

Slovenščina v šoli

[illegible]

Za uvod

Editorial

01 Mirjam Podsedensek

Mirjam Podsedensek

Razprave

Papers

02 Liljana Kač:
Večjezičnost kot norma in pristop pri pouku tujih jezikov

Liljana Kač: Multilingualism as a Norm and Approach in Foreign Language Lessons

15 Katarina Klajn:
Govorna interpretacija dramskih besedil v osnovni šoli

Katarina Klajn: Spoken Interpretation of Dramatic Texts in Primary School

Didaktični izzivi

Didactic Challenges

27 Barbara Čop:
Jeziki nas povezujejo – svet v malem

Barbara Čop: Languages Connect Us – A Microcosm

35 Danilo Badovinac:
Vključevanje učencev priseljencev med šolskim letom

Danilo Badovinac: Integration of Immigrant Students during the School Year

41 Zvonka Kajba:
Primer obravnave Pavčkove pesmi Pesem za učence tujce

Zvonka Kajba: Example of Discussing Pavček's Poem Pesem with Foreign Students

50 Katarina Germšek:
Obravnava književnega besedila s sodelovalnim učenjem in vključenimi elementi formativnega spremljanja

Katarina Germšek: Discussing a Literary Text Using Cooperative Learning and Elements of Formative Assessment

Tekmovanje v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje

The Cankar Award Competition in the Knowledge of Slovenian Language

55 Klemen Venko:
Bodi zdrava, domovina

Klemen Venko: Be Well, My Homeland

57 Julija Koletnik:
Mladi optimistični glede domovine – ironija ali laž

Julija Koletnik: Young People Optimistic about their Homeland – Irony or Lie

59 Aleks Birska Jogan:
Moje otroštvo se je nekega čisto običajnega zgodnjepoletnega dne leta 1991 nenadoma končalo

Aleks Birska Jogan: My Childhood Suddenly Ended on a Perfectly Ordinary Early Summer Day in 1991

61 Sara Vizjak:
Moje otroštvo se je nekega čisto običajnega zgodnjepoletnega dne leta 1991 nenadoma končalo

Sara Vizjak: My Childhood Suddenly Ended on a Perfectly Ordinary Early Summer Day in 1991

63 Patricija Hajnžič:
Marjan Tomšič, Grenko morje

Patricija Hajnžič: Marjan Tomšič, Bitter Sea

65 Jerneja Potočnik:
Predragi Evald!

Jerneja Potočnik: Dearest Evald!

67 Špela Pugelj:
Moč telesa je omejena, moč duha je neskončna

Špela Pugelj: The Power of the Body Is Limited, but the Power of the Mind Is Infinite

69 Povzetki

Abstracts

Slovenščina v šoli 2

XIX. letnik leto 2016 ISSN 1318-864X

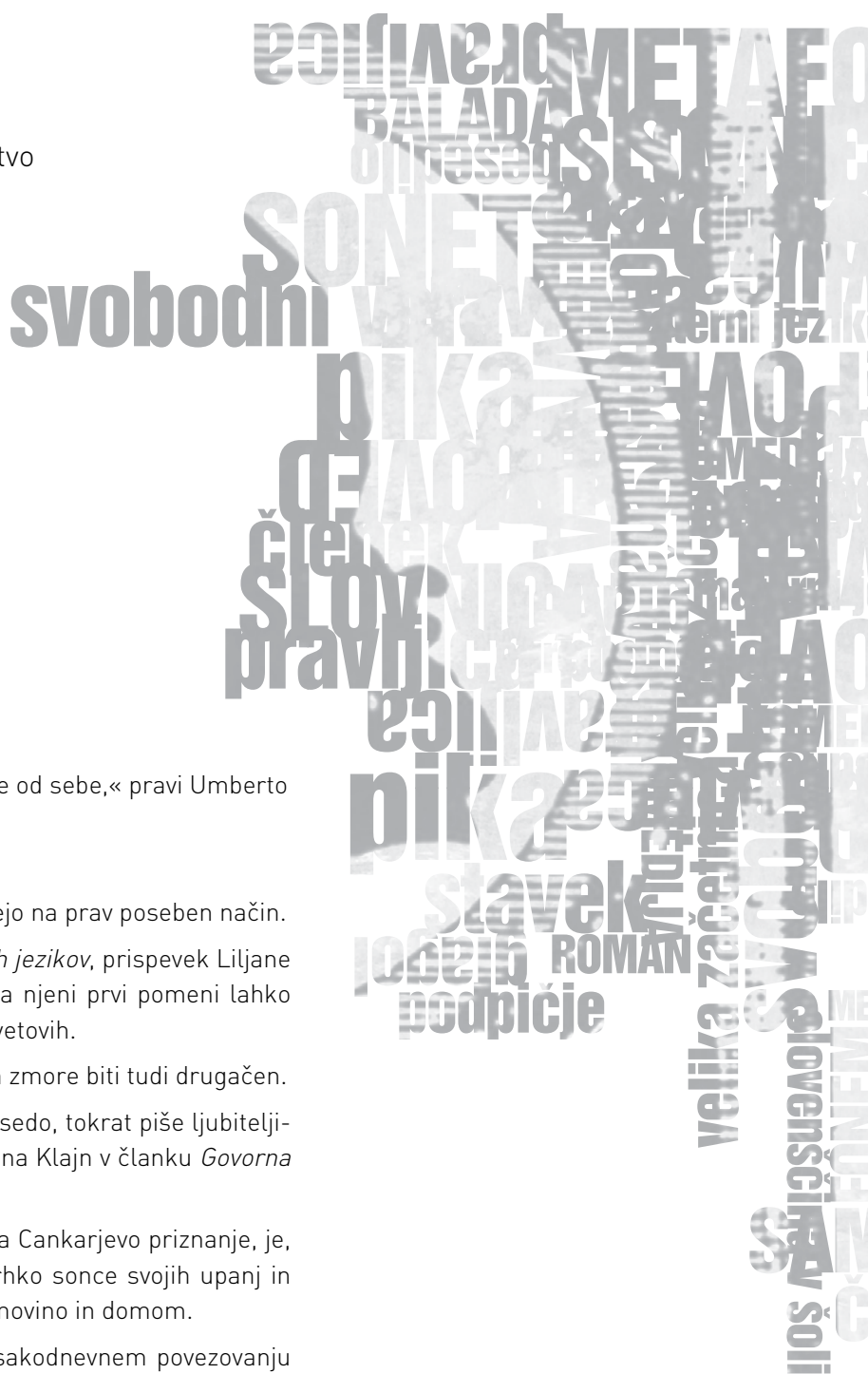
Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana

Predstavniki: dr. Vinko Logaj. **Uredništvo:** mag. Mirjam Podsedensek (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.podsedensek@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, ZRSŠ – Založba, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana; faks: 01/300 51 99; zalozba@zrss.si. **Letna naročnina (4 številke):** je 23,80 € za posameznike, 19,61 € za dijake, študente, upokoјence in člane slavističnega društva, 40,89 € za šole in ustanove, 49,24 € za tujino. Cena enojne številke v prosti prodaji je 10,80 €. 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.

Kako zelo pomembna je pravočasna vključenost učencev priseljencev v šolo in pouk, nas opozarja Danilo Badovinac, Zvonka Kajba pa, s *Primerom obravnave Pavčkove pesmi Pesem*, pokaže, kako je mogoče učencem tujcem približati poezijo, Katarina Germšek pa učencem obravnavo književnega besedila osvetli tudi tako, da pri pouku aktivno upošteva elemente in načela formativnega spremljanja, z željo, da bi učenci res iskali, poznali in razumeli. Besedo. Tisto pravo – in svet v njej.



Liljana Kač, Zavod RS za šolstvo

VEČJEZIČNOST KOT NORMA IN PRISTOP PRI POUKU TUJIH JEZIKOV

▢ V naših šolah je jezikovna veriga slovenščina-angleščina-nemščina najpogostejša. Nemščina je jezik, ki se ga učenci začnejo učijo običajno nekaj let po začetku učenja angleščine kot prvega tujega jezika. Ugotovljeno je bilo, da se pri učenju nemščine prenašajo jezikovni elementi iz angleščine, predvsem na leksikalni ravni. Rezultati tega prenosa so poimenovali transference. Izraz transference nadomešča izraza napaka oz. interferenca z namenom, da se proces učenja novega jezika pojmuje v pozitivnem smislu kot postopno izgrajevanje vmesnega jezika in ne v negativnem smislu kot napaka ali interferenca, torej kot odklon od norme. Dejstvo, da učencem obstoječe znanje angleščine (in slovenščine) lahko koristi pri učenju nemščine, je upoštevano v tem prispevku pri oblikovanju pedagoških priporočil pri pouku nemščine.

1 Večjezičnost in večjezični govorec

Večjezičnost je pojem, ki se pogosto pojavlja v kontekstu učenja jezikov v izobraževanju. Ne pomeni samo obstoja več jezikov na določenem geografskem območju in znanja več jezikov določenega posameznika, temveč je tudi temeljno politično načelo Evropske unije. Tudi številni strokovnjaki za tujejezikovno poučevanje in učenje pripisujejo velik pomen medjezikovnemu in medkulturnemu sporazumevanju za delovanje posameznika v družbi 21. stoletja (Byram 2008, Lo Bianco 2008, Neuner idr. 2009, Grosman 2010, Skela in Sešek 2012).

Učenje vsaj dveh dodatnih evropskih jezikov po priporočilih Sveta Evrope omogoča učencem razvijanje sporazumevalne zmožnosti v več jezikih (Svet Evrope 2011: 26). Tako učenci spoznavajo raznolikost jezikovnih sistemov, uzaveščajajo pojme in miselne koncepte, jih medsebojno povezujejo in izboljšujejo svoje kognitivne zmožnosti. Pri tem zaznavajo kulturno različnost, jo sprejemajo kot pozitivno vrednoto in lahko delujejo kot dejavni državljani tudi zunaj svojih državnih meja.

Koncept večjezičnosti se osredinja prav tako na procese učenja več jezikov na individualni ravni, kar je predmet raziskovanja didaktike terciarnih jezikov ali večjezikovne didaktike (Hufeisen 2004). Ta ugotavlja, da se vsakega nadaljnega jezika človek nauči veliko lažje, saj že obvlada nekatere jezikovne strategije, strategije učenja (tujih) jezikov, ima proceduralno znanje o jezikih, je starejši in ima zato več splošnega znanja oziroma védenja (Hufeisen 2004: 76). Pri tem je za uspešnost učenja jezikov pomembna tudi njihova medsebojna bližina. Ta se kaže v sorodnosti (npr. znotraj jezikovnih družin) in medsebojnih stikih (npr. v obmejnih območjih). Zagovorniki teorije večjezičnosti trdijo, da človek postane večjezičen šele, ko usvoji tretji je-



zik, pri čemer je prvi jezik po navadi materinščina, drugi jezik po navadi prvi tuji jezik ali jezik okolja in tretji jezik po navadi drugi tuji jezik (prav tam: 77).

Večjezičnost je tudi posebno raziskovalno področje. Začelo se je razvijati v 80. letih prejšnjega stoletja, od 2003 deluje Mednarodno združenje za večjezičnost, leto zatem pa je začela izhajati periodična revija *International Journal of Multilingualism* (Aronin in Hufeisen 2009: 2–3). Sorodni in starejši raziskovalni področji sta raziskovanje dvojezičnosti (angl. *bilingualism*) in usvajanje drugega jezika (ang. *Second Language Acquisition*). Raziskave večjezičnosti se usmerjajo oz. črpajo z različnih drugih znanstvenih področij: sociolingvistike, psiholingvistike, nevrolingvistike, pragmalingvistike, uporabnega jezikoslovja ter učenja in poučevanja (prav tam: 4).

Pri pregledu raziskovalnih metod na področju večjezičnosti Aronin in Hufeisen (2009) ugotavljata dve značilnosti, in sicer kompleksnost ter spreminjanje norm. Kompleksnost zadeva raziskovalna področja in metode, saj je treba upoštevati veliko dejavnikov: lingvistične, psihološke in sociološke (prav tam: 109). Avtorici navajata tudi, da se v zadnjem času pojavlja vedno več kvantitativnih metod, s pomočjo katerih se raziskujejo individualni vidiki izkušenj in odnosa do učenja jezikov (prav tam).

Spreminjanje norm se izraža zlasti v družbenih in šolskih praksah. Veliko norm se je spremenilo, mednje štejemo tudi premik od enojezične k dvo- ali večjezični normi. Tako je zaradi vse večje kulturne in jezikovne raznolikosti postalo učenje dveh jezikov povsem običajno, učenje treh jezikov v šolah pa se uveljavlja v vedno več državah. Pod vplivom večjezikovnega koncepta so se spremenili tudi cilji učenja drugega in nadaljnjih jezikov (Aronin in Hufeisen 2009: 110). Tako cilj učenja drugega ali tujega jezika ni več doseči ideal domačega govorca, temveč **ideal večjezičnega govorca**, ki se zna sporazumevati v več dodatnih jezikih. Sprememba cilja je vplivala tudi na preoblikovanje učenja in poučevanja jezika (na primer učenje nejezikovnih predmetov v tujem jeziku), strategij učenja in poučevanja, ciljev in učnega gradiva ter sprožila razpravo o novih temah, na primer o avtentičnosti učnega gradiva (prav tam).

2 Transference namesto interferenc

V luči sociolingvističnih spoznanj, na katere se naslanja tudi koncept večjezičnosti, se za interakcije med jeziki uporablja izraz prenos (transfer) in transferenca kot rezultat prenosa (Földes 2005: 75). Transferenca tako nadomešča izraz interferenca, ki ima negativen prizvok, saj pomeni »odklon od norme v enojezični diskurzni skupnosti« (prav tam). Transferenca pa v bolj splošnem in nevtralnem pomenu označuje prenašanje vseh elementov, pomenov in funkcij iz enega v drug jezik. Interferenca tudi ne upošteva usvajanja jezika kot procesa, za katerega so značilni vmesni stadiji (prim. hipotezo o vmesnem jeziku) ali v primeru dvojezične ali večjezične skupnosti ustvarjanje nove kakovosti jezika (prav tam: 68). Nadaljnja kritika izraza interferenca je v njegovi osredotočenosti pri iskanju vzrokov za napake samo na interakcijske napake. Do napak pri učenju tujih jezikov prihaja zaradi več različnih vzrokov – medjezikovnih in znotrajjezikovnih procesov ter zunajjezikovnih dejavnikov (Herdina in Jessner 2002: 25). Poleg tega pojem

interferenca opisuje samo proizvod tega procesa in ne razlikuje dobro med interferenco kot procesom in kot produktom.

Transfer pojmujeemo torej v širšem pomenu kot večplastne oblike medjezikovne interakcije, ki obsegajo tako znanje o jezikovnih strukturah, prenašanje elementov enega ali več jezikov na drugega kot tudi strategije usvajanja jezika. Transfer pomeni tudi načrtno prenašanje (ozaveščanje) jezikovnega znanja in izkušenj, ki jih govorec izkoristi pri učenju nadaljnjih jezikov in so pomembna podlaga pri poučevanju tujih jezikov v šolah.

Transfereco pa razumemo kot rezultat procesa transfera oziroma medjezikovnega vpliva, rezultat prenosa elementov enega jezika na drugega. Tako lahko pri poučevanju in učenju nemščine kot drugega tujega jezika opazujemo transference iz slovenščine kot prvega jezika in angleščine kot prvega tujega jezika.

3 Večjezikovni pristop pri pouku tujih jezikov

Večjezikovni pristop pri pouku tujih jezikov izhaja iz dejstva, da ima človek eno sporazumevalno zmožnost, ki jo z učenjem nadaljnjih jezikov razvija in diferencira (Beacco in drugi 2010). Še posebej to velja za pouk nemščine, saj je ta za veliko večino učencev v slovenskih osnovnih šolah drugi tuji jezik za angleščino kot prvim tujim jezikom in slovenščino kot prvim jezikom. Tak položaj in vloga nemščine zahtevata od učitelja, da pri učencih upošteva njihovo trenutno znanje jezikov, gradi na njem in iz njega tudi izhaja. Zato mora poznati podobnosti in razlike med nemščino in angleščino in vedeti, kje lahko pride do transfera med njima. Prav tako je zaradi manjšega obsega ur pouka nemščine in prestižne vloge angleščine kot globalnega jezika potreben racionalnejši pristop pri poučevanju nemščine.

Pri večjezikovnem pristopu je v prvi vrsti pomemben odnos učencev do učenja nemščine in jezikov nasploh. Če so učenci mnjenja, da je učenje več kot enega jezika smiselno in da je učenje nemščine zaradi podobnosti z angleščino lažje, so pri učenju tega jezika uspešnejši. Naklonjen odnos učencev do učenja več jezikov prispeva tudi k vseživljenjskemu učenju jezikov. Svoje znanje in motiviranost za učenje jezikov bodo s pridom izkoristili pri nadaljnjem učenju jezikov na njihovi izobraževalni, poklicni in zasebni poti – tako v formalnih kot tudi neformalnih učnih situacijah.

Večjezikovni pristop pomeni, da se učitelj pri načrtovanju pouka nemščine povezuje in navezuje na učne načrte slovenščine, angleščine, drugih šolskih predmetov in na znanje prvih jezikov učencev. Učitelj pri tem tudi ozavešča učence o tem, da z učenjem nemščine dopolnjujejo svoje trenutno znanje jezikov in usvojenih jezikovnih strategij. Pokaže jim, da so transference iz slovenščine in angleščine pri tem normalen pojav in le vmesna faza na kontinuumu razvoja in diferenciacije njihove celostne sporazumevalne zmožnosti v več jezikih. Učitelj z večjezikovnim pristopom učence ozavešča o tem, da človek v nobenem jeziku ne more doseči popolnega obvladovanja, da pa lahko učenec s pozitivnim odnosom do jezika in do učenja jezikov ter z zavestno rabo trenutnega znanja in spretnosti lahko doseže višjo raven znanja nemščine oziroma jezika, ki se ga uči.



