težav. Jezikovni test, ki ga je nato pisalo 24 dijakov, pa je pokazal slabši rezultat kljub dodatni razlagi, utrjevanju, saj so nekateri morali popravljati nezadostno oceno. S pojasnjevanjem enakozvočnic niso imeli težav, tudi naloge z nadpomenkami in podpomenkami so bile skoraj v celoti pravilno rešene. Problemi so se začeli pojavljati ob zapisovanju sopomenk, nekoliko tudi protipomenk, kasneje frazemov, nekateri so se zmotili tudi pri nalogah o tvorjenih besedah. Pri sopomenkah bodočnost in tovornjak je veliko dijakov v odgovoru napisalo prihodnjost ter kamijon. Dijak, doma na Tolminskem, je ob sopomenki zrcalo napisal kar špegel, eden izmed njih pa je kot sopomenko glavnega mesta navedel Ljubljano, drugi središče in tretji kapitol. Sopomenki tolmač so mnogi dopisali prevajalnik, pojavljale pa so se tudi besede kuhavnica, kladivo, govorec, razlagač, delaven, tihi človek. Pri popravljanju jezikovnega testa so bili odgovori ob sopomenki zamorec zelo zanimivi, saj nekateri napišejo črnc, temnopolti oz. temnopolt, tudi morjeplovec, mornar, črnopolt, cigan, pomorščak, celo primorec in slovec za mejo. Zadnja dva odgovora sta bila napisana z malo začetnico. Le 2 izmed 10 dijakov, ki so test popravljali, sta napisala pravilni odgovor črnc. Ko sem ob sopomenki često zagledala odgovor šah, so mi dijaki povedali, da so izhajali iz angleške besede. Ob tem bi izpostavila dejstvo, da se nekateri dijaki po socialnih omrežjih ter dvogovorno pogovarjajo v angleščini, velikokrat pa povedo, da so izpiti iz slovenščine težji kot izpiti iz angleščine, tudi pri poklicni maturi. Če smo učitelji v mladosti poznali šolski predmet Zemljepis, je danes v jezikovnem testu ob sopomenki geografija prazno mesto. Sopomenko apoteka poznajo le neslovenski dijaki, »*saj je po Bosni veliko takih napisov nad lekarnami*«. Protipomenke so pomenile lažji del, zanimiva pa je bila beseda predhodnik v popravnem testu, saj do dijakov pisali naslednjik, nekateri celo medhodnik, zahodnik, prehodnik, prihodnik. Besede najbolj, subjektiven, kuhan, top

(nož) so dobile svoje protipomenke, le protipomenke besede ponižen so bile vzvišan, vzbujan, povišen, celo pohvaljen. Pri rednem jezikovnem testu je besedna zveza približati se dobila zapis odalжити se oz. oddaliti se. Besedi izliv so nekateri dopisali ponikalnica, ponikališče, ponor, ponikev, odtok, iztok je napisal neslovenski dijak. Eden izmed dijakov pa je napisal izliv.

## Slogovno zaznamovane besede

Ob razlagi slogovno zaznamovanih besed naleti učitelj slovenščine na težji del. Vsak razred sestavljajo tudi neslovenski dijaki, rojeni v Sloveniji ali ne. S sošolci govorijo pogovorno, narečno, s starši neslovensko. Zato so slogovno zaznamovane besede trd oreh. Izkazalo pa se je, da je to poglavje slovenščine težko tudi za slovenske dijake. Ker pri pouku velikokrat izpostavljam kremšnito in štrudelj, opozarjam na slogovno nevtralni besedi in njun zapis, so ju dijaki osvojili. Poseben problem sta predstavljali besedi šefla in pušeljc, saj so pri prvi sicer mnogi pisali zajemalka, a tudi lopata, kanta, vrč, kuhalnica, pušeljc pa ni dobil svojega odgovora, če pa ga je imel, so dijaki pisali veliko rož skupaj, cigaret, celo vrečka za denar, puška, robec, kadilec, klobuk, pokrivalo. Zanimivo je bilo, da je neslovenski dijak v popravnem testu besedi gužva dopisal kolona. Sicer mladostniki radi povedo, da vsi Slovenci govorimo samo gužva. V rednem testu sem presenečena opazila, da fantje slogovno zaznamovani besedi škarik pišejo izpuh, najpogosteje avspuh. In sprašujejo: »Kako pa je prav?« Neslovenski dijak je besedi škarik dopisal škarje. Zaznamovani beseda nona in plonkati sta dobili svojo nevtralno različico, pisker je bil tudi klobuk, čajnik, skodelica, celo štumfi so bili za enega dijaka pri popravnem testu cmoki. Zanimivost pri zapisovanju slogovno nevtralnih besed je bila narečna beseda devžej, saj smo pri pouku omenili tudi Prežihovega Voranca in njegovo kratko pripoved Levi devžej, ko smo v 1. letniku govorili o narečjih. 9 dijakov od 24, ki so pisali test, je nalogo pravilno rešilo, le dva izmed njih pa sta bila boljša. Ostali dijaki so si ob poslušanju razlage tudi zapomnili to koroško besedo.

## Izvor besed

Nemalo težav učitelju slovenščine povzroča tudi razlaga poglavja Izvor besed. Da so besede domače in prevzete, je dijakom 2. letnika strokovne šole računalniške smeri jasno. Hitro se tudi naučijo, da so domače besede tiste, ki izvirajo iz prednika današnje slovenščine, iz posnemanja naravnih zvokov oz. glasov, marsikateremu mladostniku pa so neologizmi čudno nastale besede, le pojme iz računalništva so si morali zapomniti. Tudi profesorju, ki jih poučuje slovenščino, se ne zdi več čuden zapis PowerPoint. Pri prevzetih besedah pomešajo tujke in citatne besede. Najlažje so jim sposojenke, čeprav bi še vedno pisali disco, pizza, coca-cola, »saj tako piše v vseh barih«. V jezikovnem testu so morali ustrezno razvrstiti besede kapitulacija, a la carte, snowboard, on/off, drenaža, bife, Los Angeles, škandal, gestikulacija, jazz, vendar so pomešali tujke in citatne besede, saj so pri tujkah napisali tudi citatne besede in obratno. V šoli si sicer po razlagi zapišejo snov v zvezke, a jim je v testu nelogično, »saj je na javnih mestih tudi napisano

*karkoli*«. Tako so tujke lahko citatne besede, »zakaj pa bi morale biti spo-sojenke napisane v slovenščini, saj vsi mislijo, da se napiše s tujo besedo«. Ob tem vedno tudi izpostavim zapis besede Chicago ter poslovenjeno Čika-go. »Kaj pa New York?« sprašujejo. Pri pisanju šolskega eseja pa odkrijem renesančnega pisca Shakespeara napisanega Šekspir. In vedno vprašajo: »Ali ni čuden zapis butik?«

## Stalne besedne zveze (frazemi)

Kot profesorica slovenščine mislim, da je razlaga frazemov najtežja. Dijaki jih ne uporabljajo več, mlajši starši tudi ne, le babice, prababice jih še poznajo. Ne pomaga, da jim razložim, da je to del znanja o vsakem jeziku in da imajo države svoje frazeme, ki ob prevodu v slovenščino ali v tuje jezike postanejo smešni. Mogoče še poznajo razlago frazema Mladost je norost, ... Kmetija je šla na boben, Če mačke ni doma, miši plešejo, Brez dela ni jela, Gledata se kot pes in mačka, rdeč kot kuhan rak. Ob frazemu Šel je rakom žvižgat pa je nastal zanimiv odgovor, in sicer Šel je na morje in žvižgal rakom. Hoditi v korak s časom je nekomu pomenilo, da je bil vedno točen, drugemu doslednost. V popravnem testu frazem Vedno mu je gledala pod prste dijakom pomeni, da mu je nekdo popuščal, odpuščal, opazoval, ga je imel na piki. Poseben problem sta pri šibkih dijakih predstavljala frazema Delala se mu je pajčevina v želodcu ter Požrl je grenko pilulo. Pri slednjem je nekdo napisal, da ga je pekla vest. Celo frazem Bil je prava mila jera je ostal brez odgovora, čeprav je marsikdo izmed njih povedal, da so njim, fantom, tako rekli nekateri očetje, dedki. Tako dijaki z boljšimi in slabšimi ocenami pri slovenščini pa so priznali, da so frazemi težki, »saj so zaplete-ni, nerazumljivi, nepotrebni, le zakaj bi jih morali pojasnjevati«.

## Tvorjenje besed

Kot profesorici slovenščine se mi zdi poglavje o besedotvorju težko, prav tako tudi dijakom. A ti kmalu razumejo navodila, prepoznavajo tvorjene in netvorjene besede, izpisujejo obrazila tvorjenim besedam, iz besedotvorne podstave kmalu nastane nova beseda. Če natančno ne poslušajo navodil, se lahko zmedejo in ne vedo, kaj bi počeli. Najprej seveda rešijo vaje v delovnem zvezku Na pragu besedila 2, po preverjanju pa pišejo jezikovni test. Dijaki 2. letnika računalniške smeri so določali vrsto tvorjenke, izpisovali obrazila tvorjenim besedam, v popravnem testu pa so tvorili novo besedo iz besedotvorne podstave. V rednem šolskem testu je veliko težav povzročila tvorjenka Anamarija, saj je bila kot vrsta tvorjenke sestavljanka, zložanka, celo sklep, nekateri dijaki pa so napisali kar tvorjenka. V popravnem testu pa so bile trd oreh tvorjenke iz besedotvorne podstave: Tak, ki škoduje, je po mnenju dijakov škodljivec, škodlivec, celo škodoželen, škodujoč, beton z železom je železni beton, betonsko-železni, to, kar je na rami, pa je v odgovoru kar glava. Pri popravnem izpitu v obeh izpitnih rokih julija in avgusta so dijaki pravilno napisali tvorjeno besedo iz besedotvorne podstave ta, ki pleše, preveč dober pa je bil odličen, tak, ki zabava narod pa kloven, celo zabavljalec. Dijaki računalniške smeri so pojasnili, da jim tvorjenke

niso povzročale preglavic, drugače je bilo z besedoslovjem, čeprav so mislili, da ga bolje obvladajo.