Učitelj zato učencem pomaga uvideti povezave med jeziki, ki jih znajo ali se jih učijo. Večjezikovni pristop ne pomeni, da se pouk nemščine popolnoma spremeni ali da bodo učenci pri vsaki šolski uri primerjali oba jezika in kulture, temveč se uporabi v ustreznih fazah ter načrtno in sistematično.

Tak pristop učitelj uvede na različnih ravneh: na ravni predmeta pri pouku nemščine, na ravni medpredmetnega povezovanja z angleščino, slovenščino in nejezikovnimi predmeti ter na ravni šolskega večjezikovnega in medkulturnega kurikula. Vsebinska področja večjezikovnega pristopa so skladna z referenčnim okvirom za pluralistične pristope k jezikom in kulturam. Ti opisnike razvrstijo na tri področja: jezikovna znanja, jezikovne strategije in odnos do jezikov (Candelier in drugi 2012).

Na ravni predmeta in medpredmetnih povezav ima učitelj osnovo v učnem načrtu, v katerem je ta pristop vključen v opredelitev in cilje predmeta ter didaktična priporočila (Učni načrt za drugi tuji jezik 2013). Učitelj pri načrtovanju in izvedbi pouka lahko izhaja iz učbenikov za pouk nemščine kot drugega tujega jezika, ki upoštevajo večjezikovni pristop. Taka sta na primer učbenik slovenskih avtoric *Wegweiser* (Kacjan in drugi 2008) in učbenik tujih avtorjev *Deutsch ist easy!* (Kursiša in Neuner 2006). Učitelj si za pouk nemščine po angleščini ob upoštevanju učenca v slovenskem učnem okolju pripravi tudi dodatno učno gradivo.

Za uspešno vpeljavo večjezikovnega pristopa je poleg dejavnosti v okviru pouka jezikov nujno, da je vključen v program dela šole, tematiziran na srečanjih z ravnatelji, s starši in lokalno skupnostjo.

Večjezikovni pristop pri poučevanju tujih jezikov je zastopan tudi v Resoluciji o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018 (Resolucija, 2013) oz. v Akcijskem načrtu za jezikovno izobraževanje (2015). Ta na področju pouka tujih jezikov predvideva, da se učencu omogoči informiran izbor jezika in doseganje čim višje stopnje jezikovnih zmožnosti v vsaj dveh tujih jezikih. Eno izmed temeljnih načel pri tem je prav povezovanje jezikov med seboj in z nejezikovnimi predmeti, kar lahko štejemo k večjezikovnemu pristopu.

Akcijski načrt je tako formalna podlaga pri vzpostavitvi večjezikovnega pristopa pri pouku nemščine na ravni izobraževalnega sistema po načelu »od zgoraj navzdol«. Za resnično uvedbo tega pristopa pa je najpomembnejše kontinuirano usposabljanje učiteljev. Kot uspešna rešitev se je v okviru uvajanja obveznega drugega tujega jezika od leta 2008 do 2014 izkazala mentorska mreža učiteljev s strokovno podporo Zavoda RS za šolstvo. Prednosti mentorske mreže učiteljev v primerjavi z običajnimi enkratnimi seminarji za učitelje so regionalna razpršenost po vsej državi, neprekinjenost trajanja vse šolsko leto, medkolegialni način dela in kombinirana oblika usposabljanja (»*blended-learning*«) (Kač in Pšunder 2013: 123).

Vloga učitelja pri vpeljavi večjezikovnega pristopa pri pouku drugega tujega jezika je, da načrtuje dejavnosti in učne strategije, s pomočjo katerih učenci aktivirajo trenutno znanje in spretnosti iz prvega jezika in prvega tujega jezika, opazuje jezikovne pojave in sklepajo o jezikovnih pravilih, jih primerjajo z drugimi jezikovnimi pravili, razmislijo o poteku učenja jezikov in ozavestijo svoj odnos do učenja jezikov.

Učitelj pri izvedbi pouka upošteva načela večjezikovne didaktike, ki so:

1. primerjanje jezikovnih pojavov prvega jezika, prvega tujega in drugega tujega jezika;
2. razumevanje kot podlaga za učenje (prednost imata slušno in bralno razumevanje);
3. usmerjenost na vsebino (teme, ki ustrezajo učenčevim zanimanjem in starosti);
4. usmerjenost na besedila;
5. učinkovito načrtovanje učnega procesa (Neuner in drugi, 2009: 41).

Našteta načela olajšajo in pospešijo učenje drugega tujega jezika, saj izhajajo iz osnovnega didaktičnega načela - od znanega k neznanemu. Podobnosti med jezikoma se izkažejo kot prednost zlasti pri slušnem in bralnem razumevanju besedil v nemščini. Pri poslušanju ali branju nemških besedil učenec iz znanih besed v angleščini sklepa o pomenu novih besed v nemščini. Pomembno je, da so podlaga za učenje drugega tujega jezika besedila in ne posamezne izolirane besede ali besedne zveze. V besedilu so besede kontekstualizirane in smiselno povezane v besedilno celoto, s poznavanjem vrste besedila (na primer vabilo, časopisni članek, pesem) pa učenec tudi lažje predvideva in sklepa o globalnem sporočilu besedila ter lažje razume tudi posamezne sestavine besedila in pomene posameznih besed ali besednih zvez.

Če učenca tema besedila zanima in je primerna glede na njegovo starostno oziroma zrelostno stopnjo ter posredovana na multimedijски in interaktivni način, je motiviranost za učenje nemščine toliko večja (načelo osredinjenosti na vsebino). Zanimiva besedila so tista, ki učenca nagovarjajo, kot na primer taka za izražanje njegovega mnenja (delo v dvojicah) v njegovem osebнем svetu, svetu odraščanja, druženja, spoznavanja sveta, ljudi, prostčasne aktivnosti (šport, ples, glasba itn.). Pouk nemščine kot drugega tujega jezika je tudi priložnost za tematiziranje medkulturnih vsebin, za primerjavo med znanimi in manj znanimi kulturnimi vzorci vedenja. Učitelji jezikov in učitelji nejezikovnih predmetov na šoli se pri medpredmetnem pouku lahko povežejo s skupnimi medkulturnimi vsebinami (Učni načrt za drugi tuji jezik 2013: 19).

Ker je pri pouku drugega tujega jezika poudarek na ozaveščanju o učenju več jezikov in na aktiviranju jezikovnih učnih strategij, je spremljanje učenčevega napredka v znanju jezikov, ki se jih uči v šoli ali zunaj nje, nujno potrebno. Učitelj lahko učence že v otroški dobi nauči samovrednotenja znanja z opisnimi lestvicami, ki so napisane v uencem razumljivem jeziku. V ta namen lahko uporabijo slovenski različici Evropskega jezikovnega listovnika za učence, stare od 6 do 10 let (Čok in drugi 2011), ali za učence, stare od 10 do 15 let (Skela in Holc 2006). Je pedagoško orodje za spremljanje učenčevega napredka v znanju kateregakoli jezika, tako v šoli kot tudi zunaj nje. S svojo zasnovo listovnik podpira in daje priznanje jezikovnemu učenju več jezikov ter medkulturnim izkušnjam na vseh stopnjah učenja. Obenem pa učenci z njegovo uporabo razvijajo samorefleksijo o učenju jezikov, samoopazovanje, soodločanje in soodgovornost za lastno učenje ter samoocenjevanje lastnega napredka pri učenju jezikov (Skela 2012: 11).



V nadaljevanju predstavljamo nekaj predlogov za izvedbo pouka nemščine po večjezikovnem pristopu. Pri tem izhajamo iz primerjave med nemščino in angleščino po jezikoslovnih kriterijih in iz ugotovljenih transferenc iz angleščine v nemških sestavkih slovenskih učencev (Kač 2015).

4 Pedagoška priporočila za pouk nemščine na glasoslovni ravni s pravopisom

V začetnem obdobju učenja nemščine kot drugega tujega jezika je pri mlajših učencih (približno do 10 let) poudarek bolj na slušni podobi jezika oziroma spoznavanju »jezikovne melodije« kot na branju (Apeltauer 1997: 72). Mlajši učenci so namreč bolj dovzetni za glasovni del jezika kot starejši učenci oziroma odrasli, se hitreje naučijo izgovarjave ter besednega in stavčnega naglaševanja (prav tam). Poleg tega pa lahko mlajše učence na začetku učenja jezika razlike med glasovno in pisno podobo učence zmedejo, saj si glede na glasovno podobo ustvarijo drugačno mentalno predstav o besedi, kot jo izraža njena pisna podoba (Neuner in drugi 2009: 86).

Zato učitelj načrtuje in izvaja pouk nemščine kot drugega tujega jezika v naslednjih fazah: prva faza je usvajanje glasovne podobe jezika. V ta namen učitelj govori sam ali predvaja zvočne posnetke krajših besedil, pri čemer učenci prepoznavajo glasove, meje med besedami, besedno in stavčno intonacijo ter se tako urijo v slušnem razumevanju. Druga faza je posnemanje glasov, besed, stavkov v smiselno besedilnem kontekstu. Tretja faza je poslušanje besedila in primerjava z zapisano različico besedila, glasno ponavljanje slišane ob hkratnem branju zapisanega besedila ter tako ugotavljanje razmerij med glasovi in črkami. Četrta faza je branje zapisanega po predhodnem poslušanju in bralno razumevanje. Peta faza je zapisovanje slišane besedila in pisanje besed, besednih zvez, fraz in stavkov. Šesta faza je primerjava nemških glasoslovnih in pravopisnih pravil z angleškimi, vendar samo takrat in tam, kjer je to smiselno.

Na glasoslovni ravni s pravopisom je prednost predhodnega učenja angleščine to, da učenci že poznajo skupne soglasniške in samoglasniške glasove in črke in vedo, da ima angleščina posebne glasove, ki jih slovenščina ne pozna. Pri učenju nemščine jim verjetno zato ne bo nenavadno, da ima tudi nemščina posebne glasove in črke, ki se razlikujejo od slovenščine in angleščine. Iz učenja angleščine jim je tudi znano, da sta dolžina samoglasnikov (na primer angl. *heat/hit*, nem. *fühlen/füllen*) in mesto besednega naglasa (na primer angl. *export/export*, nem. *umfahren/umfahren*) pomensko razločevalni. Učencem je učenje nemščine olajšano, ker so že pri učenju angleščine spoznali, da je pisna podoba besede drugačna kot slušna, da se en glas lahko zapiše tudi z več kot eno črko, da se nekateri soglasniki lahko zapisujejo podvojeno in da se pravila zapisa velike začetnice v nekaterih primerih razlikujejo od slovenskih.

Učitelj uvaja glasoslovna in pravopisna pravila v pouk v čim večji meri na način, ki omogoča induktivno učenje. To pomeni, da pripravi take dejavnosti in naloge, pri katerih bodo učenci na podlagi vnosa besedila oziroma

primerov sami postavili hipoteze o nekem pravilu ter s pomočjo učitelja na koncu oblikovali pravilo. Primer dejavnosti za ugotavljanje razmerij med glasovi in črkami, primerjalno med angleščino in nemščino, bi bil: učenci iz besedila v nemščini izberejo besede, ki so podobne angleškim, v preglednico zapišejo nemške in angleške besede, ugotavljajo izgovarjavo, razmerja med glasovi in zapisom ter pravila zapisa enakih glasov. Tako lahko ugotovijo, da se na primer fonem /f/ v angleščini zapiše kot *f*, v nemščini kot *v* (*father/Vater*), /s/ je angleški *s* in nemški *ss* ali *ß* (*you must/du musst*), /u/ je angleški *oo* in nemški *u* (*good/gut*), /au/ je angleški *ou* in nemški *au* (*house/Haus*), /k/ je angleški *c* in nemški *k* (*club/Klub*), angleški *e* nemški *ie* (*here/hier*) in angleški *sh* nemški *sch* (*English/Englisch*) itn.

Učitelj lahko razloži razlike v soglasniških glasovih podobnih besed tudi na podlagi pravil pretvorbe nekaterih parov glasov, ki so posledica glasovnih sprememb v preteklosti. Tako učenci pri paru podobnih besed ugotovijo, da je angleški *p* ali *pp* nemški *pf* (*apple/Apfel*) ali *f* (*sleep/schlafen*), angleški *t* nemški *z* (*ten/zehn*) ali *s* oziroma *ss* (*what/was; eat/essen*), angleški *k* nemški *ch* (*make/machen*), angleški *d* nemški *t* (*day/Tag*), angleški *th* nemški *d* (*brother/Bruder; think/denken*), angleški *gh* nemški *ch* (*light/leicht*), angleški *v* nemški *b* (*seven/sieben*) ali nemški *f* (*five/fünf*). Učenci lahko ustvarijo razredni (spletni) slovar, kamor skozi celo šolsko leto vpisujejo besedne pare, ki ustrezajo zgornjim pravilom.

Transference iz angleščine v pisnih izdelkih učencev so lahko dobro izhodišče za ugotavljanje podobnosti in razlik v angleškem in nemškem zapisu. Učenci iz pisnih izdelkov svojih sošolcev sami poiščejo pravopisne transference in na primer ugotovijo, da prihaja do transferenc pri zapisu *sh/sch* (*Fishe* namesto *Fische*), *gh/g* (*es light* namesto *es liegt*), *c/k* (*ich cann* namesto *ich kann*), *y-/j* (*yahre* namesto *Jahre*), pri zapisu osebne glagolske oblike (*is* namesto *ist*), velike začetnice osebne zaimke (*ich* namesto *Ich*) ali zapisu podvojenih soglasnikov (*du kanst* namesto *du kannst*). Ugotavljanje angleških transferenc je lahko tema pogovora v razredu, v katerem učitelj učencem razloži, da so tovrstne transference dokaz za to, da si pri učenju nemščine nezavedno pomagajo z znanjem angleščine, zlasti če so si besede podobne.

Učitelj pri pouku nemščine uvede tudi take dejavnosti, pri katerih učenci ugotovijo, da se besede v nemščini velikokrat zapisujejo enako ali podobno kot v angleščini, vendar se različno izgovarjajo (*hand/Hand*). Pri tej dejavnosti učenci tudi ugotovijo, da se samostalniki v nemščini vedno zapišejo z veliko začetnico. Pri zapisu velike začetnice učitelj uvede take dejavnosti, pri katerih učenci s primerjanjem angleških in nemških besedil ugotovijo posebnosti zapisa velike začetnice pri angleščini in nemščini. V nemščini se vsi samostalniki in vlnodnostni zaimki (*Sie/Ihr*) zapisujejo z veliko začetnico, posebnost angleščine pa je pri zapisu velike začetnice lastnoimenskih pridevnikov za označevanje narodnosti, regij, jezikov, ver in etničnih skupin (npr. *German language*), imenov dnevvov, mesecev, praznikov, naslovov oseb (*Ms, Dr*) in časopisnih in znanstvenih člankov ter osebne zaimke *I*. Ne nazadnje je učencem nemščine pisanje nemških samostalnikov z veliko začetnico v pomoč pri branju in pomeni prednost v primerjavi z branjem angleških besedil, saj učenci lahko samostalnike takoj identificirajo. To



je lahko tudi iztočnica za dejavnost, pri kateri učenci spoznajo vlogo samostalnikov v stavku oziroma besedilu. Tako učenci na primer poskušajo razbrati glavno temo besedila, v katerem so vsi samostalniki izbrisani. V naslednjem koraku dobijo isto besedilo, v katerem so izbrisani vsi glagoli, ter nazadnje tretjo različico besedila, v kateri so izbrisane samo funkcijske besede (predlogi, vezniki in samostalniški členi). Tako lahko ugotovijo, da so samostalniki in glagoli pomenonosne besede, s pomočjo katerih razberemo pomen besedila. Pri tej dejavnosti učenci lahko tudi primerjajo poimenovanja za slovnične kategorije v različnih jezikih, na primer samostalnik je v angleščini *noun*, v nemščini *das Substantiv* ali *das Nomen*, glagol je v angleščini *verb* in v nemščini *das Verb*.

5 Pedagoška priporočila za pouk nemščine na oblikoslovno-skladenjski ravni

Na oblikoslovni ravni je za pouk nemščine pomembno dejstvo, da je znanje angleškega oblikoslovja dobro izhodišče predvsem zaradi sorodnosti z nemščino, zlasti pri posebnih značilnostih, ki jih slovenščina ne pozna. Te se kažejo v šestih vzporednih glagolskih oblikah za izražanje glagolskega časa, v naklonskih glagolih, razlikovanju med šibkimi in krepkimi glagoli, v glagolih z ločljivo pripono, v samostalniških členih (določni, nedoločni, ničti), dveh številih samostalnikov (ednina in množina), tvorjenju množinske oblike samostalnika (–s, s premeno samoglasnika ali z ničtim morfemom), v tvorjenju saškega rodilnika, tvorjenju oblik stopnjevanih pridevnikov ter nekaterih formalnih podobnosti (vendar tudi z razlikami) pri zaimkih (*I/ich, we/wir, my/mein, she/sie, it/es, my/mein*), predlogih (*for/für, in/in, of/von, on/an, to/zu, with/mit*) in veznikih *and/und, or/oder, as/als, wenn/when, first/zuerst, then/dann*.

Glede na ugotovljene transference bi veljalo opozoriti na razlike pri formalno podobnih, a pomensko različnih besedah. Tako nemški podredni veznik *weil* ne ustreza angleškemu *while*, temveč *because*, nemški zaimek *euer* ne ustreza angleškemu *our*, temveč *your*, in nemški členek *also* ne ustreza angleškemu *also*, temveč *so*.

Pri učenju oblikoslovno-skladenjskih pravil oziroma slovnice z večjezikovnim pristopom je v ospredju razumevanje besedil in vsebine. Za lažje razumevanje besedil pri pouku lahko primerjamo jezikovne strukture med prvim jezikom, prvim tujim in drugim tujim jezikom (Neuner 2009: 72). Pri tem se zavestno navežemo predvsem na podobne strukture. Oblikoslovno-skladenjske razlike med jeziki učitelj pri pouku tematizira le takrat, ko to pri učencih prispeva k boljšemu razumevanju slovničnih pojavov in oza-veščanju medjezikovnega transfera. Osredinjenost na razumevanje besedil izhaja iz dejstva, da pri poslušanju ali branju razumemo veliko več, kot lahko tvorimo. Povedano drugače – pasivno znanje jezika je veliko večje kot aktivno, zato učitelj pri pouku drugega tujega jezika uvede vsebinsko in oblikoslovno-skladenjsko bolj zahtevna besedila, kot so jih učenci zmožni tvoriti, saj znanje prvega jezika in drugega tujega jezika olajša vstop v različna tematska področja. Poleg tega pa učitelj izbor ustrezne stopnje abstraktnosti besedil prilagodi razvojni stopnji učencev.

Pri tem uporabi induktivni didaktični pristop, ki izhaja iz posameznih primerov, postavljanja hipotez in lastnega odkrivanja slovničnih pravil. To pomeni, da učenci na podlagi danega besedila samostojno ugotovijo pravila izbranih slovničnih struktur. To lahko naredijo po načelu treh korakov: zbiranje, urejanje in sistemiziranje. Najprej iz besedila zberejo primere določene slovnične strukture, potem jih uredijo po določenem ključu in nazadnje s pomočjo primerov tvorjenja in rabe teh struktur oblikujejo pravila. Pri tem izbrane jezikovne strukture v treh jezikih (slovenščina, angleščina, nemščina) primerjajo ter uporabljajo jezikovne pripomočke, kot so večjezični (spletni) slovarji (na primer www.dict.leo) in slovnice (na primer www.duden.de).

Kot primer navajamo ugotavljanje pravila zlaganja besed v nemščini, ki jih primerjamo s pravili v angleščini in slovenščini. Izhodišče je besedilo, v katerem je najti več zloženek. Učenci te zloženke v besedilu poiščejo, skupaj s sošolci in s pomočjo slovarjev ugotovijo njihov pomen ter način, kako so tvorjene. V ta namen jih prevedejo v angleščino in slovenščino. Pri tem ugotovijo, da se v slovenščini namesto samostalniške zloženke bolj pogosto tvori samostalniška besedna zveza levih pridevniških ali desnih prilastkov kot na primer nem. *Computerspiel*, angl. *computer game*, slov. *računalniška igra*; nem. *die Geburtstagsparty*, angl. *birthday party*, slov. *rojstnodnevna zabava/zabava za rojstni dan*; nem. *der Tennisschläger*, angl. *tennis racket*, slov. *teniški lopar/lopar za tenis* ali da je namesto zlaganja bolj običajna izpeljava kot na primer nem. *der Badeanzug*, angl. *swimsuit*, slov. *kopalke*; nem. *der Blumenladen*, angl. *flower shop*, slov. *cvetličarna*.

Ker je nemščina veliko bolj fleksijska kot angleščina, traja usvajanje nemškega oblikoslovja dlje in je težavnejše. Pri tem lahko učitelj navede učence na primerjavo s slovenskim oblikoslovjem, ki je v vseh pogledih še bolj zapleteno kot nemško, saj ima številne glagolske spregatvene ter samostalniške in pridevniške sklanjatvene vzorce, šest sklonov, tri števila itn. Prav zaradi zapletenosti nemškega oblikoslovja nekateri strokovnjaki predlagajo, da bi se nemščina poučevala kot prvi tuji jezik, s čimer bi se obseg pouka povečal, začetek pa pomaknil v zgodnejša leta (Lipavc Oštir in drugi 2010).

Na skladiščni ravni učitelj pri pouku nemščine uvede take dejavnosti, pri katerih učenci ugotovijo, da imata tako nemščina kot angleščina pri enostavnih in prirednih stavkih osnovno stavo SVO (*Subjekt-Verb-Objekt*), na primer angl. *I have a sister*, nem. *Ich habe eine Schwester*. Učenci nemščine morajo biti zaradi razlik s slovensko in angleško stavo posebej pozorni pri tvorjenju glagolskega okvira, ko je nedoločnik, osebna glagolska oblika, deležnik ali glagolska predpona v stavku na zadnjem mestu. Nemščina ima stavo SOV (*Subjekt-Objekt-Verb*) v podrednih, nedoločniških stavkih in stavkih z naklonskimi glagoli ter sestavljenih oblikah za izražanje glagolskega časa, na primer *Ich weiß, dass er eine Schwester hat*; *Schnell weggehen!*; *Ich kann Deutsch sprechen.*; *Er hat eine Stunde auf sie gewartet*. Učenci pri opazovanju položaja osebne glagolske oblike v stavkih ugotovijo tudi nemško posebnost, in sicer, da pride do inverzije (najprej glagol potem osebni zaimek) v primerih, ko je prislovno določilo na začetku stavka (na primer *Dann habe ich das Frühstück* in ne **Dann ich habe das Frühstück*).



Podobnost med jezikoma je pri učenju v pomoč pri začetnem položaju osebne glagolske oblike v vzkličnih oziroma želelnih in odločitvenih vprašalnih stavkih, kot na primer angl. *Come here!*, nem. *Komm hier!*; angl. *Are you happy?*, nem. *Bist du glücklich?*

Z znanjem angleščine si učenci lahko pomagajo pri tvorjenju in rabi neopustnega osebka, na primer angl. *I like music*, nem. *Ich mag Music*, slov. *Rad imam glasbo* in pri tvorjenju in rabi neosebnega zaimka v angl. *it* oziroma v nem. *es* kot na primer angl. *It's sunny*, nem. *Es ist sonnig*, slov. *Sončno je*.

Večjo težavo pri učenju nemščine povzroča dejstvo, da so različni skloni povezani z različnimi stavčnimi funkcijami, da različni predlogi zahtevajo določen sklon ter da se skloni izražajo z različnimi oblikami samostalniškega člena in včasih tudi samostalniških končnic. V primeru določanja spola samostalnikov si učenci pomagajo bolj z znanjem slovenščine, ki to slovnično kategorijo pozna, vendar pa pri tem prihaja do transferenc iz slovenščine zaradi neujemanja s slovničnimi spoli samostalnikov v nemščini kot na primer *der Tisch* (m. sp.), *miza* (ž. sp.), *der Tod* (m. sp.), *smrt* (ž. sp.). Učitelj zato učence navaja na učne tehnike usvajanja teh struktur najprej s čim večjim vnosom besedil po različnih kanalih in s kombinacijo slušnega in vidnega kanala. Učenci se naučijo spola samostalnika, tvorjenja množinskih oblik ter povezanosti določenih predlogov s skloni vedno v kontekstu, nikoli kot izolirane besede. To pomeni, da se na začetni stopnji učijo ustaljenih fraz in besednih zvez s pomočjo modelnih besedil, urijo pa jih s postavitvijo v določeno komunikacijsko situacijo, v obliki dela v paru, čim večkrat in na različne načine.

6 Pedagoška priporočila za pouk nemščine na leksikalni ravni

Na začetni stopnji učenja nemščine se iz angleščine najbolj prenaša besedišče, zlasti ko gre za fonološko in pomensko podobnost. Več pozornosti zato velja pri pouku nemščine nameniti prav usvajanju besedišča s povezovanjem na angleško besedišče. Podobnost nemškega in angleškega besedišča je vidna na treh področjih: v skupnem germanskem besedišču, v skupnih internacionalizmi in anglicizmi v nemščini. Podobnost na leksikalni ravni učitelj zlasti na začetni ravni učenja nemščine načrtno izkorišča pri razumevanju elementarnih izrazov, kot so izrazi za števila, dneve, mesece, barve, strani neba, sorodnike, nepregibne besedne vrste (predlogi, zaimki, vezniki), imena držav, primitivni glagoli, elementarni pridevniki (na primer *alt, jung, neu, gut, frisch, lang, hoch*) itn. (Neuner in drugi 2009: 136–138). Učenje nemščine olajša tudi dejstvo, da ima ta veliko anglicizmov, ki jih v zadnjem času zaradi vpliva angleščine kot globalnega jezika vse bolj prevzemajo drugi jeziki, med njimi tudi slovenščina (Šabec, 2009). Anglicizmi v nemščini so prisotni zlasti na pomenskih poljih športa in priložnostnih dejavnosti (na primer *Basketball, Fußball, Joggen, Fitness, Wellness*), oblačil in obutve (na primer *T-Shirt, Pullover, Flip-Flops*), prehrane (na primer *Pudding, Sandwich, Cornflakes*), informacijsko-komunikacijske tehnologije (*Computer, E-Mail, Internet, surfen*) in potrošništva (*Shopping, Supermarkt, fun*). To pa je tudi besedišče, ki spada v raven A1 in A2 po Skupnem evropskem jezikovnem okviru (2011).

Učenje nemščine je za učence lažje tudi zaradi skupnih internacionalizmov, ki jih imata oba jezika oziroma tudi slovenščina. To so na primer izrazi za merske enote (*Meter, Liter, Kilogramm, Celsius*) ali na primer *der Moment, die Person, das Maximum, die Temperatur, die Religion, die Nation, der Ozean, das Hotel, modern, circa, ideal, intelligent, tolerant*.

Pri transferu iz angleščine na nemščino se lahko pojavijo tudi formalno podobni leksemi z različnim pomenom, tako imenovani lažni prijatelji. V analiziranih pisnih sestavkih smo našli **brausen/brush* (*putzen*), **starten/start* (*anfangen*), **stehen/stay* (*bleiben*), **studieren/study* (*lernen*), **Regen fallen/rain fall* (*es regnet*), **euer/our* (*unser*), **weil/while* (*wenn*), **als/as* (*wie*), **also/also* (*auch*), **viel/very* (*sehr*). Na začetni stopnji bi se lahko pojavile še **bekommen/get* (*werden*), **das Gift/gift* (*das Geschenk*), **die Mappe/map* (*die Landkarte*), **der Mist/mist* (*der Nebel*) (Neuner in drugi 2009: 146–149).

Pri usvajanju besedišča v nemščini je pomembno, da je učenec čim bolj izpostavljen tujejezikovnemu vnosu prek poslušanja in branja besedil. Vnos učitelj poveča z dosledno uporabo nemščine kot razredne komunikacije. Učitelj pri tem pri učencih vseskozi in na različne načine preverja razumevanje, na primer s kretjami, primerjavo z angleščino in prevodom v slovenščino. Da bi bilo učenje besedišča uspešno, naj poteka prek več različnih kanalov: vidnega, slušnega, vidnoslušnega in kinestetičnega. Učitelj pri tem uporablja tudi različne tehnike, s pomočjo katerih učenci razvrstijo besede v različne hierarhije (nadpomenke, podpomenke), ranžirne vrste (na primer *schön/schöner/am schönsten*), tvorijo protipomenske ali sopomenske pare in umeščajo besedišče v določeno komunikacijsko situacijo.

POVZETEK

Prispevek v okviru didaktike tujih jezikov opiše koncept večjezičnosti na ravni jezikovnopolitičnih in kurikularnih dokumentov ter na ravni raziskovalnega in učnega pristopa. V skladu z večjezikovno didaktiko imenujemo učenca, ki se uči več kot dva jezika, večjezični govorec. To velja tudi za učence, ki se v osnovni šoli v Sloveniji učijo nemščine. Ta je drugi tuji jezik ob angleščini kot prvem tujem jeziku. Iz spoznanj stičnega jezikoslovja izhaja, da pri učenju več jezikov prihaja do prenosa obstoječega znanja jezikov na jezik, ki se ga učimo. Rezultate tega prenosa se imenujejo transference. Izraz transferenca nadomešča izraza napaka oz. interferenca z namenom, da se proces učenja novega jezika pojmuje v pozitivnem smislu kot postopno izgrajevanje vmesnega jezika in ne v negativnem smislu kot odklon od norme.



V raziskavi, izvedeni na pisnih sestavkih slovenskih učencev nemščine, je bilo ugotovljeno, da učenci pri učenju nemščine prenašajo jezikovne elemente iz angleščine. Na osnovi ugotovljenih in kategoriziranih transferenc po jezikoslovnih ravninah so v prispevku predstavljena priporočila za pouk nemščine po večjezikovnem pristopu. Učitelji tako pri načrtovanju in izvedbi pouka nemščine izkoristijo učenčev potencial znanja angleščine in ozavešijo učence o pomenu povezovanja znanja angleščine in nemščine ter o pomenu odnosa do učenja nemščine in jezikov nasploh. Pouk nemščine z večjezikovnim pristopom lahko poteka na višji zahtevnostni stopnji, progresija je bolj strma in vsebine zahtevnejše, učenci pa lahko dosežejo višjo raven znanja nemščine in se usposobijo za vseživljenjsko učenje jezikov.

Ključne besede: večjezikovni pristop, transference, pouk nemščine, pedagoška priporočila

∟ Literatura

- *Akcijski načrt za jezikovno izobraževanje*, 2015: sprejet 13. 11. 2015 na Vladi RS. Dostopno na: http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/slovenski_jezik/Akcijska_nacerta/ANJL.pdf (10. 6. 2016).
- Apeltauer, Ernst, 1997: *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 15. Kassel idr.: Langenscheidt.
- Aronin, Larissa, Hufeisen, Britta, 2009: Methods of research in multilingualism studies: reaching a comprehensive perspective. Cenoz, Jasone, Ulrike Jessner (ur.): *The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingual and multiple language acquisition*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 103-120.
- Beacco, Jean-Claude, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier, Johanna Panthier, 2010: *Guide for the Development and Implementation of Curricula for plurilingual and intercultural Education*. Strassbourg: Council of Europe, Directorate of Education and Languages, Language Policy Division. Dostopno na: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_curricula_EN.asp (10. 6. 2016).
- Byram, Michael, 2008: Plurilingualism, education for plurilingualism and the languages in and of education. Ivšek, Milena. (ur.): *Jeziki v izobraževanju, Zbornik prispevkov konference*, Ljubljana 25.-26. septembra 2008. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 19-26.
- Candelier, Michel, Antoinette Camilleri-Grima, Véronique, Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meißner, Artur Noguerol, Anna Schröder-Sura, 2012: *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA)*. Strassbourg: Council of Europe. Dostopno na: <http://carap.ecml.at/Documents/tabid/2668/language/en-GB/Default.aspx> (10. 6. 2016).
- Čok, Lucija, Janez Skela, Neva Šečerov, Anja Zorman, 2011: *Evropski jezikovni listovnik za osnovnošolce v starosti od 6 do 10 let*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Földes, Csaba, 2005: *Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentypus unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Tübingen: G. Narr.
- Grosman, Meta, 2010: Kakšne pismenosti potrebujemo za 21. stoletje. *Sodobna pedagogika* 1/2010, 16-27.
- Hufeisen, Britta, 2004: „Das haben wir doch immer schon so gemacht!“ oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung? Bausch, Karl-Ri-

- chard, Frank G. Königs, Hans-Jürgen Krumm (ur.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 77-87.
- Kacjan, Brigita, Stanka Karner, Herta Orešič, 2008: *Wegweiser 1 NEU, učbenik*. Maribor: Založba Obzorja.
 - Kač, Liljana, 2015: Transference iz angleščine v nemških sestavkih slovenskih učencev, Doktorska disertacija. Maribor: Filozofska fakulteta.
 - Kač, Liljana, Majda Pšunder, 2013: Die Rolle der IKT in der Lehrerfortbildung beim Einsatz der Neuheiten. *Media, culture and public relations - Mediji, kultura i odnosi s javnostma* 4/2, 115-126. Dostopno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=163458&lang=en (10. 6. 2016).
 - Kursiša, Anta, Gerhard Neuner, 2006: *Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfangsunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
 - Lipavac Oštir, Alja, Saša Jazbec, Katica Pevec Semec, Karmen Pižorn, Mateja Dagarin Fojkar, Mojca Juriševič, Fani Nolimaj, 2010: *Pot v večjezičnost - zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf> (10. 6. 2016).
 - Lo Bianco, Joseph, 2008: Systematic planning for overlapping communication needs of 21st century Slovenian – European – World citizens. Ivšek, M. (ur.): *Jeziki v izobraževanju. Zbornik prispevkov konference*, Ljubljana 25.-26. septembra 2008. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 9-17. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/zbornikJeziki2008.pdf> (10. 6. 2016).
 - *Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014-2018*. Sprejeta 15.7.2013 v državnem zboru, Uradni list Republike Slovenije, 62/2013. Dostopno na: http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Zakonodaja/2013/Resolucija_-_sprejeto_besedilo_15.7.2013_.pdf (10. 6. 2016).
 - Riehl, Claudia, M., 2009: *Sprachkontaktforschung: eine Einführung*. Tübingen: G. Narr.
 - Skela, Janez, 2012: Evropski jezikovni listovnik. Holc, Nada (ur.) *Evropski jezikovni listovnik v Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 10-29.
 - Skela, Janez, Nada, Holc, 2006: *Evropski jezikovni listovnik za osnovnošolce v starosti od 11 do 15 let*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Tangram.
 - Skela, Janez, Urška Sešek, 2012: Od globalnih smernic do lokalnih kontekstov: učenje in poučevanje tujih jezikov v Sloveniji. *Jezik in slovstvo*, 57/3-4, 63-82.
 - Svet Evrope, 2011: *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva; Svet za kulturno sodelovanje; Odbor za izobraževanje; Oddelek za moderne jezike, Strasbourg.
 - *Učni načrt za drugi tuji jezik v 4. do 9. razredu, neobvezni izbirni predmet*, 2013: Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_razsirjeni/Drugi_TJ_izbirni_neobvezni.pdf (10. 6. 2016).