## Sklep

Besedoslovje in besedotvorje sta jezikovni poglavji, ki ju obravnavam v 2. letniku strokovne šole. Nekaterih besed in besednih zvez mlajša generacija ne pozna več. O njih se ne pogovarjajo, če pa jih že slišijo, si jih ne zapomnijo, saj menijo, da je to del preteklosti, ki je minila. V moderni dobi nastajajo nove besede, ki naj bi bile dijakom blizu, a ni vedno tako. Socialna omrežja so s seboj prinesla določene pomanjkljivosti, saj so besede nadomestile številke, okrajšave ali pa kombinacijo delov besed s številkami. Tvorjenje novih besed pri pouku je velikokrat zapleteno tudi zato, ker so mladostniki pri branju navodil nezbrani, a tudi naučijo se slabo, saj so jim določena učna poglavja prezahtevna in zapletena. Vsaj po njihovem mnenju. Zato tudi pojasnjevanje stalnih besednih zvez v jezikovni testih velikokrat naleti na prazen prostor.

## POVZETEK

V svojem prispevku sem izpostavila besedoslovje in besedotvorje v 2. letniku strokovne šole ter ugotovila, da se je zapletlo pri preverjanju in ocenjevanju nalog. O vsem tem se mladostniki učijo že v osnovni šoli; sami mislijo, da jim snov ne bo pretežka, a se izkaže drugače. Besedoslovje, predvsem sopomenke, tudi protipomenke, stalne besedne zveze, le ni tako enostavno. Frazemi so zelo trd oreh, ki se ga težko stre, saj dijaki smatrajo, da je to stvar preteklosti. Lažje se naučijo besed in besednih zvez iz tujih jezikov. Velik problem pri učenju besedoslovja imajo neslovenski dijaki, predvsem pri spoznavanju slogovno zaznamovanih besed, saj se z zbornim jezikom srečujejo le v šolskih klopeh. Če so tvorjene besede lažje poglavje, pa je izvor besed tisti del, ko se sposojenke in tujke v javnem prostoru lahko tudi pomešajo med seboj.

**Ključne besede:** besedoslovje, besedotvorje, frazemi, tvorjenke, izvor besed

## Viri in literatura

- *Katalog znanja, Slovenščina*, Srednje strokovno izobraževanje, 2010.
- Križaj Ortar, Martina idr., 2011: *Na pragu besedila 2*. Delovni zvezek za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Rokus Klett.
- Križaj Ortar, Martina idr., 2009: *Na pragu besedila 2. Učbenik za slovenski jezik v 2. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett.

Adrijana Špacapan, Šolski center nova Gorica

# PAUL B. ARMSTRONG: KAKO SE LITERATURA IGRA Z MOŽGANI? NEVROZNANOST UMETNOSTI IN BRANJA<sup>1</sup>.

Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani, 2015.

»Ko se literatura igra z možgani, jezikovne forme v romanu, pesmi ali igri v posameznem, zgodovinsko umeščenem bralcu vzbudijo nevronske procese, ki so značilni za posamezni tekst in za enkratne povezave v možganski skorji prejemnika, a imajo tudi čez-zgodovinske, medkulturne in evolucijsko dolgotrajne lastnosti, ki so povezane s temeljnimi lastnostmi nevronske anatomije in osnovnimi nevrobiološkimi procesi.« (Armstrong, 2015: 361)

Delo ameriškega raziskovalca Paula B. Armstronga je interdisciplinarna študija, s katero skuša avtor povezati nevroznanost in literarno vedo. Izhaja s stališča, da nevroznanost sama ne more definirati estetskega izkustva, temveč da zato potrebuje spoznanja humanistike oziroma literarne vede, ta pa sama ne more določiti, kaj se dogaja med branjem oziroma interpretacijo umetnine v človekovih možganih. Knjiga je v izvirniku izšla leta 2013 z naslovom *How Literature plays with the Brain: Neuroscience of Reading and Art* pri ameriški založbi The Johns Hopkins University Press, v slovenščini pa leta 2015 pri Znanstveni založbi Filozofske fakultete v Ljubljani. Prevedel jo je Igor Žunkovič, ki je tudi avtor spremne besede ob koncu knjige.

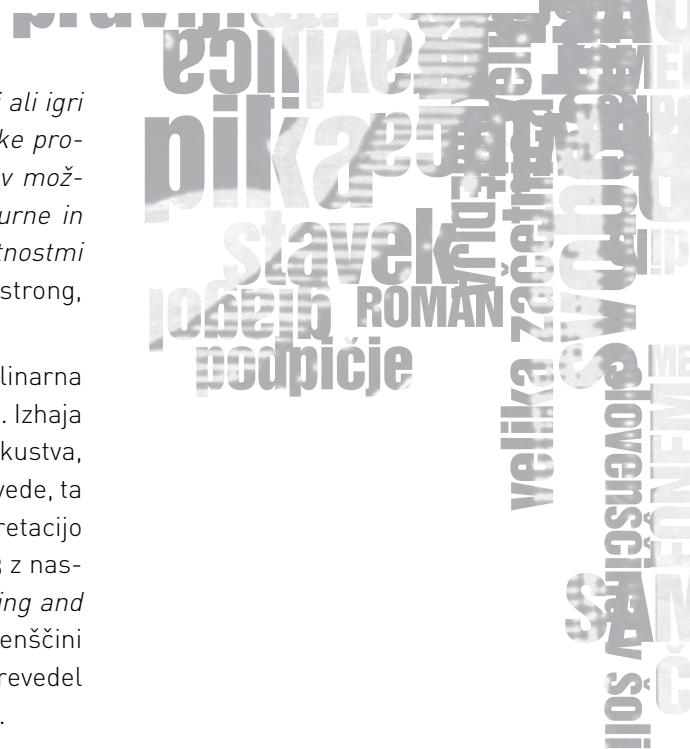
Študija je razdeljena na pet poglavij med Uvodom in Epilogom: Možgani kot estetsko izkustvo, Kako se možgani učijo brati ter igra harmonije in disonance, Nevroznanost hermenevtičnega kroga, Časovnost branja in razsrediščeni možgani ter Socialni možgani in paradoks alter ega.

## »Košati« možgani<sup>2</sup>

Avtor ugotavlja, da je **estetsko izkustvo** kompleksen pojav in da je ena od razpoznavnih značilnosti literarne teorije oziroma umetnosti poleg univerzalnosti tudi variabilnost, torej obstoj raznolikosti, nasprotij. To naj bi bil po njegovem mnenju poseben izziv za nevroznanost, ki pri delovanju možganov spoznava njihovo plastičnost (spremenljivost) in obenem strukturne omejitve (stabilnost). Humanistika lahko prek teh dognanj preveri pojave, kot so umetnost, jezik in recepcija oziroma njihovo zgodovinsko relativnost ter obenem univerzalnost. Med branjem, ki je povezano z različnimi inter-

<sup>1</sup> Paul B. Armstrong je na diplomiral na Harvardu, magistriral in doktoriral pa na univerzi Stanford. Je znanstvenik in profesor na področju literarne vede, pisec in urednik. Na različnih ameriških univerzah je bil zaposlen tudi kot dekan in prav te delovne obveznosti so mu omogočile vpogled v različna znanstvena področja, ki na videz nimajo nič skupnega z literaturo oziroma estetikom.

<sup>2</sup> Izraz je avtorjev (Armstrong, 2016: 62).



pretacijami, potekajo nevrološki procesi in obe znanstveni področji bi kljub različnim terminološkim prizmam lahko prešli pojasnjevalne vrzeli in našli za ta pojav pojasnilo. K perspektivnosti takega raziskovanja prispeva tudi razvoj tehnologije. Meritve, ki jih omogoča denimo funkcionalna magnetna resonanca, verjetno ne bodo pomagale rešiti vseh vprašanj estetike, saj je v to vključena tudi zavest (namen, vprašanje smisla in vrednot), omogočijo pa lahko novo razumevanje mentalnih procesov pri dožemanju lepega, tudi pri branju.

**Branje** je dešifriranje kodiranih, dogovorjenih označb, ki povezujejo zvok in pomen. Fonetično in grafično povezane enote (foneme in grafeme) možgani prevedejo v formalne strukture (morfeme) z določeno semantično vrednostjo. Gre za nevrološko kompleksen proces. Branje kot evolucijsko razmeroma mlada zmožnost, verjetno ne starejša kot šest tisoč let, pa se pri človeku ne razvije sama od sebe. Kaže, da imajo možgani zgolj predispozicijo za nastanek jezika, saj so določena področja možganske skorje (področje spodnje leve hemisfere), ki so prvotno imela drugačne funkcije, prevzela nalogo dekodiranja (pri meritvah se je izkazalo, da se ta predel ob zapisanih znakih aktivira). Gre za isti predel, ki je vključen v invariantno prepoznavo objektov, torej v zmožnost prepoznavanja istega objekta v različnih okoliščinah. Primer tega pojava je tudi branje, to je prepoznavanje pisave. Avtor pa obenem opozarja na nevroznanstvene trditve o tem, da se branje ne dogaja le v enem, zaprtem možganskem območju, da poteka z recipročno ter spremenljivo interakcijo med vidnim in slušnim nevronskega omrežjem in da ga opredeljuje mešanica prirojenih ter pridobljenih lastnosti možganov, med katerimi meje še niso jasne. Po nekaterih nevroloških teorijah je doživetje lepote hkrati pridobljeno in hkrati prirojeno, torej je možganski odziv na umetnost manifestacija prirojenih, nevroloških struktur (zvečana aktivnost dela možganov ob pogledu na lepo, kar je univerzalni pojav) in obenem dokaz sposobnosti možganske skorje, da se uči (odvisno je od tega, kar oseba dojema kot lepo, to pa je relativno, pogojeno zgodovinsko in še drugače). Možganska področja so torej strukturirana na podlagi prirojenih lastnosti, a se te strukture lahko spreminjajo. Avtor kot dokaz za to navaja več eksperimentov.

Težave z branjem razodevajo, kako so možgani podobni »fluidni, izjemno kompleksni in recipročno učinkujoči mreži vzporedno-procesiranih operacij« (Armstrong 2015: 61), saj je pri tem potreben zapleten proces recipročnega součinkovanja v vidni prepoznavi oblik, součinkovanje prepoznavanja invariantnosti vidnih objektov z omrežjem za govor, obojesmerno prevajanje grafemov in fonemov, pa tudi vnos semantičnih sistemov (v čelnem režnju), ki presega prepoznavanje posameznih besed (Armstrong, prav tam).