Katarina Klajn, Osnovna šola Šenčur

GOVORNA INTERPRETACIJA DRAMSKIH BESEDIL V OSNOVNI ŠOLI

V članku predstavljamo didaktični pristop k obravnavi dramskih besedil v osnovni šoli, s poudarkom na interpretativnem branju. Dobra priprava na glasno branje je velikega pomena za kakovost učenčevega stika z dramskim besedilom. Predstavljamo izsledke analize interpretativnega branja učencev slovenščine in gledališkega kluba. Podajamo model priprave na interpretativno branje dramskega odlomka.

1 Uvod

Učenci se z dramatiko v osnovni šoli srečujejo pri urah književnosti in izbirnem predmetu gledališki klub. Njihov prvi stik z njo je največkrat vzpostavljen prek glasnega branja. Kljub na splošno veliki naklonjenosti do dramskih besedil pa se pogosto zgodi, da med izvajanjem glasnega branja učenci trčijo ob nekatere težave. Zaradi slabega glasnega branja je razumevanje oteženo, dogajanje izgubi napetost, pozornost poslušalcev upade. Dramska besedila namreč beremo drugače kot prozo ali poezijo. Grafična oblika zapisa od bralca zahteva hkratno sledenje glavnemu in stranskemu besedilu, specifična pa je tudi sama struktura dramskega dialoga, v katerem se ob odsotnosti pripovedovalca literarne osebe predstavljajo same. Zaradi teh lastnosti je dramatika za mlade bralce najtežje berljiva zvrst in si pri pouku književnosti zasluži posebno didaktično obravnavo.

Pri svoji raziskavi smo izhajali iz predpostavke, da lahko z ustrezno pripravo na glasno branje učencem pomagamo energijo namesto v tehnično plat branja usmeriti v doživeto interpretacijo vsebine. Z empirično primerjalno analizo smo želeli ugotoviti, v kolikšni meri vnaprejšnja priprava učencev vpliva na njihovo govorno interpretacijo. Na podlagi ugotovitev smo osnovali model priprave na govorno interpretacijo dramskega besedila. Njegova posebnost je, da vključuje osnove prozodije, njegov cilj pa je prozodijska sredstva učencem približati na način, ki jih ne bo obremenil s teorijo, temveč jih bo seznanil z njihovo rabo in pozitivnimi učinki na glasno branje. Ob tem smo upoštevali načela problemsko naravnane, na učenca osredinjenega pouka.

2 Analiza govorne interpretacije dramskega besedila pri slovenščini in gledališkem klubu

Primerjali smo dve govorni uresničitvi interpretativnega branja dramskega besedila. Prvo govorno interpretacijo je izvedla skupina učencev 7. razreda pri rednem pouku slovenščine, drugo pa skupina učencev pri iz-





birnem predmetu gledališki klub (GKL), prav tako v 7. razredu. Skupina učencev slovenščine je bila pred glasnim branjem deležna priprave v obliki literarnovedne umestitve in osnovnih vsebinskih smernic. Pri GKL pa je bila skupina učencev na govorno interpretacijo pripravljena bolj poglobljeno: poleg literarnovedne in vsebinske obravnave je učitelj učence usmerjal k pravilnemu in izraznemu govoru, spodbujal jih je k ozaveščanju razločevalnih in izraznih možnosti fonetike besedila, npr. členitve s premori, jakosti govora, intonacije, tempa. Razlika med skupinama je bila tudi v tem, da so učenci slovenščine informacije dobili večinoma frontalno, učenci GKL pa so bili bolj samostojni in dejavni.

Učence smo posneli s snemalnikom zvoka. Posneti material smo pred in med analiziranjem večkrat poslušali po posameznih fragmentih in v besedilo vpisovali glasovne uresničitve. Ob tem smo zasledili številne govorne posebnosti, ki jih med poslušanjem učencev v živo nismo zaznali.

Za analizo govorne interpretacije smo izbrali odlomek Alenke Goljevšček *Zakaj avto zjutraj noče vžgati*. Razlogi za našo izbiro so naslednji: po dosedanjih izkušnjah besedilo sedmošolce pritegne tako po vsebinski kot po izrazni plati, zdi se jim zabavno in zanimivo; gre za radijsko igro, zato se od interpreta pričakuje izrazita, premišljena govorna uresničitve; besedilo je izrazno zelo raznoliko – obsega širok spekter čustev, nihanj v razpoloženju in dogajalnem tempu, v njem je veliko slogovne zaznamovanosti, vse to je lahko interpretu v izziv; učni načrt za slovenščino ga predlaga med dramskimi besedili za 7. razred.

Obravnavani odlomek (5. prizor, Katrin in Miškov pristanek v puščavi in srečanje z Beduinom) ima 30 replik, govorijo jih 3 dramske osebe: Miško, Katra, Beduin. Najdaljša replika je Miškova, ko se trudi zbuditi od pristanka omotično Katro – 11 vrstic, nekaj besedila je namenjenega didaskalijam. Najkrajša replika je Katrina: *(medlo) Kaj ... kaj se godi?*, ko se prebudi v puščavi. Veliko je napotkov za govorno oblikovanje: *z zamirajočim glasom, prismojeno momlja, krčevito hlipa, tiho* itd., ker gre za radijsko igro.

2.1 Sklepne ugotovitve primerjalne analize govornih interpretacij

Pri analizi govornih uresničitev smo opazovali: premore, intonacije, glasnost, naglase, izgovor in tempo. Glavne sklepne ugotovitve predstavljamo v tabeli:

	Govorna uresničitve pri slovenščini	Govorna uresničitve pri gledališkem klubu
PREMORI	Maloštevilni; večinoma ob ločilih; enake dolžine – kratki; neupoštevanje didaskalij (npr. molki); pogosti pred manj znanimi besedami; izhajajo iz sintaktične zasnove povedi.	Pogosti; na različnih mestih, ne le ob ločilih; besedilo delijo na krajše dele, ustvarjajo dinamiko; različno dolgi; izhajajo iz čustvene zasnove povedi.
INTONACIJA	Manj melodična.	Bolj melodična.

	Govorna uresničitev pri slovenščini	Govorna uresničitev pri gledališkem klubu
GLASNOST	Enaka skozi celo besedilo, odvisna od bralca, ne od vsebine; neizraziti stavčni poudarki – pogosti pri medmetih in manj znanih besedah.	Vsebinsko logično pogojena; izraziti stavčni poudarki – na pomensko pomembnejših mestih in za izražanje afektivnosti; stopnjevanje glasnosti navzdol in navzgor.
IZGOVOR	Mestoma nerazločen; pogosta odstopanja od pravorečne norme.	Razločen; redka odstopanja od pravorečne norme.
TEMPO	Enak skozi celo besedilo (počasnejši le na zahtevnejših mestih); neupoštevanje didaskalij.	Pogosto menjavanje hitrega in počasnega tempa; upoštevanje didaskalij.

Ugotovili smo, da je govorna interpretacija učencev slovenščine toga in premalo razgibana, da bi bila prepričljiva. Najbolj moteči element je mestoma okorno branje, ki onemogoča tekoče in doživeto podajanje in sprejemanje besedila po slušnem prenosniku. Učenci se sicer poslužujejo prozodijskih sredstev, vendar s *preskromno govorno domišljijo* (Podbevšek 2006: 242). Govorna interpretacija učencev GKL je živa, dinamična, hkrati dovolj naravna, da je blizu spontanemu govoru, obenem pa dovolj gledališka, da poslušalca drži v napetosti. Po primerjavi obeh analiz lahko sklenemo, da je skupina učencev GKL v večji meri zadostila kriterijem dobrega interpretativnega branja kot skupina učencev slovenščine. Na branje so bili predhodno pripravljeni, zato so pomisleke ob samem prepoznavanju izrazov, dvome o ustreznem tempu in glasnosti, tekočnost branja pustili ob strani in se prepustili doživeti interpretaciji. Kot bralci so bili mnogo bolj suvereni od skupine učencev slovenščine in so se lahko namesto pomenskem razbiranju besedila posvetili njegovi interpretaciji. Ugotovili smo torej, da dobra priprava na interpretativno branje dramskega besedila v bistveni meri vpliva na njegovo govorno uresničitev.

Na osnovi dognanj v nadaljevanju podajamo model priprave na interpretativno branje dramskega besedila.

3 Model obravnave dramskega besedila s poudarkom na interpretativnem branju

Za izhodišče obravnave smo izbrali dramski odlomek *Zakaj avto noče vžgati* iz berila za 7. razred devetletke, na primeru katerega smo predhodno že izvedli podrobno prozodijsko analizo. Upoštevati je treba dejstvo, da večine prozodijskih sredstev in terminologije zanje učenci v 7. razredu še ne poznajo, zato jih moramo uvajati postopoma in razumljivo. Želimo, da bi bili učenci pri usvajanju novih informacij čim bolj razmišljujoči in dejavni. Model je primeren za uporabo pri slovenščini in gledališkem klubu. Sledi napotkom, ki jih Katarina Podbevšek podaja v poglavju *Model priprave na govorno interpretacijo literarnih besedil* (2006: 250-282).

A. Dejavnosti pred upočasnjanim tihim branjem

a) Učenci se seznani z zunanjo obliko besedila

V tem delu priprave želimo učence pripraviti, da bodo znali navidezno razdrobljene dele dramskega besedila med seboj ustrezno povezati.



Učencem pokažemo odlomek, ki bo predmet obravnave. Ugotovijo, da je besedilo namenjeno doživetemu branju ali uprizoritvi. Učence prosimo, da ugotovitev utemeljijo z značilnostmi zunanje zgradbe besedila. Ob tem uvedemo termina REPLIKA in DIDASKALIJE.

Za utrditev osvojenih spoznanj o obliki naredimo vajo: učencem razdelimo na manjše dele razrezan del izhodiščnega besedila. Na nekaterih delih je glavno besedilo, na nekaterih stransko, oboje v enakem tisku. Delčke naj razporedijo v ustrezen vrstni red ločijo, glavno besedilo od stranskega.

Učence seznanimo še z ostalimi zunajbesedilnimi podatki: radijska igra, sodobna slovenska dramatika, avtorica Alenka Goljevšček itd.

b) Učenci sklepajo o vsebini besedila

Pred branjem nas zanimajo nastopajoče osebe ter okoliščine dogajanja. Razvozlati skušamo tudi značaj oseb in osnovne relacije med njimi ter napovedati, o čem bo besedilo govorilo, kaj bo glavni zaplet. O tem učenci v tej fazi samo ugibajo, saj so se doslej seznanili zgolj s fragmenti teksta, skušamo pa jih napeljati na ustrezne odgovore. Njihove napovedi so obenem tudi motivacija za branje. Natančna vsebinska analiza sledi po tistem branju, ko se učenci prvič soočijo z besedilom v celoti.

Kot izhodišče za vsebinska predvidevanja uporabimo ilustracije ob besedilu (*Berilo Sreča se mi v pesmi smeje*, str. 210, 211, avtor: Damijan Stepančič). Ugotovimo, da prikazujejo naslednje dramske like: psa, avto – »katrco« in beduina na kameli. Zgodba se odvija v puščavi, podnevi. Opišemo razmere v puščavi – je zadušljivo, samotno. Sklepamo o značaju dramskih likov: pes ima jezen pogled, kaže zobe, na glavi ima smešno čepico s propelerjem – je razburjen, po kapi sodeč pa je njegova vloga v igri norčava, morda je od nekod priletel; »katrca« je v zraku, lahko da bo ravno pristala na tleh, očitno je v okvari, saj jo beduin vleče s kamelo; beduin sedi na kameli in je na prvi pogled umirjen gospod. Opišemo ga in ob tem pojasnimo besedo *beduin*. Učenci torej že takoj ugotovijo nasprotje med beduinovim umirjenim značajem in psičkovo razburjenostjo, vmes pa je avto – »katrca«, ki lebdi nad tlemi. Učence skušamo napeljati na simbolno rabo tega frazema: da je sanjaška, zmedena. Pojasnimo tudi izraz »katrca« kot pogovorni izraz za avto francoskega podjetja Renault. Naslednja vprašanja, ki jih postavimo učencem v razmislek, se začnejo z *zakaj*: zakaj je pes razburjen, zakaj se je katrca znašla v puščavi, zakaj jo beduin vleče? Vsak učenec naj na list zapiše odgovore na ta tri vprašanja – svoja predvidevanja. Dobili bomo celo paleto različnih odgovorov, a zaenkrat naj ostane pri tem, točne vsebine še ne razkrijemo.

c) Učenci razmišljajo o načinih uzvočitve

V tej fazi lahko že začnemo vpeljevati prozodijo, in sicer tako, da si učenci izmislijo po eno repliko, ki jo izgovorijo dramske osebe na ilustracijah: kaj bi lahko izjavil razburjeni pes, kaj leteča katrca in kaj beduin. Po nekaj minutah za razmislek določimo trojice, ki naj izmišljeno besedilo glasno predstavijo. Tako dobimo nekaj mini dialogov,

vsebinsko najbrž na prvi vtis nesmiselnih, a učitelj naj se osredotoči na samo izvedbo. Predvidevamo namreč, da bo glasovna podoba izrečenih replik že približno usklajena z značajem teh treh dramskih oseb: psa bodo učenci interpretirali odrezavo, katrco zmedeno (morda ji bo kdo celo že dodal francoski naglas – učence lahko k temu spodbudimo), beduina pa mirno, dostojanstveno (morda z arabskim naglasom).

Učence spomnimo, da je navodila za način govorjenja ponekod napisala že avtorica sama. Prosimo jih, naj iz odlomka prepišejo vse didaskalije, ki se nanašajo na določeno osebo, in tiste, ki se nanašajo na okoliščine:

MIŠKO: *(z zamirajočim glasom)* *(Molk.)* *(Molk.)* *(Zapoje.)* *(tiho)* ...

KATRA: *(prismojeno momlja)* *(kot prej)* *(Histeričen smeh.)* *(krčevito hlipa)* ...

BEDUIN: *(trka po pločevini)*

OKOLIŠČINE: *(Zateglo arabsko petje, se približuje.)* ...

Za Katro in Miška tako dobimo vzorec obnašanja skozi celotno zgodbo. Učenci naj repliko, ki so si jo prej izmislili za vsako od oseb, zdaj interpretirajo še na v didaskalijah določene načine. Tako si bodo še jasneje izoblikovali predstavo o značaju oseb, kot se izraža skozi način govorjenja. Obenem bodo dopolnili predvidevanje o vsebini: Miško ves čas govori tiho – se pred kom skriva? Vmes poje in se smeje – še vedno je ohranil svoj smisel za humor; Katra ima zelo intenzivne reakcije – je v šoku, je sploh pri pravi? Možnosti za predvidevanja so številne.

č) Učenci spoznajo pomen manj znanih besed

Pred upočasnjem tihim branjem se učenci s pomočjo razlag v berilu, slovarjem tujk in brskanjem po spletu seznanijo z manj znanimi besedami.

B. Upočasnjeno tiho branje

Učenci samostojno tiho preberejo celoten odlomek. **Po prvem branju** skupaj z učenci naredimo podrobnejšo idejno-vsebinsko analizo, pri čemer si pomagamo z usmerjevalnimi vprašanji v berilu.

Pogovorimo se in ugotovimo, kako natančne so bile napovedi učencev o vsebini.

Poseben poudarek namenimo odnosom med osebami. Učence razdelimo v trojice in jim ponudimo v branje le določene izseke replik, ki jih pripravimo vnaprej – nekakšne iztočnice, ki naj jih po vlogah glasno interpretirajo pred razredom. Primer:

MIŠKO: Hov hov, hav hav, živ sem, zdrav. Poslušajte no, saj to je imenitno, pošastno imenitno! Hav hav hav!

KATRA *(prismojeno momlja)*: Hav je že prav ... malo nazaj ... naprej ... na kraj ... Mon Dieu, ki si v nebesih ...

MIŠKO: Nič v nebesih, tetka.

BEDUIN: Pogledal si bom to nebogljenjo pločevinasto lupino od blizu in Alah naj me razsvetli.

Po teh mini nastopih skušamo opredeliti odnose med osebami. Ugotovimo, da Miškovi razposajenosti sledi Katrino prismojeno momljanje,

na katero se Miško odzove z izrazom »tетка«. Sklepamo, da se Miško iz Katre norčuje, da se mu zdi staromodna. Zadovoljen je s svojim življenjem, tuzemsko bivanje mu povsem zadošča, o »nebesih« ne razmišlja. Nasprotno pa je Katra zelo zaskrbljena. Po francosko moli, torej obvlada tuje jezike, sklepamo, da je kultivirana, tudi duhovnost ji ni tuja. Naslika se nam osnovna razlika med obema glavnima osebama: Miško je lahkoživ, Katra razmišljujoča. Beduin, tretji udeleženec dogajanja, se do Katre obnaša vzvišeno, zanj je le »nebogljena pločevinasta lupina«. Iz njegovih besed je očitno, da jo želi le izrabiti v svojo materialno korist.

Opazujemo tudi razvoj posamezne vloge. Učence razdelimo v tri skupine. Prva skupina spremlja razvoj Miška, druga razvoj Katre in tretja razvoj Beduina. To storijo tako, da eno za drugo opazujejo vse replike določenega lika, nato pa določijo prevladujoče čustvo, vzpone in padce razpoloženja ter trenutke večjih čustvenih pretresov. Dele besedila vnaprej pripravimo, jih razrežemo, oz. če delamo z IKT, besedilo pripravimo v elektronski obliki. Za vsakega od opazovanih dejavnikov izberemo sličico z izrazom na obrazu (☺, ☹, :O ...), ki najbolje povzema razpoloženje osebe. Prilepijo ga k posamezni repliki. Tako dobimo naslednjo strukturo (PRIMER ZA MIŠKA):

Legenda: ☺ – zadovoljen, ☹ – zelo zadovoljen, ☺☺☺ – navdušen, :O – osupel itd. (Učenci naj bodo pri iskanju simbolov za ponazoritev čim bolj ustvarjalni.)