Taka organiziranost možganov je morda dobro izhodišče za razlago **harmonije in disonance** na področju estetskega oziroma umetnosti. Avtor za ta del ponudi več raziskav z glasbenega področja, natančneje konsonance kot posebnega načina slušne harmonije, iz česar sklene, da harmonija vsebuje podobnosti in razlike oziroma da so podobnosti, ki sestavljajo harmonijo, v resnici le vzorci razlik (navedeno delo 64).<sup>3</sup> Tudi navada je vzorec, ki se vzpostavi ob ponavljajočem se dejanju, in zmanjša fleksibilnost možganov, to je njihovo odprtost novim povezavam. Ponavljajoča se izpo-

<sup>3</sup> S tem v zvezi je premislek o atonalni glasbi, npr. o Schönbergovi dvanajsttinski lestvici, namreč, ali je taka glasba nenaravna ali je to le stvar naše (ne) navajenosti (Armstrong 2015, 65).



stavljenost umetniškega dela, še zlasti njegova kanonizacija, zelo verjetno zmanjša njegov estetski učinek. Zato se prav v umetnosti, denimo v glasbi in literaturi, pojavi zavestno kršenje takih vzorcev (ustaljenih, harmoničnih), torej povzročanje disharmonije, s čimer se oživi možgansko odzivnost, npr. v avantgardni umetnosti.<sup>4</sup> Disonanca razburi habituirani način sinteze in ustvari novo kortikalno organiziranost, kot se zgodi pri igri. Razmerje med harmonijo in disonanco je torej nevrološko utemeljeno s protislovno (odvisnost od vzorcev, odprtost za nove kombinacije) in razsrediščeno možgansko strukturo. Prav tak model možganov, namreč kot razsrediščeni, večsmerni zbor vzporedno procesiranih operacij, se po mnenju Paula B. Armstronga ujema z osrednjim načelom hermenevtike, t. i. **hermenevtičnim krogom**. Branje teksta zahteva prepoznavanje vzorcev, to je recipročnih konstrukcij celote in njenih delov, čeprav izbiranje teh lahko vodijo različna bralčeva pričakovanja, ta pa lahko povzročijo presenečenja. Zanimiva tako za nevroznano kot za estetiko pa so prav dvoumna stanja, denimo teksti, kjer vzorci ne delujejo več, in konfliktna interpretacije, ki jih to povzročijo. Veliko pozornosti zato prav v kontekstu hermenevtičnega kroga avtor namenja človeškemu vidu, ki deluje podobno: signale iz okolja vidni sistem procesira različno na različnih mestih ter jih nepopolno integrira, kar omogoča nasprotujoče si interpretacije o prejetih podatkih.<sup>5</sup> Tudi drugo načelo hermenevtičnega kroga, to je, da »neznano spoznamo le tako, da ga vcepimo v tisto, kar poznamo« (navedeno delo 95), razume v skladu z nevrološkimi spoznanji o interakciji med področjema možganske skorje za rutino in novosti.

»Konflikt interpretacij v humanistiki je /.../ socialna in kulturna manifestacija tekmovanja med alternativnimi vzorci, s katerimi možgani usmerjajo svoje kognitivne poti v svet,« zapiše Armstrong (navedeno delo 97) in nezdružljive interpretativne konflikte, značilne za humanistiko, razume kot utemeljene v nevrobiologiji možganov, v nevrobiologiji mentalnega delovanja. Možgani so torej notranje dovetni za konfliktna interpretacija. Nanje ne vpliva le to, kar bralec ve, temveč tudi, kakšne so njegove izkušnje in kako jih uporablja ter njegova prepričanja, če so se vpletla v vzorce cerebralnega procesiranja. Vse to sodeluje pri odzivu na prebrano.

Branje je kognitivno in čustveno izkustvo, vendar tudi časovni pojav. Podobno je z melodijo, ki ni objektivna entiteta, temveč »razvijajoči se časovni konstrukt« (navedeno delo 121). Ljudje čas doživljamo koherentno, saj smo sposobni integrirati razločene percepcijske trenutke, kar pomeni, da spajamo sedanost s preteklostjo in prihodnostjo. Možgani (nevroni) integrirajo različne dražljaje in za to potrebujejo procesualni čas. Ta je različen in je daljši, ko gre za kompleksnejša kognitivna dejanja, denimo pri branju. V vsakem primeru pa je branje dejavnost, ki je usmerjena v prihodnost in ne bi bila možna, če možgani ne bi delovali razsrediščeno.

Besedilo se nam kaže skozi spremenljiva časovna izkustva, zato ga vsakokrat beremo drugače, podobno kot izkusimo drugače sleherni trenutek v življenju. Vendar naši možgani »niso samotni otok« (navedeno delo 159). Njihova narava je intersubjektivna. Brez kulture ne bi bilo naših kognitivnih zmožnosti, saj so te, nevrološko gledano, neločljivo prepletene z družbenimi interakcijami, in verjetno tudi brali ne bi. Teorij o razumevanju druž-

<sup>4</sup> Šklovski je s tem v zvezi pisal o potujevanju (Armstrong 2015, 68).

<sup>5</sup> Primer so znane dvoumne podobe, kot npr. podoba zajca/račke ali vaze/obrazov, Kanizsov trikotnik ali Neckerjeva kocka.



benega življenja je več, med novejšimi tista o zrcalnih nevronih. V vseh pa leži proces **podvajanja**, to je zrcaljenja drugega v sebi. Tudi branje, denimo literarnega dela, je dejanje podvajanja, solipsistično in intersubjektivno obenem, izkustvo samote in táko, da nam dovoljuje prisotnost drugega, je interakcija med sebstvom in drugim. Branje literarnih del in pogovor z drugimi bralci o njih opiše avtor kot »laboratorij, v katerem lahko možgani eksperimentirajo s svojimi družbenimi spretnostmi – preverjajo, izzivajo, razširjajo in pregledujejo habituirane prakse spoznavanja drugih« (navedeno delo 174). To je še zlasti pomembno, ko beremo besedila s tujim, od našega drugačnim načinom mišljenja, občutenja in presojanja, ker ta potujejo nekaj, kar imamo za trdno. Ne gre le za vsebino prebranega, temveč tudi za samo doživeto izkustvo branja, med katerim se potopimo v predstavljeni svet. Pri tem so kortikalni procesi večdimenzionalni: zrcaljenje, čustvena identifikacija ali kognitivno prevzemanje perspektiv. Pri katerem koli branju, še zlasti pa pri literarnem, mislimo in občutimo misli in občutke drugih. Po nekaterih dognanjih je namreč jezik povezan celo z motoričnim delovanjem, to je, da možgani pri branju zrcalijo delovanje oziroma da je branje dejavnost, ki se odziva na notranje delovanje jezika. Gre za t. i. »kot da« simulacijo: simulirano čustvo občutimo, kot bi bilo dejansko utelešeno, saj možgani poustvarijo telesno stanje, ki ga dejansko ni (npr. pri gledanju tragičnega prizora, ki pa se nam dejansko ne dogaja). Zdi se, kot da je estetsko čustvo utelešeno, kar je spoznal že Aristotel, ko je pisal o katarzi (navedeno delo 154). Podoben mehanizem podvajanja poteka kot posnemanje tako v vsakdanjem življenju kot v umetnosti in jeziku. Jezik ni le logična in gramatična struktura, temveč »utelešena družbena praksa, ki jo ponazarja konverzacija« (navedeno delo 203). Táko je tudi branje, še zlasti literarno, pri čemer je zapisno prostor za igro dialoškosti, za sodelovanje, saj se med branjem vzpostavlja interakcija med bralcem in odsotnim avtorjem.<sup>6</sup> Sebstvo in drugi se tu različno povezuje, kar pa odpira nova vprašanja na področju etike.

## Knjižni izziv ...

Paul B. Armstrong se v delu *Kako se literatura igra z možgani* trudi literarno vedo enakovredno umestiti med druge znanstvene discipline. Ponuja zamisel, da lahko humanistika oziroma ožje literarna veda ponudita nevroznanosti tako zgodovinsko znanje o heterogenosti tega, kar danes velja za umetnost, kot teorije o estetskem izkustvu, ki ga vzbuja branje literarnih besedil. Zagovarja torej interdisciplinarni pristop pri raziskovanju estetskega izkustva nasploh in branja posebej. Razlage za pomen literarnega branja namreč išče tudi zunaj literarnega sistema, pri nevroznanosti, v prepričanju, da ta lahko ponudi nevrološko pojasnilo za tak kompleksen proces, kot je branje oziroma branje umetnostnega, estetskega besedila. Išče povezave med delovanjem možganov pri branju in fenomenološkimi teorijami o bralnem izkustvu.

Armstrongova razprava je za nepoznavalca nevrologije razmeroma naporno branje, za poznavalca literarne vede pa svojevrsten izziv, saj nas potisne v pregled različnih metod literarne vede (fenomenologije, recepcijske este-

<sup>6</sup> Avtor na tem mestu piše tudi o problemu nasilja. Če gre pri branju za proces, podoben posnemanju, to je brisanju razlik med sebstvom in drugim, se to nanaša tako na pozitivne kulturne vplive kot na negativne. Ob tem opozarja, da sodeluje pojavu nasilja veliko dejavnikov in da ne more postati nasilen človek, ki samo bere o nasilnem prizoru ali ga morda gleda. Nasilje je, posplošeno rečeno, bistveno kompleksnejši pojav.

tike, formalizma ...) in nas prek tega sooči s popolnoma novim pogledom nanjo. Z navedbami znanstvenih virov, množice eksperimentov in obilico korelacij med nevrologijo in literarno vedo je bogato izhodišče za poglobljeno spoznavanje pojava branja in področij, ki se branja tičejo. Sem sodijo še posebej poklici, katerih učinkovitost je odvisna od uresničevanja branja, torej tudi delo učiteljev in učiteljic z mladimi na vsej šolski vertikali in pri vseh učnih predmetih. Avtor nam predstavi skoraj prepoln »seznam« uveljavljenih znanstvenih imen, ki dokazujejo, da se je v nevroznanosti razmahnila želja po razkrivanju možganskega delovanja tudi na tako občutljivem področju, kot je branje, dojemanje lepote, umetnosti.

V naši dobi na splošno doživljamo, da branje ni samoumeven del pouka in domačega dela šolajočih se otrok. Pred mladimi je vse težje osmisliti nujnost te dejavnosti za njihov intelektualni in osebni razvoj. Za to potrebujejo utemeljitve in jih tudi terjajo, še posebej od nas, učiteljev in učiteljic, ki to od njih pričakujemo in zahtevamo. Motivirani so le, ko vedo, da je zanje nekaj koristno. Branje te koristi neposredno in hitro ne ponuja, saj je povezano z dolgotrajnimi in kompleksnimi pojavi v našem nevronskega sistema, kot razlaga Armstrongova knjiga in kar intuitivno dojemamo tisti, za katere je branje *modus vivendi*. Avtorjeve razlage na več mestih posredno in neposredno ponujajo namige, kje in kako iskati odgovore na vprašanja o smiselnosti branja, o pomenu vztrajnosti pri branju in o njegovih dolgoročnih učinkih. Nad vsemi pa je vprašanje o tem, kaj se v možganih med branjem dogaja.

## ... ali več kot samo knjižni?

Najbolj pesimistični scenarij prihodnosti je, da bo branje umetniške literature poniknilo ali se zadržalo le pri peščici entuziastov, arhaičnih literarnih sladokuscev, zazrtih v izgubljeno preteklost. Kaj po tem? Morda je naloga cele družbe, da ustvarimo okolje, ki bo mladim ponudila branje kot običajni, higienski del vsakdanjika. Kako to narediti, pa je izziv v pravem besednem pomenu. Delo *Kako se literatura igra z možgani* je nedvomno zanimivo izhodišče za premišljevanje, s katerim učitelji in učiteljice po šolah vendarle lahko znova utrdimo svojo, verjetno že večkrat omajano vero v uspeh svojih zahtev po branju pri dijakih in učencih. Tako lahko branje, z drugačnega zornega kota, prenesemo v pouk kot t. i. aktivno delovno metodo, da uporabimo izraz, s katerim se že dolgo skuša posodobiti pouk v našem šolskem prostoru in spodbuditi otroke k dejavnemu sodelovanju pri pouku in učenju. Ali si lahko, po prebrani Armstrongovi knjigi, sploh lahko zamišljamo aktivnejšo metodo, kot je branje (literarnih) besedil, pogovor o prebranem in nazadnje zapis o njih? Zdi pa se, kot bi se pri pouku borili z mlini na veter. Razlika med nami in »vitezom žalostne podobe« je morda ta, da mi kljub strahu pred resnico, ki jo slutimo, upamo, da je vendarle drugačna.

## Vir

- Paul B. Armstrong: *Kako se literatura igra z možgani? Nevroznanost umetnosti in branja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani, 2015.

Marijana Starc, Postojna

# PAVEL KNOBL, AVTOR PRVE SAMOSTOJNE TISKANE POSVETNE PESNIŠKE ZBIRKE NA SLOVENSKEM

## 1 Uvod

Kot slavistki mi do lanskega leta, ko se je v Orehku pri Postojni z okrog 200 prebivalci na začetku 21. stoletja praznovalo 250 let Knoblovega rojstva, ni bilo znano, kdo je bil ta mož in zakaj je tako pomemben za slovensko literarno zgodovino, tudi šolsko. Do mojega odkritja je prišlo čisto naključno - na začetku decembra se je v Postojni dogodilo »literarjenje« s predavateljico ddr. Marijo Stanonik. Vodja »piscev na stičišču«, gospa Vanja Mahnič Mahorčič, ji je omenila Knoblov zbornik in gospa doktorica je izrazila željo po njem, priskrbela naj bi ji ga prav jaz. Navezala sem torej stik z Orehkom, od koder je bil mož doma, in zvedela, da poleg zbornika o njem obstaja tudi v letu 2015 ponatisnjena pesniška zbirka izpod njegovega peresa, glede pisave posodobljena.

Zbornik mi je dostavila gospa Tina Klanjšek iz Orehka v Postojno, po pesniško zbirko, za katero sem zvedela šele ob najinem srečanju, pa sem prišla osebno v Orehek in jo ob ogledu Knoblove razstave v tamkajšnjem novem in za tako majhno vas velikem Kulturnem domu kupila v dveh izvodih, kajti tudi gospa Stanonikova ni vedela zanjo.

Medtem ko je bil Vodnik izobraženec iz osrednje Slovenije in član Zoisovega razsvetljenskega krožka, je Knoblu z zahoda dežele znanja primanjkovalo, zato so njegove pesmi mestoma bolj nerodne in robate. Toda dejstva, da je avtor prve samostojne tiskane posvetne pesniške zbirke na Slovenskem, se ne da izbrisati. Doslej je bil ta pesnik prezrt. Podatek o njem bi moral biti predan vsakemu šolarju, zajel pa naj bi vse šole, od devetletke vključno do fakultete. Seveda je poudarek na prispevkih o njegovem pesnikovanju, po kakovosti in količini pesmi pa nedvomno prednjači njegov sodobnik, vsem slavistom znan in doslej »prvi« pesnik s tiskano posvetno pesniško zbirko, imenovan Valentin Vodnik.

## 2 Biografija

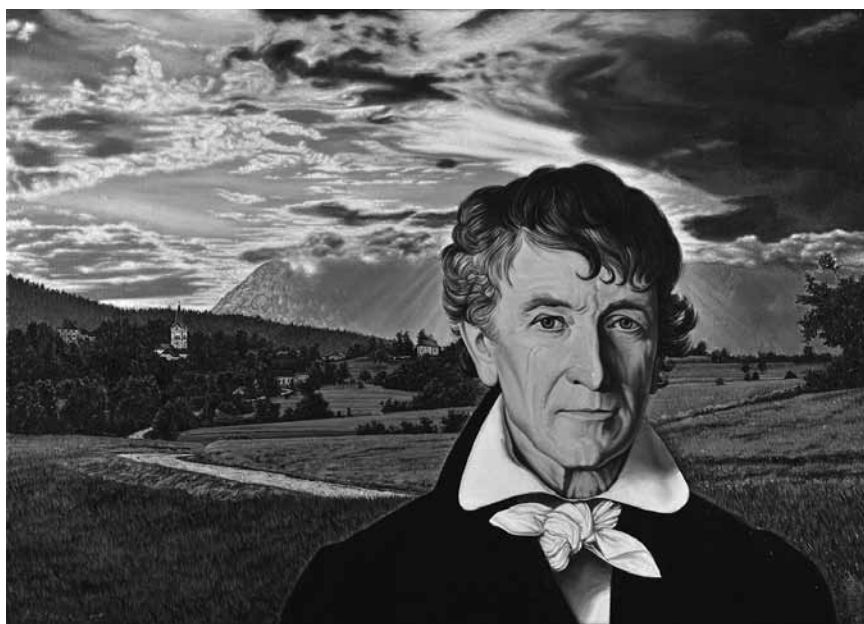
Pavel Knobl je bil vsestranska osebnost, živel je v času razsvetljenstva (1765-1830). Glede na vire je bil suh in majhne postave. Po pesmih sodeč, je bil veder zabavljáč, predvsem pa aktualen človek, ki je v svoje pesmi zajel kulturo, moralo, nerodnosti in težave sodobnikov, posameznikov ali družbe kot celote. Ker se človek skozi stoletja bistveno ne spreminja; razvoj gre trenutno le v smeri tehnike, marsikatera njegova smešnica velja tudi za današnji in morda tudi za prihodnji čas.

Rojen je bil v vasi Orehek pri Postojni, kjer je živel 27 let. Nemiren duh in prepišna burja sta ga gnala naprej, v svet, v različne kraje službovanja in bivanja po Sloveniji, umrl pa je v Kosovelovem Tomaju. Po prepričanjih raziskovalcev prav zaradi mnogih služb, ki jih je opravljal v teh krajih, verjetno hkrati in vse. Imel je vsaj sedem stvari, s katerimi se je nenehno ukvarjal. Krajev je zamenjal vsaj šest. Nekaterih podatkov niti ni, saj vsi kraji njegovih premikov niso znani.

Informacija, zapisana v naslovu, bo zagotovo marsikoga presenetila, saj se o pesniku tudi 250 let po njegovi smrti celo v njegovem rojstnem kraju govori kot o »rojaku, ki smo ga spregledali« (zbornik 2015: uvodna beseda). Po nekaterih podatkih se ga literarna zgodovina sramuje in je bil morda zato zamolčan. Celó na spletni Wikipediji je najti o njem le drobec vsega, s čimer se je ukvarjal in kar je s takim žarom počel.

Razen s pesnikovanjem se je ukvarjal še s prevajanjem, prepisovanjem in skladanjem (pesnil in skladal je za potrebe bogoslužja), toda to so bile zgolj njegove postranske dejavnosti. Po osnovnem poklicu je bil učitelj in orglar – cerkovnik.

Osnova za današnje raziskovanje njegovega vsestransko dejavnega življenja je v glavnem pisec Gregor Jereb, avtor obsežnega članka o tem razsvetljencu. Članek je bil objavljen leta 1892 v Ljubljanskem zvonu.



↙ **Slika 1:** Portret Pavla Knobla:  
Hommage a Pavel Knobl, olje na platno,  
50 x 70cm, 2015.  
Slika in fotografija: Darko Slavec.

V času Napoleonovih Ilirskih provinc ga najdemo v Postojni pri poučevanju na OŠ, nato se je po vsej verjetnosti premaknil v Lož pri Starem trgu. Sledijo si delovna ali bivanjska mesta v Višnji Gori, Ribnici, Kranju in Tomaju. Za šest let ni znano, kje je bil, zadnja štiri leta svojega bogatega in plodnega življenja pa je preživel v Tomaju. Učiteljsko mesto in službo v Ribnici je zapustil po slabih štirih letih delovanja, po dvajsetih letih poučevanja, in sicer »zaradi starosti in slabega zdravstvenega stanja« (zbornik 2015: 17).

Priimek, ki ga najdemo zapisanega na pet načinov (po virih in zapisih Knobl – tako se je sam podpisoval; Knobel, Knobell, Knobelj in Konobelj), se v njegovem rojstnem kraju ni ohranil. Mož je imel z dvema ženskama v glavnem ženske potomce.