DELI BESEDILA	OPIS RAZPOLOŽENJA	PONAZORITEV RAZPOLOŽENJA
(Z zamirajočim glasom.) Zbogom, brezcutni svet! Ohrani Miška v lepem spominu ...	Miško je obupan, misli, da bo umrl.	☹
Kaj? Slišim. Samega sebe slišim – torej sem? In če sem – nisem mrtev? A? Zares? Čisto zares?	Miško je presenečen, saj ugotovi, da je živ.	:O
Šavsnil se bom v rep, in če me bo zbolelo, nisem mrtev, ne?	Miško izkazuje odločnost, dobi upanje.	☺
Šavs! – Au! Boli!	Miška zaboli, a je vseeno zelo vesel.	☹☹
(Veselo.) Hov hov, hav hav, živ sem, zdrav. Poslušajte no, saj to je imenitno, fant, pošastno imenitno! Hav hav hav!	Miško je navdušen.	☺☺☺

Ko imamo vse tri strukture pred seboj, v mislih, polglasno, na koncu pa še glasno preizkušamo različne govorne uresničitve. Replike, ki so označene s simbolom ☺, izgovorimo veselo, tiste, ki so označene s simbolom :O, presenečeno itd. Da skupaj z učenci dokažemo, da je izbrani govorni način res najustrežnejši, za poskus simbole malce zamenjamo: veselo repliko izgovorimo na žalosten način in obratno. Učenci ugotovijo, da je način, ki smo ga prej izbrali, res najbolj smiseln.

Ko razjasnimo vsebino in odnose med osebami ter razvoj likov, začnemo podrobneje razmišljati o govornih načinih. Upoštevajoč dejstvo, da

je literarno besedilo odprto za različne govorne interpretacije, da pa je naš cilj ustrezna sporočilnost, učence spodbudimo, da bodo izbrani lik izrazili čim bolj pristno: poslušalec naj dobi občutek, da posluša beduina, Miška in Katro, ne svojih sošolcev. Pred učence, bodoče interprete, postavimo izziv: kako to doseči? Učencem pojasnimo, da jim bosta pri tem v veliko oporo njihov glas in način branja ter da obstajajo koristni napotki, ki jih bomo v nadaljevanju skupaj osvojili.

Hkratno z iskanjem ustreznih govornih načinov učence postopoma seznanjamo z grafičnimi znaki, ki jim bodo v naslednji fazi služili za izdelavo govornega zapisa. Ti znaki se bodo seveda pojavljali v manjšem obsegu in na sedmošolcem razumljivi ravni.

Ko iščemo govorne načine, nas zanimajo predvsem **govorni znaki**, vgrajeni v jezikovno strukturo, ki, poleg govorčevih govornih in osebnostnih značilnosti, vplivajo na govorno interpretacijo: ločila, skladnja, stilna zaznamovanost, naglaševanje, glasovje in medmeti.

a) Učenci opazujejo **grafično oblikovanost besedila kot celote**:

Temu smo se posvetili že v pripravi na upočasnjeno tiho branje, zato zdaj zgolj nekoliko nadgradimo in strnemo ugotovitve: Na začetku sta navedena avtorica in naslov; sledi seznam oseb in kratek povzetek predzgodbe; navedba 5. prizora v krepkem tisku; navedba govoreče osebe z velikimi tiskanimi črkami; didaskalije v poševnem tisku med oklepaji; replike v običajnem tisku; 5. prizoru sledi 6. prizor. Skozi pogovor sklenemo, da je za poslušalca najbolj pomemben dialog, vse drugo pa je v pomoč bralcu pri izvedbi tega dialoga. Dogovorimo se, da se bomo za začetek omejili le na branje 5. prizora. Učiteljica bo besedilo najavila (prebrala avtorico, naslov in uvodno razlago v poševnem tisku), učenci – govorni interpreti – pa bodo brali vsak svojo vlogo. Didaskalij ne bomo glasno brali. Med izvajanjem glasnega branja bomo sedeli.

Še enkrat preletimo didaskalije in se prepričamo, ali so v njih podana navodila bralcem jasna. Pozorni smo predvsem na Katrine replike, ki niso zelo konkretne: (*prismojeno momlja*), (*histeričen smeh*), (*krčevito hlipa*). Dogovorimo se tudi, kako bomo izvedli dvoje didaskalij, ki se nanašajo na obgovorno zvočno dogajanje: (*Zateglo arabsko petje, se približuje.*) in (*Značilni arabski inštrumenti, ropotanje posode, meketanje koz, kokodakanje, klici otrok in žensk.*). Določimo skupino učencev, ki bo s ploskanjem, ropotanjem ipd. poskrbela za to zvočno kuliso. Ko se seznanimo z grafično oblikovanostjo besedila kot celote, vsak učenec podčrta besedilo, ki ga bo interpretiral. To je zelo pomembno, neizkušen bralec se s tem izogne »izgubljanju« v tekstu med glasnim branjem.

V besedilu se dvakrat pojavi péti del – odlomek pesmi. Skupaj se odločimo, ali bo Miško ta dva stavka dejansko zapel, ju bo spevno prebral ali pa ju morda celo dopolnil s svojim besedilom.

b) Učenci opazujejo **ločila**.

Učenci večinoma že poznajo vlogo posameznih ločil. Vedo, da se pri vejici malo ustavijo in da gredo »z glasom gor«, da klicaj pomeni večjo



glasnost ipd. V tej fazi pa jim želimo pokazati, da vloga ločil ni toga in vnaprej določena, ampak jo lahko marsikje prilagodimo po svoje. Ob tem seveda, da se smisel besedila ohrani.

Za uvod izberemo repliko posamezne osebe, iz katere odstranimo vsa ločila, ohranimo pa velike začetnice, da se bodo učenci lažje orientirali. Učenci naj ta odlomek opremijo s premori in intonacijami¹ po svojem občutku. S tem jim želimo dati kar največjo svobodo pri interpretaciji teksta,² obenem pa preveriti, ali bodo znali besedilo logično členiti.

V tej fazi uvedemo pojma PREMOR in INTONACIJA ter določimo grafična znamenja zanj. Razlaga naj bo preprosta: kje se z glasom ustavimo, kje gremo z glasom dol ali gor. Za različne dolžine premorov uporabimo različno število navpičnih črtic (I za kratek premor, II za malo daljši premor ...), intonacije pa označimo s puščicami, obrnjenimi gor ali dol. Če čas dopušča tudi bolj ustvarjalen pristop, učence spodbudimo k uporabi njihovih lastnih znamenj, vendar naj jih uporabljajo poenoteno.

Dobimo temu podoben zapis, ki ga učenci nato poskušajo tudi govorno uresničiti:

MIŠKO: Zbogom ↓ I brezčutni svet ↓ II Ohrani Miška v lepem spominu
↓ I Kaj ↑ II Slišim ↓ II Samega sebe slišim ↓ I torej sem ↑ II In če sem
↑ nisem mrtev ↑ II

Na koncu njihove zapise primerjamo z izhodiščnimi besedili, torej s tistimi, ki so opremljena z ločili. Ugotovimo, kje se naša interpretacija razhaja z ločili, učitelj pa presodi, ali je ta razkorak še dopusten. Na podlagi naših predlogov interpretacije in izhodiščnih besedil se pogovorimo o vlogi, ki jo imajo različna ločila v besedilu. Omejimo se na KLICAJ, POMIŠLJAJ in TROPIČJE in za vsakega od njih navedemo po nekaj primerov rabe iz besedila.

Učence privedemo do ugotovitve, da je klicaj znak čustvene vsebine, a da ni nujno, da to vedno izrazimo s povečano glasnostjo, moramo biti le dovolj intenzivni. Npr. *Pasja kuga, kakšne stresa!* Klicaj v tej povedi izrazimo drugače kot v stavkih *Au! Boli!*

Pomišljaj največkrat izraža daljši premor, nakazuje neko nasprotje, npr. *Pretres možganov – jaz naj pa crknem od žeje in lakote (...)*. Tropičje tudi zahteva daljši premor, a tudi počasnejši tempo, največkrat pomeni nedokončano misel, npr. *Gotovo so naju odvlekli sem, da si opomoreva, dobri ljudje ...*

c) Učenci opazujejo **skladenjsko zgradbo**.

Učenci se razdelijo v pare. Vsak par naj iz besedila izpiše po eno od naslednjih skladenjskih posebnosti:

1. **Dele besedila, kjer se zaporedoma pojavljajo kratki stavki.** Te dele besedila naj poskusijo govorno interpretirati na različne načine: počasi, hitro, stopnjevano ... Kateri tempo je najbolj primeren, če upoštevamo značaj in razpoloženje oseb? Ugotovili bomo, da hiter tempo, ki ustvarja poseben ritem, napetost.

¹ Odločimo se za formulacijo *premor*, *intonacije* in ne *ločila*, saj bi v tem primeru morali učenci odlično poznati rabo ločil, tega pa v 7. razredu še ne obvladajo.

² Upoštevati mora dejstvo, da ločil včasih ni treba govorno uresničiti, ker so samo skladenjski znak; prav tako si lahko dovoli interpretativno svobodo glede zamenjave in črtanja ločil (npr. vejice v piko, črtanje vejice), če s tem podeli izjavi nov smisel, ki je v skladu z vsebino besedila. Seveda mora pri tem pomensko členjenje besedila ostati logično – z razumskega ali čustvenega stališča (Podbevšek 2006: 258).

2. **Dolge povedi, z vrivki ali več odvisniki**, npr. BEDUIN: *Kakor gotovo je moje ime Hadži Halef Omar Ibn Hadži ... in sem lastnik treh naftnih vrelcev, brezštevne črede koza in jate kur, še niso videle moje oči, da bi avti med gromom in bliskom padali z neba. Kako bodo prebrali to repliko, da bo poslušalcu jasna? Kje bodo delali premore, kaj bodo poudarili – katera misel se jim zdi nosilna?*
3. **Nedokončane povedi s tremi pikami ali pomišljajem na koncu.**
Bodo z glasom prikazali nedorečenost, nakazali neizrečeno misel, naredili dolg premor?
4. **Vprašanja ali nagovore, ki se posredno nanašajo na občinstvo**, npr. MIŠKO: *Kaj bi – naj se pokažem ali ne? Pa če tega črnobradega sinu puščave ne razganja kakšna posebna ljubezen do psov? Kako bo bralec dal poslušalcu vedeti, da se s to mislijo obrača tudi nanj? Bo naredil premor, poseben poudarek, bo vse skupaj izgovoril tišje ...?*

Posebno pozornost namenimo **stilno zaznamovanim besedam**. Gre za besedje, ob katerem se mladi bralci zaradi nejasnega pomena ali izgovora najpogosteje ustavijo. Pomembno je, da to dvoje razjasnimo, obenem pa te besede interpretiramo na način, ki bo najbolje izrazil značaj osebe. Učencem predstavimo naslednje kategorije: tujejezični izrazi, pogovorni izrazi, zastareli izrazi, neobičajne besede in besedne zveze, obenem pa jim damo seznam slogovno zaznamovanih besed iz besedila, katere naj uvrstijo vanje. Dobimo naslednjo razvrstitev:

Tujejezični izrazi	• Mon Dieu, ki si v nebesih / Hosano • boš zapela kdaj drugič / Alah il Alah! • Bismilah! / Hadži Halef Omar Ibn Hadži / • Potujem inkognito
Pogovorni izrazi	• Jaz pa naj crknem / Še mrdne ne
Zastareli izrazi	• To je imenitno, fant / jupi / kakopak / • (črede) koza / sinu (puščave)
Neobičajne besede in besedne zveze	• Pasja kuga, kakšne stresa / Bebljala si • čisto pricvrknjeno

Pojasnimo pomen besed, pri tem si pomagamo z razlagami v berilu. Povemo tudi, kako se besede izgovorijo. Ustavimo se predvsem pri francoskih izrazih, ki naj bi jih v skladu s pravorečnimi pravili čim bolj približali slovenski izreki. Ker pa ima francoščina v besedilnih okoliščinah razvidno stilno vlogo, se odločimo, da bomo obdržali tujo izreko, nosnosti ne bomo opuščali (Podbevšek 2006: 265). Opozorimo tudi na naglaševanje besed *kakópak*, *sinú*, *kozá* in *inkógnito*.

Pogovorimo se predvsem o tem, kaj je avtorica s slogovno zaznamovanimi izrazi želela doseči. Ugotovimo:

- da je francoščino vpletla, ker je hotela poudariti Katrino prefinjenost, izobraženost;
- da pogovorne izraze uporablja Miško, ki je preprost, ljudski;



- da gre pri izrazih *fant* in *jupi* za zastareli slengovski besedi, ki nista več v rabi in bi ju bralec lahko nadomestil s sodobnejšima izrazoma ali pa ju izpustil. Prav tako bi lahko besedo *kakopak* nadomestil s *seveda*, saj z današnjega zornega kota zveni privzdignjeno in ne pritiče Miškovemu liku;
- da moramo izraz črede koza obdržati, saj gre za izbrano, literarno rabo, kar ustreza Beduinovemu slovesnemu govornemu slogu;
- da gre pri izrazu *pasja kuga* za humorno domisljico, zato jo glede na Miškov značaj obdržimo, prav tako poved *Bebljala si čisto pricvrknjeno*, ki je iskriva in bo kljub neznanim besedam v kontekstu povsem razumljiva.

č) Učenci opazujejo **glasovje, ki jim utegne delati težave**.

Učencem povemo, da morajo določene besede oz. besedne zveze izgovoriti še bolj pazljivo in jasno, da jih bodo poslušalci razumeli. V besedilu naj obkrožijo izraze, za katere menijo, da so težje izgovorljivi. Če je potrebno, njihovo izbiro skupaj dopolnimo.

Osredotočimo se predvsem na:

- težje izgovorljive soglasniške nize: *brezčutni svet* / *brežštevilne* (črede koza) / *Hadži Ibn* / *Kakšni štos* / *štos na voz odreži nos* / *kakšne stresa* / *pricvrknjeno* ...
- polglasniški R: *rjasti* (cvet);
- ustnično-ustnični izgovor predloga V: *v navadi* / *v nebesih* ...;
- ustnično-ustnični izgovor V in L: *evropski* / *oslajevalka* ...;
- kratice: kamelji *AMZ*;
- verz, ki ga zapoje Miško: *V Arabije puščavi en tiček živi* ..., opozorimo na naglaševanje besede *Arábije*.³

Vprašamo jih, zakaj so po njihovem naštetih izrazi problematični. Da bodo lahko odgovorili na naše vprašanje, jih morajo glasno izgovoriti. Izgovorijo naj jih na različne načine: z zlogovanjem, npr. *brez-ču-tni*; zelo počasi; zelo hitro; večkrat zaporedoma ... V naslednjem koraku poskušamo najti podobne besede, ki jih prav tako večkrat zaporedoma ponovijo. Tako se izurijo v izgovoru teh glasovnih sklopov. Ko bodo med glasnim branjem naleteli nanje, jih bodo prebrali gladko, brez ustavljanja.

Posebno pozornost namenimo **medmetom**, ker jih je v besedilu zelo veliko. Za uvod učence vprašamo, kako bi glasovno izrazili naslednja občutja ali situacije:

Bolečina, ker nas je ugriznil pes/Navdušeno lajanje/Zmedenost/Stanje šoka/Obup/Ko želimo ustaviti konja (oz. v našem primeru kamelo)? Na voljo naj imajo nekaj časa in ta občutja oz. situacije čimbolj doživeto prikažejo.

Nato v besedilu preberejo, kako je te iste situacije ubesedila avtorica besedila.

Najdemo naslednje medmete:

Bolečina, ker nas je ugriznil pes: *Au!*; Navdušeno lajanje: *Hov hov, hav hav*;

³ Gre za navezavo na Prešernovo pesem V spomin Valentina Vodnika: V Arabije puščavi/se tiček rodi/v odljudni gošavi/sam zase živi. Prešeren je namenoma izbral amfibraški ritem, ki je bil najpogostejše uporabljen ritem v pesmih Valentina Vodnika.

Zmedenost, histerija: *Živ neživ žav žup žep; Stanje šoka: Šokšokšok – pokpokpok;*

Obup: *Joj, joj, joj!;* Ko želimo ustaviti kamelo: *Trrr!*

Učenci naj jih glasno preberejo. Nato naj jih poskusijo interpretirati, pri tem naj razmislijo, ali bi jim bolj ustrezalo kakšen medmet nadomestiti s svojim. Odločimo se za možnost, ki je učencem bližja, obenem pa ohranja smiselnost besedila.

C. Izdelava govornega zapisa

Učencem del besedila preslikamo in ga povečamo. Skupaj določimo znake za označitev prozodijskih sredstev. Pri tem naj bodo učenci karseda ustvarjalni, uporabljajo naj tudi različne barve. Osredotočimo se na tisto, kar smo skupaj predelali v fazi po upočasnjem tistem branju. To so: premori, intonacije, težko izgovorljiva mesta, medmeti, neznano besedje. Del govornega zapisa izdelamo skupaj, nadaljujejo pa samostojno, saj gre za individualen zapis. V sledečem kratkem prikazu so uporabljena že ustaljena fonetska znamenja, zapis pa je poenostavljen in prilagojen sedmošolcem.

MIŠKO (*z zamirajočim glasom*): Zbogom, ↓ I brezčutni svet! ↓ I Ohrani Miška v lepem spominu! ↓ II ...