Iz lastnih izkušenj je vedel, kako pomembna je izobrazba, zato si je na različne načine prizadeval šolati otroke, ki so bili do srede 19. stoletja udeleženci v učnem procesu le do tretjine. Oblasti so ga zaradi menjavanja krajev službovanja označile za nestanovitnega. Vnovične službe v Postojni ni dobil, z obrazložitvijo, da »nima umetniškega in ustreznega spričevala v osnovnem znanju igranja orgel« (zbornik, 2015: 14). To je razvidno iz njegove korespondence s šolskimi oblastmi, ki so ga po drugi strani imele v čislih, saj je pri njih veljal tudi za »zelo pridnega, zvestega, zmernega, spodobnega« človeka (zbornik, 2015:15). Dopisi veliko povedo o njegovi trmi in nemajnosti ter o tem, da je »svojo učiteljsko čast in dolžnosti znal zagovarjati« /*v nemščini, uradnem jeziku tistega časa*/ (zbornik, 2015: 19).).

Dobro je poznal človeško naravo, na kar kaže njegova celotna pesniška zbirka. V pesmih je opozarjal na zadrege in moralo v sočasni družbi, kar pa je družbeni problem vseh časov, zato so njegove kratkočasnice aktualne še danes. Primer za to je tudi v današnji slovenščini prepisana zabavljiva pesem, ki je na koncu članka. **Pesniška zbirka** je, kot že omenjeno, iz leta **1801** in ima šegav naslov **Štiri pare kratkočasnih Novih pesmi** ter podnaslov Od Pavla Knobelna skovane inu Krajncam za spomin dane, katerih izdajatelj je bil avtor sam, in sicer v času po preselitvi v Kranj. V tistem času se je trudila slovensko pisati in govoriti v glavnem le duhovščina, in sicer z namenom, da bi dosegla ljudstvo, zato je njegova pesniška zbirka v slovenščini hvalevredna. Imel jo je namen približati ljudstvu po snovi, zato malce diši po ljudski pesmi. Že sam naslov pove, da je avtor zabavljic, in sicer hoče biti zabaven, duhovit na humoren, satiričen, mestoma posmehljiv ali celo grotesken način. Pesmi je torej vseh skupaj osem – za razloček od Vodnikove zbirke, ki jih vsebuje sedemnajst. Ker ni izbiral blagoglasnih sopomenk za vsakdanje stvari (kar za to vrst pesništva ni pričakovati), je dolgo veljal za *trivialnega pesnika*, ki si ne zasluži vstopa v »resno« literaturo. Zbirka Knoblovih posvetnih pesmi je izšla pri Ignaciju Kremžarju v Kranju, tiskana pa je bila verjetno v Ljubljani. Njena pisava je bohoričica, ponatis iz 2015, pa je zaradi lažjega branja in razumevanja zapisan v gajici. CIP kataložni zapis o publikaciji je signiran v NUK-u v Ljubljani. Pri geslu Pesme za pokušino je na spletni Wikipediji zaslediti podatek, da sta pred Vodnikom izdala pesmi že Dev in Knobl. Od osmih pesmi je prevedena samo ena (»prekovana in pogladena«), in sicer tretja. Vse ostale so originalne, Knoblove.

Prva pesem, nekakšna oda *Od podzemelskih jabuk* spregovori o kranjski novosti tistega časa, ki je k nam ravno tedaj prišla iz Amerike in se najprej s težavo nato pa čedalje hitreje širila med ljudstvom ter se znašla tako na njivi kot na krožniku: o krompirju, nad katerim se je navduševalo »staro in mlado«. Knobl popisuje različne načine priprave krompirjevih jedi, ki jih poznamo še danes, zelo realistično, a na prav smešen, njemu lasten, personificiran način, malodane z navodili za pripravo vred.

Druga pesem *Od prdca* z uvodnim svarilom iz ljudskega bontona, ki pa je bilo kasneje docela prezrto, spregovori o uhajanju nevidnega iz človeškega telesa, in sicer na igriv, speven način, saj z refrenom sodeluje tudi zbor. To je morda spodbodlo Vodnika k verzificirani sodbi o Knoblovih pesmih. Ne glede na to so Knoblovi »vetrovi« našli svoje mesto v kabaretno-reprski predstavitvi naših sodobnikov Boštjana Gorenca Pižame, Kusa in Rožaja. O tem pojavu sicer poje tudi sodobni kantavtor v 21. stoletju Adi Smolar, le da v veliko bolj zresnjem tonu.

Tretja pesem *Ta zbožani bogatec* je edini prevod te zbirke, in sicer iz nemščine z nemcizmi vred, vsebina pa se nanaša na obubožanega bogataša. Vmešani so alkohol, posledično pa obupna revščina in capinstvo. Povsem banalna tema, »zapita«, tega pa je bilo verjetno že tudi v tistih časih in v naših krajih veliko. Ker alkoholik priporoča pridno pitje alkohola tudi potomcem, je morda ta pesem dregnila v Vodnikovo duhovniško moralno, da je spesnil piker epigram.

Četrta in peta pesem *Tisti, kateri se ptujih žen deležni sture in Taistim ženam, katere naj so z enim možam zadovolne* naštevata, kaj vse doleti prešuštnike in prešuštnice. Slednjim bi sodil kar pesnik sam, in to z moralno strogo in dosledno sodbo, kar mu pri moških ne pade na kraj pameti. Iz tega primera se lahko človek pouči o dvojnih merilih, ki veljajo še danes. V osmih kiticah sledi naštevanje pokore oziroma nadlog, ki bi ji jih natrosil na pot pregrešnega življenja. Ta pesem je v 21. stoletju doživela uglasbitev (Jakob Jež, Trgatev) in izvedbo v vokalih Ljubljanskega okteta.

S šesto, burkaško pesmijo *Nova krama* je Knobl nastopil proti novotarijam, ki da niso vedno dobre. Omenil je npr. nove nauke, čudno prostost, gnilo vodo, pečen led ... Malo je tudi asociacij na današnje razmere (poročeni škofje), zato ga je Gspan imel za konservativca, Jereb pa za pisca parodije. Pesem je presežna, nadčasovna, saj postavlja ogledalo družbi, kakršna je bila, je še vedno in verjetno bo tudi še naprej, kajti razmere se ne izboljšujejo skozi stoletja, kvečjemu poslabšujejo.

Sedma pesem *Jamranje enga zastarenga inu zarjavenga dekliča* je bila po Knoblovih uvodnih, proznih besedah priljubljena med ljudstvom in stoka nad žensko samskostjo ter nagovarja dekleta, naj ne bodo preveč izbirčna pri izbiri moža. Na zabavljiv način spesnena je brez primesi otožja, nasprotno, spravlja nas v smeh. Kljub temu je »zarjoveni dvičici« neponarejeno žal, ker na mlada leta ni imela te pameti, da bi si pravočasno našla moža, »m>gar krulovga«.

Osma pesem *Za pustni dan* je spet veseljaška. Govori o pustu in avtor hoče, da se jo poje. Ta podatek je v prid opevani slovenski ljubezni do glasbe in petja. Pust je nadčasovni praznik, vreden pisnega spomina, a iz slovenske

literarne zgodovine oziroma fakultetnega programa se v spominu ne izriše nobena taka ali njej podobna pesem, ki bi lahko šolajočo se mladino ne samo poučevala, ampak tudi zabavala. Snov je bila še v sedemdesetih letih 20. stoletja nezanimiva za »resno« literaturo.

Knobl se je torej v »*kosmaticah*« dotikal tem, ki so se premlevala po krčmah ali v veselih družbah. Jezik je tak, kot je bil govor ljudstva okrog leta 1800, poln narečnih besed, kalkov, tujk in izposojenk, brez olepševanja. Avtor je bil vendar samouk, medtem ko je imel Vodnik privilegij izobrazbe – to naj ima človek pred očmi, kadar nanese beseda na pesnikov jezik. Zdaj Knoblovo zbirko otežujeta črkopis in neknjižne sestavine. Z izposojenkami natrpan jezik kaže na namen zbirke, ta pa so: zabava, dovtipi, smeh, burkaštvo.

Kitice so razporejene tako: 8, 8 + 8 (dodan je zbor namesto refrena) = 16, 12, 15, 14, 16, 12, 24. Stihov je od štiri do deset, pesmi so torej precej dolge. Uporabil je skoraj vse osnovne tipe verza (trohej, jamb, daktil). Zlogov v stihu je od tri do deset. Pesmi so povečini rimane, le redko se na koncu verzov ponovi ista beseda. Rima je moška, ženska in tekoča, in to lahko vse skupaj v eni sami pesmi (Od podzemelskih jabuk). Ponovitev besede na koncu verza: peruti, peruti (Nova krama); vkup, vkup (Na pustni dan); blede, blede; bil, bil; oči, oči (Jamranje...). Včasih zasledimo podvajanje črk: tt, nn (z ritti, korennake). Pozna redukcijo, apostrof ipd. Rima: ABAB, ABAC, AABB je približna, nenatančna, včasih je sploh ni, gre za zamenjavo vokalov (bum: bom; du:do; vsih:mozgeh) ali konzonantov (sram, pokopan) na koncu stišja.

Prva kritika je izšla na Dunaju že leta 1802 in je imela namen zatreti ga, čemur se v tistih klerikalno zapetih časih ne gre čuditi. Zbirka je bila na začetku 19. stoletja za kler verjetno enako ali še bolj pohujšljiva kot Cankarjeva Erotika sto let kasneje.

Knoblove pesmi so *ponarodele*. Širile so se z ustnim izročilom ali prepisane. Izvirnikov je ohranjenih zelo malo. Prešeren je pesnika »okroglih« gotovo poznal in tudi zato morda še sam spesnil kakšno »okroglo«. Knoblove ponarodele so našle svoj odmev na Štajerskem celo 74 let po njegovi smrti.

Napisal je še dvaindvajset *cerkvenih pesmi* in jih tudi uglasbil. Pri istem založniku je, poleg omenjene Knoblove zbirke, izšla tudi njegova v letu 1818 v Celju ponatisnjena povest o sveti Genovefi z naslovom *Ena lepa lubesniva inu branja vredna historia od te po nadoushnu ven isgnane svete grafnie Genovefe is tega mesta Pfalz*; je iz nemshkiga na kranjski jesik preobernena. Spisal jo je Martin von Kochen. Med njegovo ostalino najdemo tudi *prepis svete maše Missa simplex*.

Kljub potisnjenosti na rob je Knobl zaznamoval slovensko kulturno, literarno in glasbeno zgodovino za vse čase. Ali so mu bili sodobniki in potomci ne(pri)voščljivi? Vodnik je napisal uničujočo pesem o njem. Po njej se Knobl verjetno ni več udeleževal kot pisec posvetnih pesmi, vsaj tak podatek vsebuje v Virih imenovani zbornik.

Za pokušnjo Knoblovih »*kosmatic*« pa 9. kitica *Nove krame* iz prej omenjene Knoblove pesniške zbirke, katere vsebina še danes velja za čisti realizem vsakdana, ki ga je morda kaka omemba iz vsebine že preseгла:



Nove pesmi, gosle, loke  
vtisnene,  
ženitve brez vse poroke  
vmislene.  
Nove vere in bogove,  
nevideoče rogove  
sčislane.

Ali posodobljeno:

Nove pesmi, v gosli, loke  
vtisnjene,  
ženitve brez poroke  
umišljene.  
Nova vera in bogovi,  
nevidni rogovi  
so čislani.

Za slaviste, ki delajo v izobraževalnih ustanovah, je informacija o Knoblu ključna, saj pravično ovrednoti slovensko literarno zgodovino oziroma jo s priznanjem in rehabilitacijo dopolnjuje. Kljub pomanjkljivostim, ki mu jih očita stroka, si obravnavani pesnik to mesto nedvomno zasluži. Dejstvo, da je kot prvi avtor objavil zbirko posvetnih pesmi že pet let pred Vodnikovimi *Pesmimi za pokušino*, naravnost kliče k vpisu v slovensko literarno in tudi šolsko literarno zgodovino.

Poleg Pavla Knobla so bili manj znani satiriki še Jakob Alešovec, Ivan Rob in drugi, a jih Janko Kos ni uvrstil v *Pregled slovenskega slovstva*, Knobla zagotovo ne, v prizadevanju, da ne bi omadeževal nedolžnih in čistih človeških duš. S svojim satiričnim pisanjem so se ti možje zamerili tako sodobnikom kot literarnim zgodovinarjem. Šele v zadnjih desetletjih se dogaja njihova rehabilitacija.

## Sklep

Knobl je bil do nedavna pozabljen, prezrt ali zamolčan avtor prve samostojne tiskane posvetne pesniške zbirke na Slovenskem. Zbirka je izšla že pred Vodnikovimi *Pesmimi za pokušino*, in sicer že leta 1801. Njen naslov je štiri pare kratkočasnih Novih pesmi. Po šegi takratnega časa je pisana v bohoričici, ponatis iz leta 2015 pa zaradi lažjega razumevanja v gajici. Pesmi imajo namen zabavati ljudstvo in so vse razen enega prevoda izvirne. Zanje je značilna dokajšnja dolžina tako po številu kitic kot po številu stihov. Da je izšla v slovenščini, je še posebej pomenljivo, saj se za jezik ljudstva takrat ni zmenil skoraj nihče - razen duhovščine, ki se mu je z njeno rabo hotela približati. Še nedavno pred tem so se izobraženci sporazumevali v francoščini, v Knoblovih časih pa v nemščini.

Nekatere Knoblove kratkočasnice so ponarodele. Razen posvetnih je spesnil in uglasbil še 22 cerkvenih pesmi. Poleg tega je bil tudi prevajalec in prepisovalec, sicer pa je bil učitelj in orglar - cerkovnik. Zaradi številnih in vsestranskih dejavnosti se je po dvajsetih letih službovanja upokojil in preselil v Tomaj, kjer je preživel zadnja leta svojega plodnega življenja.

Za časa življenja je bilo mnenje oblasti o njem deljeno, saj ga je imela za trmastega, neomajnega človeka, poleg tega pa tudi za zvestega in ambicioznega, za zmernega in spodobnega. Sodobniki so ga zelo skritizirali in Vodnik mu je očital nemoralnost. Napisal je uničujoče stihe o njem, zato se je odtlej Knobl verjetno odrekel pesnjenju posvetnih pesmi. Njegove pesmi so doživele enako reakcijo klera kot sto let kasneje Cankarjeva Erotika.

Literarna zgodovina ga je izpustila, saj ni sodil v okvir »resne« literature. Njegovo literaturo so uvrstili med trivialno. Zato ga ni vzel v pretres niti Janko Kos v *Pregledu slovenskega slovstva*. Šele zadnje čase pesnik doživlja rehabilitacijo. Njegove pesmi se spet pojavljajo na repertoarju sodobnih umetnikov 21. stoletja, od Ljubljanskega okteta prek uglasbitev Jakoba Ježa do Boštjana Gorenca Pižame.

Pionir slovenske posvetne tiskane poezije bi zaradi vseh svojih zaslug na literarnem področju moral priti tudi v šolsko literarno zgodovino oziroma v učne načrte vseh osnovnih, srednjih in visokih šol. Pravici bi bilo zadoščeno, če se bo to res zgodilo. Naj k temu svoj mozaični kamenček doda tudi pričujoči članek.

## POVZETEK

Učitelj in orglar – cerkovnik po osnovni izobrazbi, postranske dejavnosti so bile: pesnik, skladatelj, prevajalec, prepisovalec. Znamenit je kot avtor prve samostojne tiskane, posvetne pesniške zbirke na Slovenskem z naslovom *Štiri pare kratkočasnih Novih pesmi*, izšle l. 1801. Prezrt v slovenski literarni zgodovini. Razsvetljenec.

**Ključne besede:** Pavel Knobl, natisnjena posvetna pesniška zbirka

## Viri in literatura

- Knobl, Pavel, 2015: *Štiri pare kratkočasnih Novih pesmi*. Orehek pri Postojni 2015. Krajevna skupnost.
- Dragana Čolić (ur.), 2015: *Od Pavla Knobla skovano. Zbornik ob 250-letnici rojstva Pavla Knobla, avtorja prve posvetne tiskane pesniške zbirke na Slovenskem*. Orehek pri Postojni 2015. Krajevna skupnost.

Vladimir Pirc, Zavod RS za šolstvo

# PRIROČNIK ANIMIRAJMO!

- Brezplačna publikacija v elektronski obliki je objavljena v Digitalni bralnici Zavoda RS za šolstvo. Dostopno na <http://www.zrss.si/zalozba/digitalna-bralnica/podrobno?publikacija=127>.



Pri sistematičnem delu na področju kulturno-umetnostne vzgoje že desetletje vzorno medresorsko sodelujejo Zavod RS za šolstvo (ZRSS), Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ) ter Ministrstvo za kulturo (MK).

Spomnimo se: konec leta 2013 je kot posledica kontinuiranega dela na področju kulturno-umetnostne vzgoje<sup>1</sup> izšlo delo **Igriva arhitektura**,<sup>2</sup> prvi priročnik za izobraževanje o grajenem prostoru pri nas, ki je namenjen otrokom v vrtcih in osnovnih šolah. Vsebinska izhodišča so nadgrajena z ustvarjalnimi delavnicami.

Pri založbi Zavoda RS za šolstvo je konec marca 2016 izšel e-priročnik *Animirajmo! Animirani film v vrtcu in šoli*, ki ga je pripravila skupina domačih strokovnjakov in ustvarjalcev animiranega filma.

Priročnik *Animirajmo!* smiselno nadgrajuje in po svoje konkretizira temeljni priročnik *Kulturno-umetnostna vzgoja*.

Na vprašanje o pomenu in ciljih priročnika je odgovor preprosto nazoren: s priročnikom želimo učiteljem in drugim uporabnikom olajšati dostopnost do informacij in postopkov za poučevanje in organizirano vodenje delavnice animiranega filma ter samostojno ustvarjanje. Gradiva, zbrana v priročniku, poljudno predstavljajo tako teoretične kot praktične pristope k animiranemu filmu, s čimer želimo bralcem uporabnikom olajšati vstop na to področje. Namen priročnika je celovito zajeti in prikazati različne procese, stopnje ustvarjanja ter možnosti uporabe animiranega filma. Vsako izmed poglavij obravnava katero od področij, kot so: animirani film kot umetniško delo, zgodovinski razvoj animiranega filma, tehnike animiranih filmov in postopki njihove izdelave, praktični primeri ustvarjanja animiranih filmov in animirani film kot pedagoško orodje.

Komu je priročnik namenjen?

Priročnik je v prvi vrsti namenjen strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju pa tudi izvajalcem neformalnih izobraževanj in delavnic animiranega

<sup>1</sup> Kulturno-umetnostna vzgoja, področje na presečišču vzgojno-izobraževalnega in kulturnega sektorja, je v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru prvič opredeljena v Nacionalnih smernicah za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju (Smernice), ki jih je pripravila Razširjena skupina za kulturno vzgojo (strokovnjaki z različnih področij vzgoje in izobraževanja ter kulture), imenovana na Zavodu RS za šolstvo leta 2008. Ta strateški dokument, ki so ga spomladi leta 2009 potrdili in sprejeli vsi trije strokovni sveti v vzgoji in izobraževanju, predstavlja temelj kulturno-umetnostne vzgoje.

Smernice torej predstavljajo prvi del nacionalnega/državnega dokumenta o kulturno-umetnostnem sodelovanju med šolstvom in kulturo ter opozarjajo na pomen tesnega povezovanja kulture, znanosti in izobraževanja. Predstavljajo najširši dokument, bazo, na kateri je skupina ustvarjala operativni dokument, priročnik *Kulturno-umetnostna vzgoja* (spodaj).

Septembra 2009 je Razširjena skupina za kulturno-umetnostno vzgojo ustanovila osem področnih skupin za naslednja področja kulturno-umetnostne vzgoje: glasbeno umetnost, likovno umetnost, uprizoritvene umetnosti (gledališče in ples), film in avdiovizualno kulturo, intermedijske umetnosti, bralno kulturo ter kulturno dediščino in tehniško kulturo.

Skupine so na podlagi skupnih in usklajenih izhodišč konec leta 2011 pripravile priročnik *Kulturno-umetnostna vzgoja: priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol*, ki združuje primere dobre šolske kulturno-umetnostne prakse za omenjenih osem področij.

Istočasno je izšla tudi dopolnjena in nadgrajena spletna različica priročnika: <http://www.zrss.si/kulturnoumetnostnavzgoja> [Digitalna bralnica]

Pri pripravi priročnika so sodelovali predstavniki Zavoda RS za šolstvo, šolskega in kulturnega ministrstva, slovenskih univerz, kulturnih organizacij in šol po vsej vertikali (učitelji praktiki).