(polglasnik) ř

Kaj? ↑ II Slišim. ↓ II Samega sebe slišim ↓ – II torej sem? ↑ In če sem ↑ – I nisem mrtev? ↓ I A? ↑ I Zares? ↑ I

Č. Poskusno glasno branje

Določimo učence, ki besedilo glasno predstavijo sošolcem. Pred tem se skupaj odločimo, kakšne bodo zunanje okoliščine nastopa, bomo npr. sedeli ali stali, bomo sredi razreda, občinstvo pa okrog nas, bomo frontalno pred publiko ... Učitelj učence posname, lahko samo zvok, še bolje z videokamero, da so vidne tudi geste ob poudarkih, izražanje z očmi ... Učenci so vnaprej seznanjeni s snemanjem in s tem soglašajo. Ne smemo si dovoliti, da bi koga spravili v neprijeten položaj ali povzročili tremo, saj bo govorna interpretacija zato slabša.

Ostali učenci so tačas v pomembni vlogi aktivnih poslušalcev. Njihova naloga je, da po poslušanju pisno izrazijo pozitivne in negativne pripombe o nastopu. Pri tem jih razdelimo v skupinice, vsaka naj bo pozorna na en prozodijski dejavnik: na glasnost, tempo, izgovarjavo itd. Po vseh govornih interpretacijah naj učitelj pobere listke z njihovimi opažanji, ki naj služijo kot izhodišče za skupni pogovor.

Po tej fazi je lahko priprava na govorno interpretacijo odlomka zaključena, lahko pa jo še razvijamo. Učence lahko spodbudimo, da dodelajo zvočne kulise in posnamejo čisto pravo radijsko igro. V naslednji fazi lahko razmislijo tudi o odrski postavitvi itd. Ob vseh nadgradnjah pa ne smemo pozabiti na naš primarni cilj – na v pripravi osvojeno védenje o prozodiji in stremimo k upoštevanju teh pravil pri vsem nadaljnjem delu z besedilom.

POVZETEK

Zaradi specifične oblike zapisa in strukture dramskega dialoga je dramatika za učence najtežje berljiva literarna zvrst. V razredu učenci stik z njo največkrat vzpostavijo na ravni glasnega branja. V članku izhajamo iz predpostavke, da lahko s premišljeno pripravo na glasno branje pripomoremo k boljšemu razumevanju in doživljanju dramskega besedila. Na kratko predstavljamo izsledke primerjalne analize dveh različnih govornih uresničitev istega dramskega besedila, v kateri sta sodelovali dve skupini sedmošolcev, od katerih prva skupina na branje ni bila posebej pripravljena, druga skupina učencev pa je bila deležna poglobljene vsebinske, skladijske in prozodijske priprave. Ugotovili smo, da je govorna uresničitev vnaprej pripravljene skupine mnogo boljša. Predstavljamo svoj model priprave na interpretativno branje dramskega besedila, ki smo ga osnovali na podlagi rezultatov analize in lastnih izkušenj. Vključuje vsebinsko in skladijsko analizo ter po korakih uvaja osnove prozodije. V celoti ali posameznih segmentih po presoji učitelja je primeren za uporabo pri slovenščini in gledališkem klubu.

Ključne besede: dramatika, govorna interpretacija, prozodija, slovenščina, gledališki klub

Viri in literatura

- Ahačič, Draga, 1998: *Gledališče besede*. Ljubljana: DZS.
- Goljevšček, Alenka, 1989: *Gornastenisedimuha*. Ljubljana: Partizanska knjiga.
- Grosman, Meta, 1989: *Bralec in književnost*. Ljubljana: DZS.
- Grosman, Meta, 2004: *Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia.
- Krakar Vogel, Boža, 1996: *Celovita šolska interpretacija Sofoklesove Antigone ob glasnem branju v razredu*. V: Slovenščina v šoli, letnik 1, št. 3: 38-45.
- Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Lukan, Blaž, 2003: *Iščemo gledališče: delovni zvezek za izbirni predmet gledališki klub za 7., 8. in 9. razred devetletne osnovne šole*. Šentilj: Aristej.
- Medved Udovič, Vida, 1998: *Literarna recepcija v OŠ s posebnim poudarkom na mladinski dramatiki*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Mohor, Medved Udovič, Saksida, Golob, 2007: *Sreča se mi v pesmi smeje (berilo za 7. razred osnovne šole)*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pezdirc-Bartol, Mateja, 2004: *Recepcija drame: bralec in gledalec sodobne slovenske dramatike*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Podbevšek, Katarina, 2006: *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški praksi*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- Radmelič, Valič, Medved Udovič, 1999: *Na šolskem odru. Delovni zvezek za izbirni predmet gledališki klub*. Ljubljana: Rokus.
- Štrancar, Marjan, 2000: *Od drame h gledališču v učilnici*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Barbara Čop, Vrtec Jesenice

JEZIKI NAS POVEZUJEJO – SVET V MALEM

↳ Namen prispevka je prikazati izkušnje Vrtca Jesenice pri vključevanju otrok priseljencev in njihovih staršev v vzgojno-izobraževalni program. Jesenice po statističnih podatkih spadajo med mesta z največ priseljenci v Republiki Sloveniji. Po podatkih iz popisa prebivalstva leta 2011 se je kar 27 % občanov opredelilo, da njihov prvi jezik ni slovenščina. Ta jezikovna pestrost se kaže tudi v vrtcu, saj se vanj vključuje vedno več otrok iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij. Izziva multikulturalnosti se zavedamo tudi strokovni delavci, zato smo pripravili različna izhodišča in strategije za delo z otroki in s starši različnih narodnosti.

Uvod

V vrtec Jesenice je v 36 oddelkov vključenih preko 630 predšolskih otrok, v starosti od 11 mesecev do vstopa v šolo. Družbeno okolje, v katerem vrtec deluje, nudi številne izzive, saj ima občina enega izmed najvišjih deležev prebivalcev drugih narodnosti, veroizpovedi in kultur v državi. Izziva multikulturalnosti se zavedamo tudi strokovni delavci vrtca. V kontekstu multikulture vzgoje igra zelo pomembno vlogo jezik, ki je pomemben pri oblikovanju posameznikove identitete in pri identifikaciji z lastno kulturo. Z vključitvijo v vrtec se nekateri otroci prvič srečajo s slovenskim jezikom in kulturo, prav tako vrtec obiskuje večje število otrok, ki jim slovenščina ni prvi jezik. Po vključitvi v vrtec se učijo slovenskega jezika, zanje jezika novega okolja. Strokovni delavci se vsakodnevno trudimo ustvarjati razmere, s katerimi spodbujamo interakcijo med kulturami in jeziki otrok, ki izvirajo iz različnih kulturno-jezikovnih okolij. Učenje in poučevanje jezika vključuje tudi razumevanje posamezne kulture. Otroci učenje jezika in spoznavanje kulture dojemajo kot pot k spoznavanju svoje okolice. Pri svojem vsakodnevnom delu strokovni delavci ugotavljamo, da sta ključna spoznavanje in zainteresiranost za spoznavanje posameznih prvin jezika in kulture, iz katere otroci prihajajo.

Delo z otroki in starši priseljenci v vrtcu Jesenice

V vrtcu se srečujemo z družinami, ki govorijo albansko, makedonsko, srbsko, bosansko, pa tudi rusko, angleško, nemško, špansko, kitajsko ali arabsko. Ugotavljamo, da otroci iz tujejezičnih družin vstopajo v vrtec že v obdobju malčka, se pravi v prvem in drugem letu starosti in ne le zadnje leto pred vstopom v šolo, predvsem zaradi želje staršev, da bi se dobro naučili jezika okolja. Izkušnje iz prakse so potrdile, da je uspešna integracija otrok priseljencev mogoča le ob celostnem pristopu in ob vključevanju njihovih družin. Največja ovira pri sodelovanju s starši otrok je otežena komunikacija oziroma slabo znanje slovenskega jezika. Zavod Republike



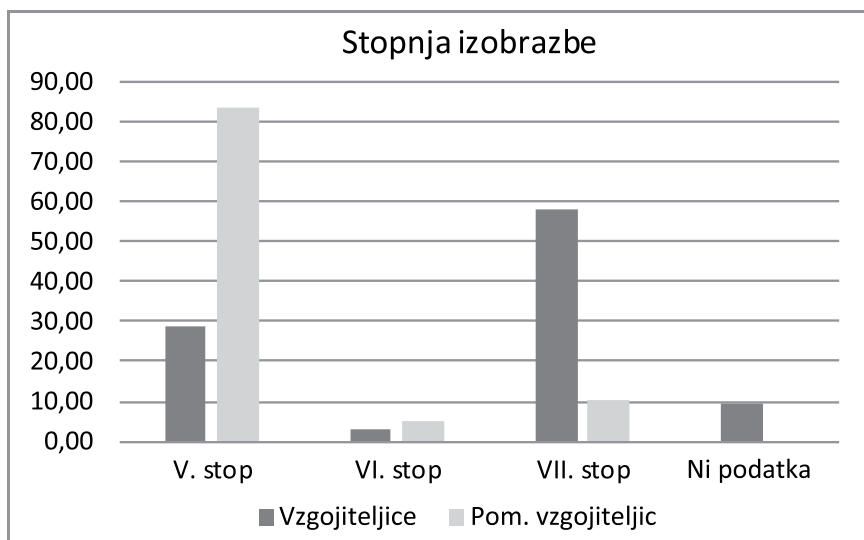


Slovenije za šolstvo je leta 2012 objavil Smernice za celostno vključevanje priseljencev iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v vzgojno-izobraževalni sistem. Na podlagi tega dokumenta in po pregledu dobrih praks, ki jih v vrtcu že izvajamo in jih je bilo treba ustrezno evalvirati, smo prijavi Inovacijski projekt Ustvarjamo prostor za vse in oblikovali Protokol Vrtca Jesenice. Naše dosedanje izkušnje so pokazale, da imamo pri vključevanju otrok in staršev priseljencev že veliko dobrih praks, ki pa jih je treba povezati v bolj enovit in sistematičen model. Primarno smo opravili interno raziskavo med strokovnimi delavci, s katero smo želeli ugotoviti, v kolikšni meri so otroci priseljencev dejansko vključeni v Vrtec Jesenice oziroma v posamezne enote in oddelke.

ANALIZA ankete

IP Ustvarjamo prostor za vse 2015/2016

Izponjene anketne vprašalnike je vrnilo 31 vzgojiteljev in 37 pomočnikov vzgojiteljev. Nekaj manj kot 60 % vzgojiteljev in 10 % pomočnikov vzgojitelja ima VII. stopnjo izobrazbe. Ostali strokovni delavci imajo V. ali VI. stopnjo izobrazbe. V povprečju imajo strokovni delavci 14,5 let delovnih izkušenj. Vzgojitelji jih imajo nekaj manj kot 18 let, pomočniki vzgojiteljev pa malo manj kot 12 let.



Graf 1

Otroci so bili v šolskem letu 2015/2016 vključeni v oddelke prvega in drugega starostnega obdobja. Iz analize vrnjenih vprašalnikov lahko vidimo, da je v oddelkih različno število otrok, od najmanj 12 otrok v oddelkih 1. starostnega obdobja, do največ 23 otrok v oddelkih 2. starostnega obdobja.

Zanimalo nas je, koliko otrok, ki jim slovenščina ni prvi jezik, je, po mnenju strokovnih delavcev, vključenih v posamezne oddelke. Glede na to, da v oddelku sodelujeta skupaj vzgojitelj in pomočnik vzgojitelja, smo za analizo in interpretacijo upoštevali samo odgovore vzgojiteljev.

Petina vzgojiteljev meni, da v skupini nimajo vključenega nobenega otroka, ki mu slovenščina ni prvi jezik. Skoraj 75 % vzgojiteljev pa meni, da je v skupini do 50 % otrok, ki jim slovenščina ni prvi jezik.

Tabela 1

% otrok v skupini, ki jim slovenščina ni prvi jezik	Število vzgojiteljev	%
0	6	19,35
1-25%	12	38,71
26-50%	11	35,48
51-75%	1	3,23
76-99%	1	3,23
100%	1	3,23

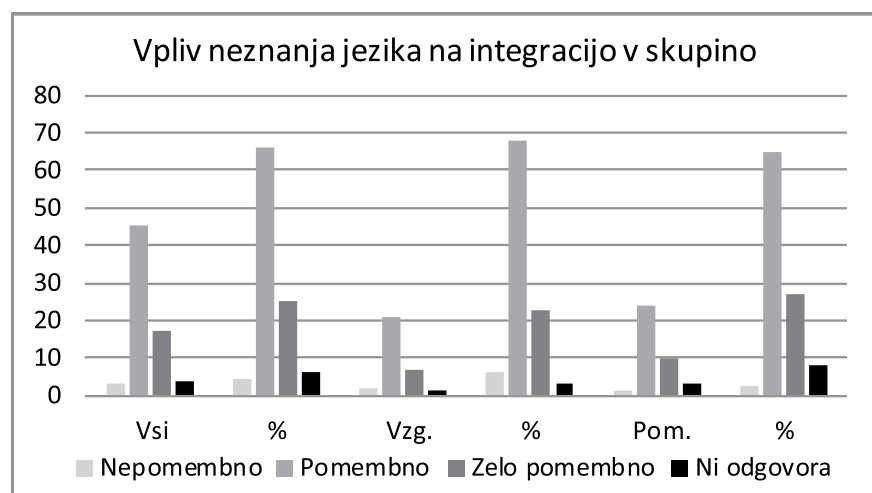
Strokovne delavce smo vprašali, kako so pridobili informacije o tem, kateri je prvi jezik otroka. Možnih je bilo več odgovorov, ponudili pa smo jim štiri možnosti:

- Slišim, kako govorijo s starši.
- Povedali so mi starši.
- Slišim, da se otroci med seboj ne pogovarjajo slovensko.
- Otrok sploh ne govori slovensko.

16 % strokovnih delavcev je odgovorilo, da informacijo o otrokovem prvem jeziku pridobijo tako, da slišijo, v katerem jeziku otrok komunicira s starši. Največ, 62 % strokovnih delavcev pa je odgovorilo, da so informacijo dobili na več različnih načinov. Štirje strokovni delavci na to niso odgovorili.

Tabela 2

Možni odgovori	n	%
Slišim, kako govori s starši.	11	16,18
Povedali so mi starši.	4	5,88
Med seboj ne govorijo slovensko.	2	2,94
Ne govori slovensko.	1	1,47
Več odgovorov.	42	61,76
Ni odgovora.	4	5,88



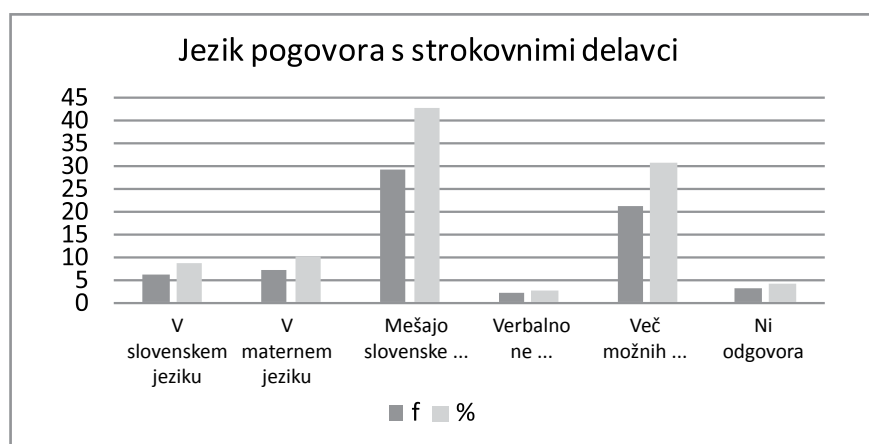
Graf 2



Na vprašanje, kakšen vpliv ima pomanjkljivo znanje slovenskega jezika za otrokovo uspešno integracijo v skupino, so trije strokovni delavci, dva vzgojitelja in pomočnik vzgojitelja odgovorili, da je neznanje slovenskega jezika nepomembno za otrokovo uspešno integracijo v skupino.

45 strokovnih delavcev (21 vzgojiteljev in 24 pomočnikov vzgojiteljev) meni, da je znanje slovenskega jezika pomembno za otrokovo uspešno integracijo. 17 strokovnih delavcev (7 vzgojiteljev in 10 pomočnikov vzgojiteljev) pa meni, da je znanje slovenskega jezika zelo pomembno, da se otrok lahko uspešno vključi v skupino.

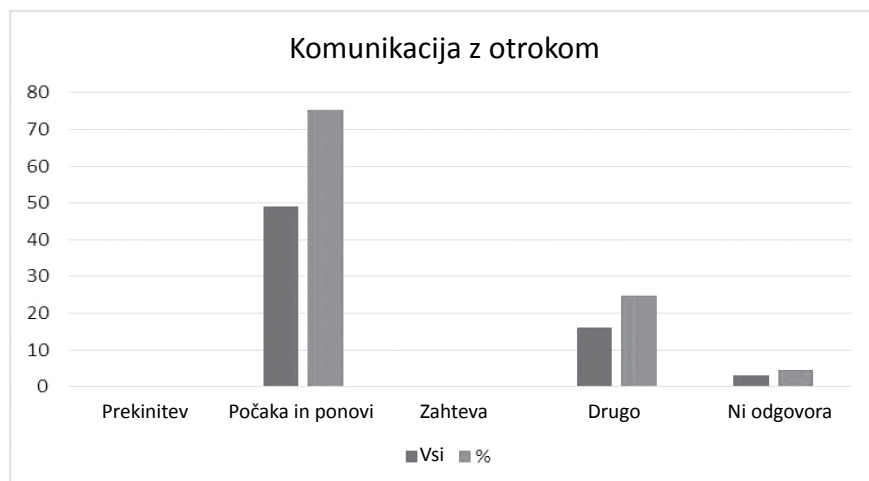
Na vprašanje, v katerem jeziku otroci priseljenci najpogosteje govorijo s strokovnimi delavci, trije strokovni delavci niso odgovorili, 30 % pa jih je napisalo več možnih odgovorov. Več kot 40 % strokovnih delavcev je izbralo možnost, da otroci mešajo slovenske in neslovenske besede.