Priročnik je namenjen učiteljem in umetnikom, učencem in njihovim staršem ter skrbnikom, šolam in kulturnim ustanovam, študentom, skratka vsem, ki se zavedajo pomena načrtnega razvoja kakovostne kulturno-umetnostne vzgoje.

<sup>2</sup> E-različica je na spletni povezavi: <http://www.zrss.si/pdf/igriva-arhitektura.pdf> [Digitalna bralnica]. Delo je usmerjalo in vodilo tričlansko uredništvo: mag. Nataša Bucik, Ministrstvo RS za kulturo, Nada Požar Matijašič, Ministrstvo za šolstvo in šport RS in Vladimir Pirc, Zavod RS za šolstvo. Uredniki so nadaljevali delo, ki se je začelo s Smernicami.

filma. Dobrodošel pripomoček bo začetnikom in tistim, ki animirani film že poznajo in bi radi nadgradili svoje znanje. V priročniku ponujamo smernice za usposobitev posameznika za samostojno ukvarjanje z animiranim filmom.

V teoretskem delu se sprehodimo skozi zgodovino animiranega filma (v središču je predvsem razvoj domačega animiranega filma), spoznamo pomen animiranega filma za otroke in mladostnike, skozi svet optičnih igrač in s pomočjo nazornih ilustracij prikazujemo osnove filmske govorice, njene zakonitosti in specifikke animiranega filma ter tudi različne tehnike animacije, pri čemer smo si snovalci priročnika prizadevali tudi nadgraditi in poenotiti strokovno terminologijo.

Praktični del predstavlja nekatere domače avtorje in njihova dela, dodane so smernice in napotki za izvedbo filmske vzgoje, predstavljeni so številni primeri dobrih praks (po merilih kakovosti in dostopnosti) in delavnic animiranega filma pri pouku z natančnimi navodili (oboje je prilagojeno različnim starostnim stopnjam). Priročnik prinaša tudi številne predloge za umestitev animiranega filma v vzgojno-izobraževalni proces.

Pripravo priročnika, ki je brezplačno dostopen v Digitalni bralnici (Zavod RS Za šolstvo), so podprli tudi Slovenski filmski center RS, Ministrstvo za kulturo ter Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

Saj za to gre – tudi ta priročnik naj soustvarja kulturno osveščenega in estetsko občutljivega posameznika.

Že iz naslova priročnika se razodeva njegov namen: animirajmo. Vsebinska in didaktična zasnova se skladata.

Še to: vizualno je delo vsečno, k čemur pripomorejo med drugim estetske barvne risbe, slike, skice, fotografije, preglednice ...

Delo ustreza sodobnemu trenutku, na temelju preteklosti je usmerjeno v prihodnost slovenskega animiranega filma in osveščanju mladih – animirani film lahko zaradi izjemne razlagalne vrednosti tudi v srednji šoli univerzalno pojasnjuje zahtevnejše koncepte in vsebine na najrazličnejših področjih.



# GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS TO SLOVENŠČINA V ŠOLI

Vesna Mikolič

## Intercultural Language and Literature Teaching following the TILKA Model

The paper presents intercultural language and literature teaching following the TILKA Method. Under this method, L1 or L2 lessons are based on authentic artistic or non-artistic texts which are used to develop the communication and reading skills of students and to discuss socially important topics, which are also connected with different cultures. Students learn the linguistic means of non-violent communication, which, in accordance with the concept of the drama triangle under transactional analysis, enable the resolving of conflict situations. Each learning unit contains four steps: approaching the topic, the linguistic and stylistic section, deepening the knowledge of the topic, and application of the topic. All parts of the learning unit focus on the research approach or the activities of students, and their aim is to develop the students' intercultural communication skill.

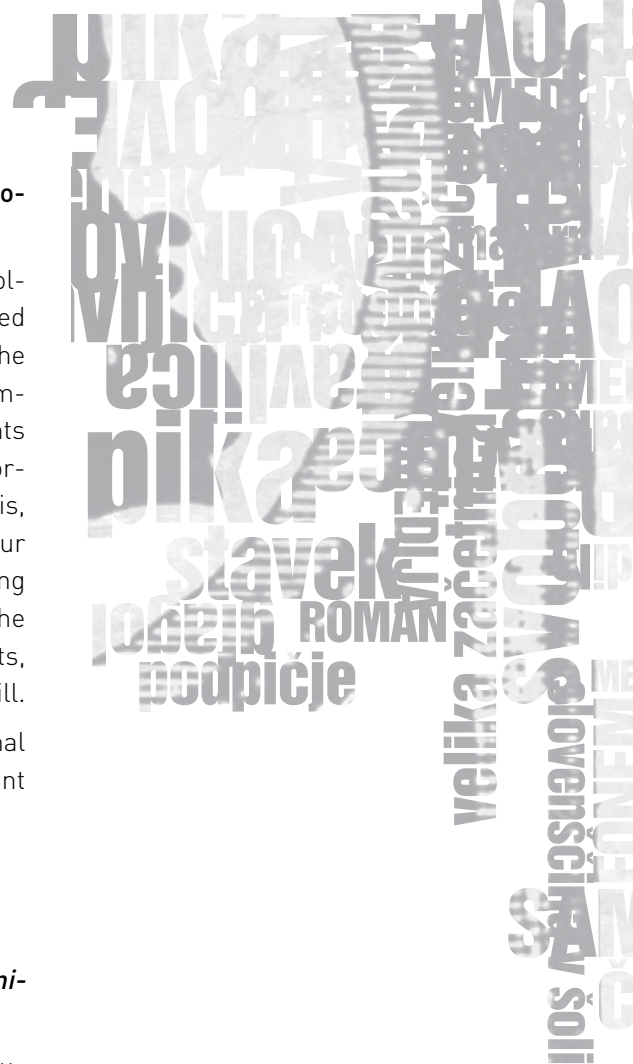
**Key words:** L1 and L2 didactics, intercultural education, transactional analysis, intercultural communication skill, reading literacy, non-violent communication

Špela Arhar Holdt, Polona Gantar, Simon Krek

## Into Classrooms with Contemporary Slovenian: Outputs of the *Communication in Slovenian Language (SSJ) Project*

The outputs of the *Communication in Slovenian Language* project include comprehensive text corpora containing written and transcribed spoken texts, which were created for the purpose of determining how we really write and speak in contemporary Slovenian. Moreover, databases were created that contain information about Slovenian lexis. The main databases are the *Lexical Database*, containing data on meanings, syntax, collocations, etc., and *Sloleks*, the Slovenian morphological lexicon, which contains inflections for more than 100,000 Slovenian words. Likewise developed were a few basic computer technologies and databases for the data processing of the Slovenian language. The paper describes above all the innovative online knowledge portals that give user-friendly answers to typical orthographic dilemmas and explanations of the grammatical phenomena which primary and secondary school students have the most difficulty with when writing.

**Key words:** Slovenian language, reading literacy, language sources, language technologies, innovative learning environments



Marja Bešter Turk, Lara Godec Soršak

### **Reading Literacy and Instruction**

Slovenian 15-year-olds have been participating in the international PISA survey since 2006, but their average scores have been dropping over the years (2009, 2012). The article presents a research study that employed the document analysis method to critically evaluate the assignments for non-artistic texts in the PISA survey of 2009, which Slovenian secondary school students completed worse than other Europeans. These findings were then linked to the information given by secondary school students in one of the last questionnaires of the PISA 2009 survey (answers to the question about reading for school) and compared with answers of Finnish, German and Croatian secondary school students, searching for the reasons behind these differences. The findings deduced from the assignments and the answers of secondary school students give rise to questions about instruction in Slovenian schools; this article wishes to encourage teachers of all subjects to consider improving their lessons in order to develop the reading literacy of students.

**Key words:** reading assignments, last questionnaire, instruction, reading literacy levels, PISA survey

Katja Arzenšek Konjajeva

### **On Early Language Learning**

The article discusses the factors that influence language learning. The highlighted factor is age, since it has been established that children learn languages quicker at an early age, as they are not burdened by their structure. The learning of a second/foreign language takes place spontaneously, just as the learning of their first language, and likewise proceeds through the stages of breaking words into sounds and syllables, forming words, and afterwards forming more complex structures.

**Key words:** early language learning, linguistic competence, foreign language/second language

Katjuša Ručigaj

### **Assessment of Oral Presentation in 9th Grade – Poetry Collection Chosen by Student**

One of the options for a student's expert oral presentation is the presentation of the required reading – a poetry collection of his/her choice. Among other things, the paper gives general instructions for preparing such an oral presentation, and a template for the teacher's evaluation form and for the student's evaluation form. By involving the student in the evaluation, we are educating him/her to become a critical and objective listener of oral presentations and a dialogue participant.

**Keywords:** required reading, poetry collection of choice, oral presentation, evaluation form for teacher, evaluation form for student, instructions for student

Danilo Badovinac

### **Assessing Knowledge of Immigrant Students in Slovenian Language Lessons**

Knowledge assessment in Slovenian language lessons is adapted for immigrant students during the first year of their inclusion in a Slovenian primary school. The assessment methods and number of marks are adapted and the adaptations are determined by the teaching staff. Immigrant students are generally promoted to a higher grade after their first year of enrolment in primary school, even if they have not been marked in Slovenian language lessons – most immigrant students are not marked during their first year of schooling. In the second and subsequent years of schooling, their promotion depends on the marks they have obtained or on the knowledge objectives and

standards they have attained, as defined in the curriculum for Slovenian language. A student's progress in attaining the knowledge objectives and standards is no longer taken into account after his/her second year of schooling; the knowledge objectives and standards they have actually attained are considered instead. Immigrant students who are enrolled in their first year at a Slovenian primary school take the national examination in Slovenian language voluntarily; they usually do not take the test.

**Keywords:** knowledge assessment, Slovenian language, promotion, immigrants

Mateja Hočevar Gregorič

### **Attending an Evening Theatrical Performance in 9th Grade as Education for Theatre**

As one of the oldest forms of art, dramaturgy is a constant companion of a child's development. Parents and schools make sure that a child is acquainted with the theatre in early childhood and that he/she sees as many plays as possible that are suitable for his age group. Under the school programme, schools also take older students to see morning performances that are intended for school groups; this paper presents the attending of an evening theatrical performance by ninth graders, which was to be a unique experience for them, as well as a challenge and a step towards becoming an adult audience. The discovery of what real theatre is like, what its audience is like, how people behave at the theatre in the company of genuine lovers of dramatic art, should be an encouragement – at least for some – to become more regular theatregoers.