Graf 3

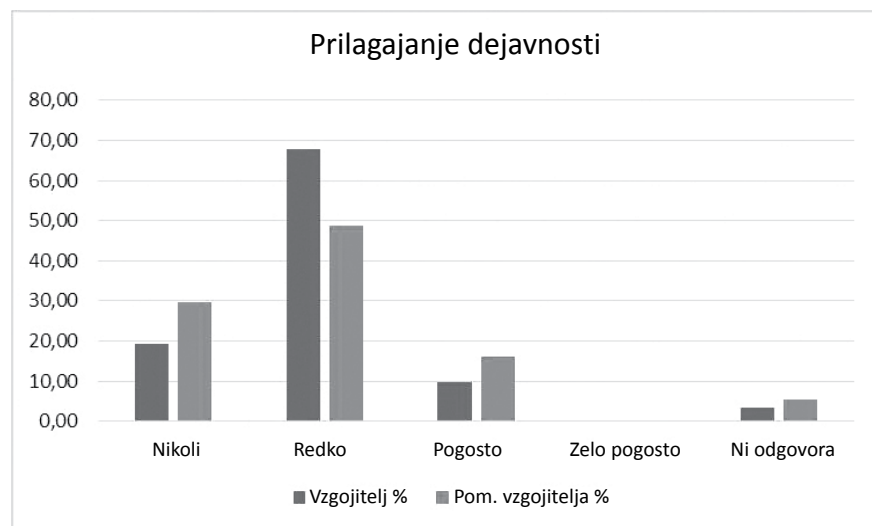
Strokovne delavce smo vprašali, kako reagirajo, če otrok z njimi komunicira v svojem jeziku. Na vprašanje je odgovorilo 65 strokovnih delavcev. 70 % jih pri pogovoru z otroki počaka, da otrok pove sporočilo v svojem jeziku, tega prevede v slovenski jezik in nato otroka prosi, da ponovi.

Ostali strokovni delavci v času uvajalnega obdobja z otrokom, ki mu slovenščina ni prvi jezik, v pogovoru uporabljajo materni jezik otroka (če ga znajo) in postopoma prehajajo na rabo le slovenskega jezika.



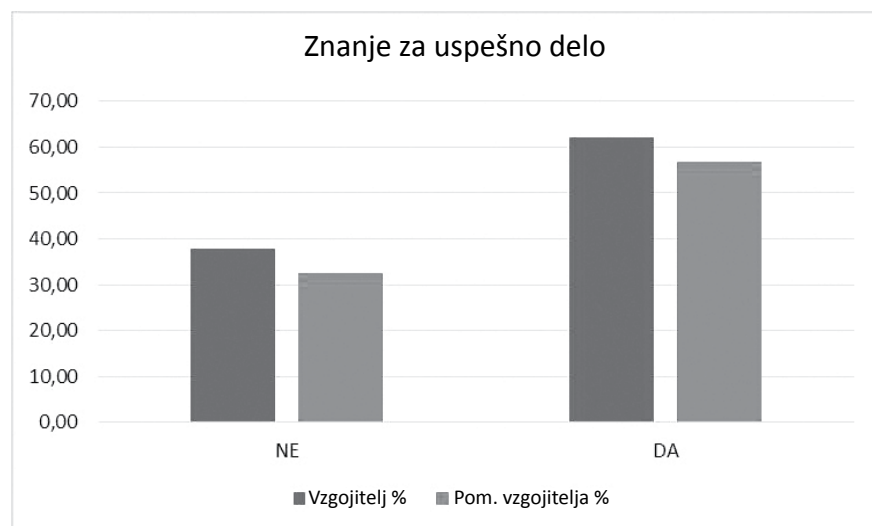
Graf 4

Zanimalo nas je tudi, ali strokovni delavci spreminjajo oz. prilagajajo svojo dejavnost zaradi nerazumevanja otrok, ki jim slovenski jezik ni prvi jezik, in kako pogosto to storijo. Večina strokovnih delavcev je odgovorila, da to storijo le redko (70 % vzgojiteljev in 50 % pomočnikov vzgojiteljev), 20 % vzgojiteljev in 30 % pomočnikov vzgojiteljev pa tega nikoli ne stori.



Graf 5

Na vprašanje, ali strokovni delavci ocenjujejo, da imajo dovolj znanja za delo z otroki priseljenci, je odgovorilo 29 vzgojiteljev in 33 pomočnikov vzgojiteljev. Nekaj manj kot dve tretjini vzgojiteljev in dobra polovica pomočnikov vzgojiteljev meni, da imajo za delo z otroki, ki jim slovenščina ni prvi jezik, dovolj znanja.



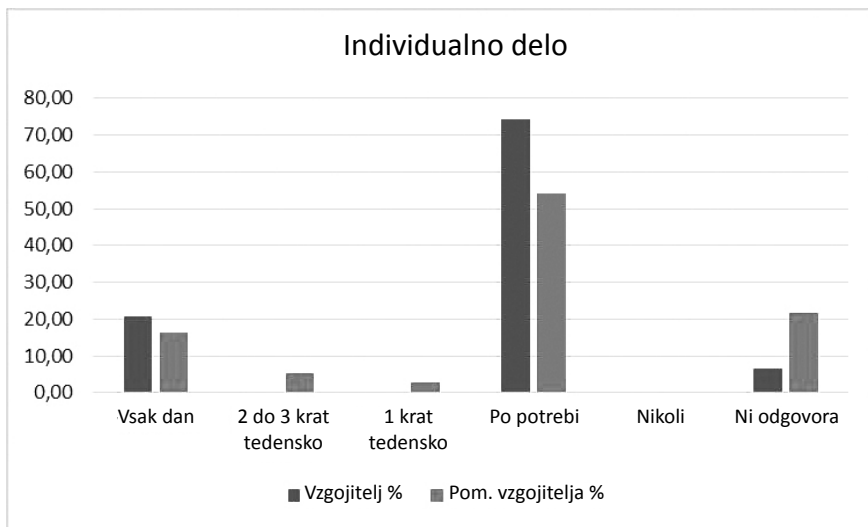
Graf 6

Strokovne delavce smo vprašali, kako pogosto individualno delajo z neslovensko govorečimi otroki. Izbirali so lahko med naslednjimi trditvami:

- Vsak dan.
- Dva do trikrat tedensko.
- Enkrat tedensko.
- Po potrebi.
- Nikoli.



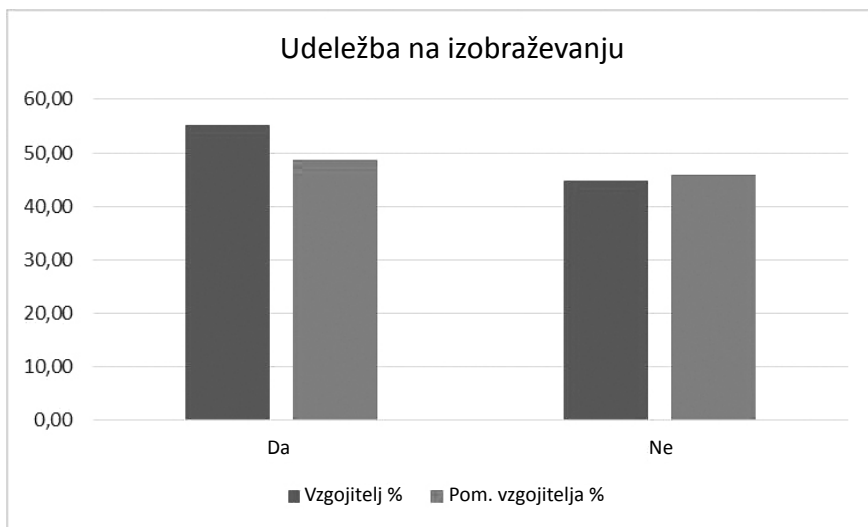
Večina strokovnih delavcev je odgovorila, da z otroki, ki jim slovenščina ni prvi jezik, individualno delajo po potrebi.



Graf 7

Vprašali smo jih tudi, ali so se že kdaj udeležili izobraževalnega programa z vsebinami, ki so primerne za uspešno vključevanje otrok priseljencev v skupino (poučevanje slovenščine kot drugega jezika, medkulturno delovanje v vrtcu, delo s starši priseljenci itd.).

Iz odgovorov strokovnih delavcev je videti, da med vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev ni bistvene razlike v tem, ali so se udeležili dodatnega strokovnega izobraževanja za delo z otroki, ki jim slovenščina ni prvi jezik, ali ne. Iz rezultatov analize je razvidno, da se je le približno 50 % vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev že udeležilo izobraževanj za uspešno vključevanje otrok priseljencev v skupino.



Graf 8

Zanimalo nas je tudi, kako strokovni delavci ocenjujejo pomembnost dejavnikov, ki lahko ob vključevanju otrok priseljencev v vrtec povzročajo težave pri sodelovanju s starši.

Strokovni delavci menijo, da je (ne)znanje slovenskega jezika pomemben oz. zelo pomemben dejavnik, ki povzroča težave pri sodelovanju s starši in pri vključevanju otrok priseljencev v vrtec. Tako meni namreč 96 % vzgojiteljev in 97 % pomočnikov vzgojitelja.

Tudi (ne)dоследnost staršev pri izvajanju dogovorov, po mnenju 96 % strokovnih delavcev, pomembno oz. zelo pomembno vpliva na uspešno vključevanje otrok priseljencev v oddelek.

Vsi vzgojitelji in 90 % pomočnikov vzgojiteljev tudi meni, da nepripravljenost staršev pomembno oziroma zelo pomembno vpliva tako na sodelovanje s starši kot tudi na uspešno vključevanje otrok v oddelek.

Skoraj 50 % strokovnih delavcev pa meni, da je za uspešno sodelovanje s starši in uspešno vključitev otrok, ki jim slovenščina ni prvi jezik, v skupino, manj pomembno kulturno okolje, iz katerega prihaja priseljska družina. Tudi socialno-ekonomski status priseljske družine po mnenju 60 % strokovnih delavcev manj pomembno ali nepomembno vpliva na sodelovanje s starši in na vključevanje otrok priseljencev v skupino.

Če povzamemo rezultate analize raziskave, ugotovimo, da so v 80 % oddelkov otroci iz drugih kulturnih in jezikovnih okolij, ki potrebujejo prilagajanje izvajanja programa, da bi se lahko uspešno vključili in za optimalni razvoj in učenje. Nakazala se je tudi potreba strokovnih delavcev po dodatnem znanju in veščinah, pri komunikaciji v tujem jeziku in tudi multikulturalizmu. Nova znanja in izkušnje smo pridobivali na različne načine. V vrtcu smo organizirali tematsko konferenco Didaktično-metodične prilagoditve za delo z otroki iz ranljivih skupin, izvajalka je bila mag. Marta Novak. Vključili pa smo se tudi v program Erasmus+ in s projektom Pokukam drugam, da kaj novega spoznam, iskali nova znanja tudi izven naše države. Naša partnerja v projektu sta bila dvojezični vrtec iz Celovca in vrtec iz Litve. Sodelovanje je bilo usmerjeno v spoznavanje novih oblik in metod dela s predšolskimi otroki, s poudarkom na zgodnjem učenju tujega jezika in pridobivanju jezikovnih zmožnosti ter dvigu kompetenc zaposlenih pri sodelovanju s starši, ki prihajajo iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij. Nova znanja in izkušnje smo uspešno prenesli v prakso in z uvajanjem različnih (inkluzivnih) strategij oblikovali prostor, v katerem se otroci in starši iz različnih kulturnih in jezikovnih okolij počutijo spoštovane in sprejete. Večkulturnost vrtca sprejemamo kot prednost in ne slabost. Sodelovanje v pedagoškem trikotniku poteka na različnih ravneh: individualno, skupno, skupinsko. V želji, da bi otrokom omogočili spodbudno okolje, v katerem se bodo počutili varne in sprejete, smo poudarili pomen kakovostne komunikacije, ob upoštevanju individualnih značilnosti staršev ter njihove kulture. Delo z otroki priseljenci tako vključuje tudi delo s starši otrok priseljencev. Vrtec uspešno sodeluje z lokalno skupnostjo, saj se zaposleni zavedamo, kako zelo je, za ustvarjanje socialne mreže, pomembna podpora širše skupnosti. Bogata ponudba skupnih in skupinskih oblik sodelovanja na ravni vrtca in v sodelovanju z lokalno skupnostjo, ki združuje starše vseh kultur in jezikovnih okolij, omogoča enakopraven odnos med različnimi kulturnimi, etničnimi in jezikovnimi skupnostmi ter povezanost med starši in institucijo.



Sklep

Čeprav je strokovno delo v kulturno obarvanih učnih okoljih mnogokrat naporno, je obogatitev tako na osebni kot profesionalni ravni ter stalen izziv za razvoj ustanove kot celote. Ohranjanje in razvoj priseljskih jezikov je še vedno pogosto razumljeno kot ovira za uspešno integracijo priseljencev, manj pa kot prepoznavanje širšega pomena in uporabne vrednosti – ne le za priseljske skupnosti, temveč za celotno družbo.

POVZETEK

Prispevek prikazuje delo strokovnih delavcev v vrtcu Jesenice pri vključevanju tistih otrok v vseh starostnih skupinah, ki jim slovenščina ni materinščina, temveč največkrat drugi ali celo tretji jezik. Na podlagi rezultatov ankete predstavlja mnenja vzgojiteljev o rabi jezika v vrtcu in njihova prizadevanja za premoščanje razlik in razvijanje zavesti o drugačnem delu v taki skupini.

Ključne besede: slovenščina v vrtcu, večjezičnost, medkulturnost

Viri in literatura

- Kurikulum. 1999. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Marjanovič Umek, L., in drugi, 2001: Otrok v vrtcu. Maribor: Založba Obzorja.
- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtec in šole. 2012. Dostopno na: <http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2012/> [30. 3. 2016].

Danilo Badovinac, Osnovna šola Vide Pregarc, Ljubljana

VKLJUČEVANJE UČENCEV PRISELJENCEV MED ŠOLSKIM LETOM

- ↳ Sodobni migracijski tokovi vplivajo tudi na vključevanje učencev priseljencev v slovenske osnovne šole. V Osnovni šoli Vide Pregarc v Ljubljani je delež učencev priseljencev vsako leto višji, kar se dogaja tudi v drugih slovenskih osnovnih šolah. Večina učencev priseljencev se vključi na začetku šolskega leta, nekaj pa tudi med šolskim letom. Vključevanju slednjih sem v prispevku namenil pozornost, saj njihov prihod vpliva na že oblikovano oddelčno klimo, strokovnim delavcem pa predstavlja izziv, kako nove učence čim hitreje vključiti v slovenski osnovnošolski sistem.

Uvod

Osnovna šola Vide Pregarc je ljubljanska osnovna šola v Zeleni jami, to področje že od nekdaj velja za delavsko naselje, kjer živi veliko priseljencev. V šolskem letu 2015/16 je bilo v šolo vpisanih 331 učencev, od tega je 23 učencev s statusom učenca priseljenca, kar predstavlja skoraj 7 % vseh vpisanih učencev. Večina priseljencev v šolskem letu 2015/16 prihaja iz Bosne in Hercegovine, manjši delež s Kosova, Črne Gore in Makedonije, ena učenka pa se je priselila iz Irana.

Strokovni delavci se pogosto znajdemo v situaciji, ko se med šolskim letom vključi učenec priseljenec, kar nam lahko predstavlja veliko težavo ali izziv, saj učenci ne znajo govoriti slovensko, pogosto pa ne znajo govoriti slovensko niti njihovi starši. To je problematika, ki je povezana tudi s slabo urejeno zakonodajo (za učence priseljence obstajajo samo smernice, ki so zgolj priporočila), ocenjevanjem učencev priseljencev in finančnimi sredstvi.

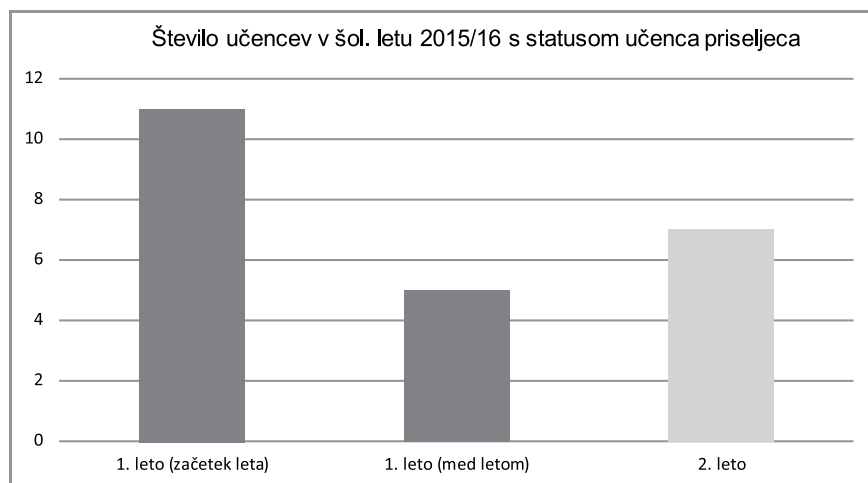
Smernice za vključevanje otrok priseljencev opredeljujejo ukrepe na področju vzgoje in izobraževanja za integracijo priseljencev in so uresničitev strategije vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistemu vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (sprejeta na kolegiju ministra maja 2007) kot sestavnega dela nacionalne strategije za integracijo otrok priseljencev. Namenjene so različnim vzgojno-izobraževalnim zavodom, ki izvajajo programe predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja ter dijaških domov v Republiki Sloveniji. Opredeljujejo predvsem strategije, prilagoditve za delo in načine sodelovanja ter vključevanja otrok in njihovih staršev; vse zato, da bi pomagali vrtcem, šolam in dijaškim domovom pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela z otroki, ki se kot državljani drugih držav na novo vključujejo v naš sistem vzgoje in izobraževanja (Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole 2012: 2).