Mojca Batič Škarabot

### **Let's Remain Loyal to the Book**

This article presents an attempt to increase interest in reading literary texts at the transition from the fifth to the sixth grade due to a declining interest in the Slovenian Reading Badge, which has been persisting at our school for some time now. I mostly observed the reading habits of sixth graders, particularly boys. The latter give up reading at the transition to the lower secondary level as their interests change. The diverse offer of various work methods has yielded positive results.

Renata Škodnik

### **Introduction of Formative Assessment**

This paper presents the introduction of formative assessment into Slovenian language lessons. It offers a few theoretical starting points for facilitating the introduction of formative assessment, which the teacher must go about with deliberation and systematically. Before introducing it, the teacher must delve into formative assessment and become thoroughly familiar with it. The teacher must have a clear notion of what its introduction should accomplish. It would be wise to prepare an action plan for introducing the innovations he/she wishes to develop during teaching practice. The most appropriate time for its systematic introduction is the start of the school year, when he/she is creating a work plan. To begin with, the teacher should choose one strategy and one class into which these innovations will be introduced. In light of the positive effects of formative assessment, e.g. an improvement in motivation, self-criticism, responsibility for learning, and an awareness of one's own learning, it would be wise to encourage teachers to introduce it. The paper also gives practical advice for developing individual elements of formative assessment and examples of worksheets for work in the classroom.

**Keywords:** formative assessment, introduction of formative assessment, contemporary teaching approaches

Simona Cajhen

### Francophony Project – Challenges and Opportunities for Modern French Language Lessons

This paper, entitled Francophony Project – Challenges and Opportunities for Modern French Language Lessons, focuses on the professional work in and modern approaches to teaching French as a second foreign language since 2007 and on the cooperation from Slovenian secondary and primary schools.

At the beginning of the paper, the project called Francophony is placed into a broader, global and above all European context; the central part of the paper uses a few innovative approaches to present modern lessons in French language and in other foreign languages over the past few years; the concluding part of the paper outlines the guidelines for future cooperation.

The very design of the project clearly indicates its objectives and in the process opens up many new opportunities and methods for integration on different levels, among various partners, among languages and cultures, etc.

The core of the paper focuses on a creative discussion of the dramatic texts of famous, established authors, and on the cooperation of the National Education Institute of the Republic of Slovenia and the Ministry of Education, Science and Sport with various educational institutions in Slovenia and in France over the past four years. The article shows the steps that have led to the staging of the selected dramatic work (*Waiting for Godot*, *Madame Ka*, *L'Européenne*, *Migranti* (Migrants)): from the choice of text, reading rehearsals, cooperation, and co-designing the stage – to the final staging in French on the stage of the Celje People's Theatre.

The paper's final chapter outlines a new direction forward in which teachers of French will join their primary and secondary school students in searching for, discovering and connecting information about the Francophone world with the French language they are already familiar with.

**Key words:** Francophony, modern didactic approaches, multilingualism, cooperation, theatre

Marija Holc

### Formative Assessment in Slovenian Language Lessons in General Secondary School

The paper presents my experience with formative assessment. I was discussing Boccaccio's short story "Federigo's Falcon" using the following FA elements: assessing/activating prior knowledge (round table in a group, working at stations), peer cooperation (cooperative learning – original puzzle), formation of success criteria, and peer assessment (the 3 Ps). The evaluation has shown that secondary school students are relaxed when working in this way, that they work earnestly and responsibly, and that all of them are active. The students believe that they will be able to retain the knowledge obtained this way for longer and better. Since I have also noticed positive changes in my work, I will plan similar activities more often in the future, and deliberately monitor the effects (changes) in the students' knowledge or in their depth of understanding the learning content.

Bojana Modrijančič Reščič

### Words, Words ...

The paper focuses on lexicology and word formation in the 2nd year of a technical school and shows that things get complicated when checking and marking assignments. Adolescents are already taught all of this in primary school and they think that this subject matter will not be too difficult; but they are proved wrong. Lexicology, especially synonyms, antonyms, and collocations, is not that simple after all. Idioms are a hard nut to crack because secondary school students believe they are a thing of the past. They find it easier to learn the words and phrases of foreign languages. Non-Slovenian students have great difficulty with learning lexicology, especially when it comes to stylistically marked words, since they only encounter standard language when in school. Compounds may be an easier chapter, but the origin of words is where loanwords and foreign words in the public sphere may become jumbled up.



Marijana Starc

**Pavel Knobl, Author of the First Independent Printed Secular Poetry Collection in Slovenian Lands**

Teacher and organist – sexton by profession; his side activities were as follows:

poet, composer, translator, transcriber. He is famous for being the author of the first independent printed secular poetry collection in Slovenian lands, entitled *Four Pairs of Entertaining New Poems*, which was published in 1801. Overlooked in Slovenian literary history. Representative of the Enlightenment.

**Key words:** Pavel Knobl, printed secular poetry collection

# HAIKU / HAI-EKO

↳ Osnovna šola Franceta Bevka Tolmin razpisuje 15. haiku natečaj **HAIKU / HAI-EKO** za učence slovenskih in zamejskih šol. Letos se vsebinsko povezujemo s projekti, ki so zaživel na naši šoli (Eko šola, Slovenska mreža zdravih šol).

Beseda ni konj, smo si rekli, je pa lahko haiku, ki razkrije naše občutke, spoznanja, hrepenenja, upanja. Svet se še vedno duši v smeteh. Tudi v izražanju, pisnem in govornem, je veliko »odpadkov«. Je možno zastrupljen jezik reciklirati? Se da s haiku poezijo izčistiti občutke in jih na novo zapisati tako, da se bodo dotaknili tudi bralcev? Da bo svet tudi besedno bolj prijazen.

Seveda je možno! Otroci z lahkoto odvržejo balast in navlako zasvinjanega okolja in najdejo bisere tam, kjer smo jih odrasli že zdavnaj nehali iskati. Skozi haiku lahko spregovorijo iskrenost, občutek za lepoto in zdrav svet. Potrebni so le bistro oko, svež možganski impulz, iskrive misli in veselje do zdravega okolja.

Natečaj je odprtega tipa, kar pomeni, da lahko sodeluje vsak osnovnošolec, število haikujev ni omejeno, je pa zaželeno, da mentorji naredijo izbor na svoji šoli.

Možno je poslati tudi haige (haiku + ustrezna fotografija/risba), vendar v črno-beli tehniki, vse **izdelke pa pričakujemo do konca koledarskega leta 2016.**

Posljite jih na e-mail: [jozek.stucin@gmail.com](mailto:jozek.stucin@gmail.com) ali na poštni naslov:

**OSNOVNA ŠOLA FRANCETA BEVKA TOLMIN  
(ZA HAIKU NATEČAJ)  
DIJAŠKA 12 B  
5220 TOLMIN**

Dodatne informacije vam bosta prijazno posredovali tudi **Daša Furlan:** [dafurlan@gmail.com](mailto:dafurlan@gmail.com) in **Zalka Uršič:** [Zalka.Ursic@guest.arnes.si](mailto:Zalka.Ursic@guest.arnes.si).

**Opozorilo:** haiku naj bo trivrstičen, rime niso zaželeno, čeprav otroci večinoma mislijo, da so neobhodno potrebne za pesem, vsebinsko naj se navezuje na ekologijo v najširšem pomenu besede, haiga je lahko samo delo ENEGA avtorja, vse izdelke je potrebno poslati tudi v elektronski obliki. Fonti za besedilo: 14 + neka običajna pisava, brez dodatnega okraševanja (barvne črke) na levi strani lista. **Primer:**

Bela podlaga  
prenese tudi črne  
misli in črke.

*(Haiku se mi je utrnil ob pisanju teh opozoril ☺)*

Naj vam bo ustvarjanje v veselje in radost! Očistimo svet!

## temeljni priročniki

### TAKSONOMIJA ZA UČENJE, POUČEVANJE IN VREDNOTENJE ZNANJA

- Revidirana BLOOMova taksonomija izobraževalnih ciljev
- Utemeljitev taksonomije, predstavitev taksonomske preglednice in prikaz uporabe taksonomske preglednice v praksi.
- Temeljni priročnik, neprecenljiv vir in orodje za vse, ki se na neposreden ali posreden način ukvarjajo z izobraževanjem.
- Okvir, ki omogoča učiteljem organizirati učne cilje tako, da bodo lahko razumljivi in uresničljivi.



NOVO

Avtorji: Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl idr.  
Prevod: Sonja Sentočnik  
Cena: 34,50 €

NOVO



Avtorici: Alenka Kompare,  
Tanja Rupnik Vec  
Cena: 31,90 €

### KAKO SPODBUJATI RAZVOJ MIŠLJENJA

Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja

- Namenjeno osnovnošolskim in srednješolskim učiteljem različnih predmetov ter bodočim pedagoškim delavcem.
- Učitelju omogoča spodbujanje in razvoj kritičnega mišljenja, **ponuja eksplicitne poučevalne pristope, miselne izzive in naloge za razvoj kritičnega mišljenja** na različnih stopnjah izobraževanja od osnovne do srednje šole.
- Podaja različna deklarativna in proceduralna znanja s področja kritičnega mišljenja.
- Namenjeno tudi vsem, ki jih zanima področje kritičnega mišljenja in spodbujanje razvoja kritičnega misleca.

PONATIS  
2015



Avtorici: Sonja Pečjak,  
Ana Gradišar  
Cena: 35,00 €

### BRALNE UČNE STRATEGIJE

- Prenovljena in z novjšimi spoznanji dopolnjena izdaja s področja učenja.
- **Najpomembnejši in najbolj celovit pripomoček za razvijanje bralne pismenosti** in tudi zmožnosti samoregulacije učenja iz pisnih virov pri nas.
- Namenjeno pedagoškim delavcem v najširšem smislu: učiteljem na vseh stopnjah izobraževanja, študentom vseh pedagoških smeri in šolskim svetovalnim delavcem pri strokovni pomoči učencem z učnimi težavami.



Naročanje



60 let  
Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

#### Naročanje:

po pošti (Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana),  
faksu (01/3005-199), elektronski pošti (zalozba@zrss.si)  
ali na spletni strani (<http://www.zrss.si>).