Učencem priseljencem, ki se vključijo na začetku šolskega leta, je ponujenih več možnosti za hitrejšo integracijo npr.: tečaji slovenskega jezika na



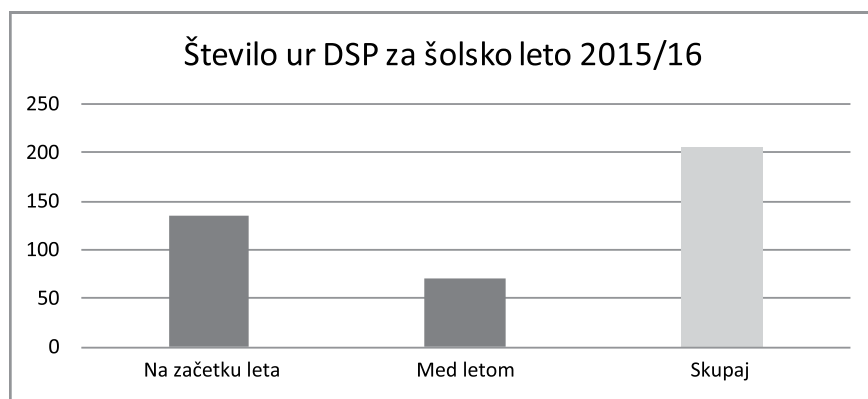


Centru za slovenščino kot drugi/tuji jezik Filozofske fakultete v Ljubljani, hitri tečajji slovenščine pred začetkom pouka v šolah ipd. Če pa se učenci priseljenci vključijo med šolskim letom, je njihova integracija v šolski sistem prepuščena iznajdljivosti vodstva šole in strokovnih delavcev. Na dodelitev ur dodatne strokovne pomoči (DSP) med šolskim letom smo v šolskem letu 2015/16 čakali več mesecev, čeprav smo prošnjo za ure oddali na ministrstvo takoj ob vpisu učencev – za uspešno integracijo pa je bistvenega pomena hitrost.



Graf 1: Prikaz števila učencev priseljencev po letih šolanja za šolsko leto 2015/16 v OŠ Vide Pregarc, Ljubljana; skupaj je vpisanih 23 učencev priseljencev.

Učenci imajo status učenca priseljenca dve šolski leti po vpisu v osnovno šolo, v prvem šolskem letu, v skladu s Smernicami ni potrebno, da so ocenjeni pri vseh predmetih, drugo šolsko leto pa morajo biti ocenjeni (še vedno se upošteva določene prilagoditve ocenjevanja znanja). Pri slovenščini učenci priseljenci običajno prvo šolsko leto niso ocenjeni.



Graf 2: Število ur DSP za učence priseljence v šolskem letu 2015/16; OŠ Vide Pregarc, Ljubljana.

Iz grafa je razvidno, da smo v OŠ Vide Pregarc od MIZŠ za šolsko leto 2015/16 prejeli 205 ur DSP, kar pomeni povprečno nekaj manj kot 9 ur za enega učenca priseljenca. To je premajhno število ur za uspešno vključevanje učencev priseljencev, zato je treba izvajati ure DSP za več učencev skupaj (skupinske ali tečajne oblike).

Pri predstavitvi vključevanja učencev priseljencev med šolskim letom bom izhajal iz svoje dosedanje prakse učitelja slovenščine, izvajalca ur DSP in vodje aktiv za učence priseljence, zato bodo prikazane konkretne dejavnosti za čim hitrejšo in uspešnejšo vključitev.

Vsako leto izvajam ure DSP za učence priseljence, ki so prvo leto vpisani v šolo - od 6. do 9. razreda. V šolskem letu 2015/16 sem izvajal ure DSP za tri učence priseljence, dva učenca sta bila v šolo vpisana ob začetku šolskega leta (iz Bosne in Hercegovine ter Makedonije), en učenec pa se je vpisal sredi šolskega leta (s Kosova). Učenec s Kosova je bil na začetku vpisan v 9. razred (zaradi starosti), vendar smo ga na željo staršev kasneje vpisali v 8. razred in mu s tem omogočili, da se bo eno leto dlje lahko učil slovenščino v osnovni šoli. Težave bi učenec s Kosova imel tudi pri vpisu v srednjo šolo, saj pri slovenščini ne bi bil ocenjen ali pa bi bil ocenjen negativno.

Pomembna je hitrost in aktivnost vseh strokovnih delavcev

Učenci priseljenci so ob prihodu v novo okolje – tudi v novo šolo – pogosto pod velikim stresom, zato jim je treba pomagati. Pomembno je, da pri tem sodelujemo vsi strokovni delavci v šoli.

- Določimo razred/oddelek, kamor učenca vključimo.
- Ravnatelj mora takoj po vpisu učenca priseljenca oddati vlogo za ure DSP na ministrstvo.
- Poiščemo izvajalca oz. učitelja ur DSP, ki naj začne izvajati ure čim prej (najbolje že pred odgovorom z ministrstva, ki ga med šolskim letom čakamo dolgo). Učencu (lahko tudi staršem) predstavimo šolo in šolske prostore v maternem jeziku.
- Svetovalna služba pripravi individualiziran program s spremljanjem napredka, v sodelovanju z razrednikom in izvajalcem ur DSP, ki vsebuje podatke o učencu, morebitne želje učenca in staršev, cilje in standarde, ki naj bi jih učenec dosegel prvo leto šolanja, spremljanje napredka pri posameznem predmetu - od vključitve do konca šolskega leta -, pridobljene ocene, analizo uresničitve ciljev ter končno analizo ob koncu šolskega leta, ki jo oblikuje oddelčni učiteljski zbor in šolska svetovalna služba.

Vsaka šola, ki sprejme priseljene učence oz. dijake, za vsakega od njih izdelata 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 specifikum učencev oziroma dijakov, ki pripadajo drugim kulturam (Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole 2012: 5).

Priprava oddelka oz. sošolcev

Oddelčna klima je pomembna za počutje posameznika, kar velja tudi pri učencih priseljencih, ki so ob vključitvi v novo šolo prestrašeni in sramežljivi. Z dobro pripravo sošolcev na prihod lahko učitelji novemu učencu olajšamo vključitev v oddelek.

Šole naj razvijajo tudi mreže učne pomoči med učenci ali dijaki (Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole 2012: 5).

- Sošolce seznanimo s prihodom novega učenca, predstavimo državo, iz katere prihaja, jezik, ki ga govori ...



- Pripravimo socialne igre za hitrejše vključevanje v oddelek.
- Izberemo učenca, ki bo pomagal priseljencu. Učenca pomočnika izberemo med sošolci v oddelku, ki bi bili pripravljeni pomagati, nimajo učnih težav in je pomoč novemu sošolcu izziv. To je odgovorno delo, ki zahteva od učenca pomočnika, da pomaga priseljencu do konca šolskega leta ali dlje. Učenca priseljenca spremlja med odmori v učilnice, sedi ob njem med poukom, mu posoja zvezke, če je bil odsoten ipd. Na ta način lahko oblikujemo mreže učencev pomočnikov.

Strokovni delavci šole

Strokovni delavci šole smo tisti, ki smo prvi v stiku z novimi učenci priseljenci, zato je treba učiteljski zbor takoj seznaniti z njihovim prihodom. Zelo pomembno je sodelovanje med vodstvom, svetovalno službo, vodjo aktiva, učiteljem izvajalcem ur DSP, razrednikom in oddelčnim učiteljskim zborom.

Vodstvo šole in vodja aktiva morata strokovne delavce sproti seznanjati z novostmi na področju zakonodaje.

Naloge vodje aktiva so, da spremlja izvajanje ur DSP, daje navodila učiteljem izvajalcem DSP, skrbi za urejeno dokumentacijo, vodi sestanke aktiva ipd.

Izvajanje ur DSP

Načini izvajanja ur DSP so avtonomna izbira učitelja. Najprimernejši obliki sta individualno izvajanje ur DSP ali pouk v paru, vendar sta zaradi majhnega števila dodeljenih ur ministrstva najpogostejši obliki tečaj ali delo v skupini (npr. učenci istega razreda).

V veliko pomoč so nam spletni prevajalniki (zapis v slovenščini in materinem jeziku priseljenca), slikovno in video gradivo na spletu, učbeniki za slovenščino kot drugi/tuji jezik ...

Pri urah DSP za priseljence uporabljam naslednje učbenike: *Na poti k učenju slovenščine*, *Poigrajmo se slovensko* in *Slovenska beseda v živo*. Poleg učbenikov pa mi je v pomoč spletni prevajalnik, čeprav pogosto ni ustreznih prevodov. Sam sem oblikoval učbenik za delo z učenci Albanci, ki ga uporabljam pri izvajanju ur DSP. Napisan je dvojezično, in sicer v slovenščini in albanščini, jezikovni pregled v albanščini je opravil sodni tolmač za albanski jezik, ki živi v Sloveniji. Bosanski/hrvaški/srbski jezik obvladam pasivno, naučil sem se strokovne izraze za besedne vrste, ločila ipd., kar mi v pomoč pri učenju učencev priseljencev. Pri izvajanju ur DSP, vsaj na začetku, izhajam iz dvojezičnosti, na ta način si učenci stvari lažje predstavljajo in hitreje zapomnijo. Veliko izkušenj imam tudi z delom z odraslimi, saj sem izvajal tečaje slovenščine za odrasle priseljence na RIC-u v Novem mestu.

Sodelovanje z družino

Za uspešno vključitev učenca priseljenca med šolskim letom je pomembna tudi učenčeva družina. Prisluhniti je treba njenim željam in jih v največji

meri upoštevati (npr. želje o izbiri poklica, čas izvajanja ur DSP ...). Lahko izvajamo tudi tečaj slovenščine za starše učencev, ki ne znajo govoriti slovensko.

V šolskem letu 2015/16 je ravnateljica pripravila 10-urni tečaj slovenščine za starše učencev priseljencev. Obvestila smo napisali v treh jezikih, in sicer v slovenščini, bosanščini in angleščini. Udeležilo se ga je deset staršev (vsi niso bili prisotni pri vseh urah), temeljil je na učenju osnovnih komunikacijskih znanj v slovenščini in tudi temah, ki so pomembne za starejše priseljence: služba, prošnja za zaposlitev ... Zanimivo je bilo, da se je tečaja z mammo udeležil tudi učenec s Kosova, ki ji je pomagal pri prevajanju, čeprav je bil zelo kratek čas v Sloveniji.

Staršem svetujemo, jih seznanjamo z oblikami sodelovanja s šolo (govorilne ure, roditeljski sestanki), skrbimo za informiranje učencev in staršev (npr. informacije o dnevih dejavnosti, šoli v naravi, ekskurzijah); če je treba tudi v njihovem maternem jeziku.

Zunanja pomoč

Obstajajo različne oblike zunanje pomoči, ki jih ponudimo učencem priseljencem. Osnovna šola Vide Pregarc se povezuje tudi z zunanjimi ustanovami, v Mostah je to Cent' r Most UVP, kjer nudijo pomoč tudi učencem priseljencem z urami slovenskega jezika, pomoč pri domačih nalogah, različne oblike druženja in aktivnega preživljanja prostega časa. Pred začetkom šolskega leta so se vsi naši učenci udeležili uvajalnega tečaja slovenščine na Centru za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

Pomoč zunanjih inštitucij koristi tudi učiteljem za lažje delo z učenci priseljenci v osnovni šoli. Več pomoči zunanjih inštitucij bi priseljeni učenci potrebovali tudi izven izobraževanja - za čim lažji prehod v novo kulturno okolje.

Na področju vzgoje in izobraževanja bi strokovni delavci, zaposleni v osnovnih šolah, potrebovali več izobraževanj za delo s priseljenci - tudi tečaje tujih jezikov, pri ozaveščanju kulturnih razlik in sprejemanju drugačnosti, novih pristopov k učenju in poučevanju. Tudi na področju didaktike izobraževanja učiteljev na fakultetah bi morali pozornost nameniti delu z učenci priseljenci, saj smo učitelji, ko končamo izobraževanje, prepuščeni sami sebi in svoji iznajdljivosti oziroma sodelovanju in izmenjavi izkušenj s kolegi.

POVZETEK

V prispevku je predstavljen način vključevanja učencev priseljencev, ki se v slovensko osnovno šolo vključijo med šolskim letom, pri čemer sta za kakovostno vključitev bistvenega pomena hitrost in sodelovanje strokovnih delavcev šole, učenca ter njegovih staršev. Prikazani so tudi konkretni primeri

dela s priseljenci, ki jih izvajamo v Osnovni šoli Vide Pregarc. Pri vključevanju so nam v pomoč Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole, na področju zakonodaje pa je velika vrzel, zato bi bilo treba na nivoju države urediti zakonodajo, ki bi olajšala delo strokovnim delavcem v šolah, učencem ter njihovim staršem pa omogočila lažje vključevanje v slovenski kulturni prostor.

Ključne besede: vključevanje, učenci priseljenci, osnovna šola

∟Viri

- Novak, M. idr. Smernice za vključevanje otrok priseljencev v šole in vrtce. Ljubljana, 2012. Dostopno na: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf [30. 5. 2016].

PRIMER OBRAVNAVE PAVČKOVE PESMI *PESEM* ZA UČENCE TUJCE

Kot kažejo izkušnje, so tovrstne težave izrazitejše pri neslovansko govorečih učencih; na naši šoli so to albansko govoreči učenci. V oddelku 7. razreda, ki ga poučujem v tem šolskem letu, je 23 učencev, izmed katerih sta dva učenca tujejezična. En učenec je prišel na začetku šolskega leta iz Bosne in Hercegovine, že omenjena učenka pa je prišla s Kosova med šolskim letom. Učenca sta pri pouku pri rednih urah. Ker pa sta tujejezična učenca še v dveh razredih, ki ju učim, se zastavlja vprašanje, kako lahko pri konkretni obravnavi posameznega učnega sklopa najučinkoviteje izvajam pouk, da bodo ti učenci uri lažje sledili, se učili in snov tudi doma utrjevali ter dosegali napredek. Zanje posebej vsaj pri tretjini vseh ur slovenščine pripravljam gradivo, primerno njihovim zmožnostim. Pri pripravi gradiva mi pomagajo večletne izkušnje poučevanja slovenščine kot tujega/drugega jezika. Kakovostno narejeno gradivo zahteva ogromno vložnega časa in strokovne usposobljenosti. Dvomim, da lahko vsak učitelj zase reši tovrstno problematiko, ne glede na to, kako zavzeto jo rešuje. Mislim, da bi bilo treba uvesti sistematične rešitve za poučevanje slovenščine tujejezičnih učencev, kot že nekaj let opozarjajo strokovnjaki na tem področju (Knez, str. 40, v: Jeziki na povezujejo).

Predstavljam primer gradiva, ki sem ga pripravila za obravnavo pesmi *Pesem* Toneta Pavčka, ki je po učnem načrtu za slovenščino iz leta 2011 v



sedmem razredu obvezno književno besedilo. Književnika Toneta Pavčka pa morajo učenci pregledno poznati.

Gradivo, primerno za pouk, vajo, spoznavanje konteksta in jezika, je zelo pogosto treba posebej pripravljati. Sama sem se za to odločila ob sklopu Toneta Pavčka in obravnavi njegove poezije, kar je še posebno zahtevno, če se učenec vpiše v šolo, ne da bi se prej na katerikoli ravni srečal s slovenščino.

Gradivo, ki sem ga pripravila, je namenjeno tujejezičnim učencem, ki so začetniki v znanju slovenščine, in učiteljem v upanju, da ne bi bilo treba vsakemu izmed nas posebej oblikovati vsega gradiva, pač pa bi lahko prišlo do izmenjav primerov iz prakse.

3. Usvajanje besedišča, naloge za preverjanje in njegovo utrjevanje

Učenka je albansko govoreča in se je v razred vključila tri mesece po začetku šolskega leta.

Gradivo sva začeli obravnavati pri uri, namenjeni učenju slovenščine za tujce (to ni bila individualna ura, ampak je bilo v po znanju slovenščine heterogeni skupini poleg te učenke še pet učencev od 5. do 8. razreda); nekaj nalog pa je reševala pri rednem pouku slovenščine. S tem sem želela doseči, da bi bila čim bolj vključena v proces pouka. Seveda gre pri učencu najprej za proces osvajanja na ravni razumevanja, sledi prepoznavanje pomenskih povezav, šele po daljšem času lahko od učenca pričakujemo, da bo osvojeno aktivno uporabljal.

Preden sva se lotili obravnave besedišča, ključnega za razumevanje pesmi, je učenka usvojila (vsaj na ravni razumevanja) osnovne glagole, s katerimi opisujemo vsakodnevne aktivnosti, in sicer v 1. osebi ednine, kot so npr.: *jem zajtrk, kosilo in večerjo, vstanem, se umijem, grem v šolo, gledam televizijo, vozim se s kolesom, grem spat* ... Učenka je delala po gradivu Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik Ekspres slovenščina 1, ko je kasneje izšlo, pa še po gradivu Čas za slovenščino 1.

I. DEL

Priloga o T. Pavčku.

V 1. nalogi učenec sam ali z učiteljevo pomočjo prebere povedi pod slikami. Izbrala sem besedišče, ki se mi zdi najpomembnejše za razumevanje pesmi. Hkrati pa so to besede, ki jih uporabljamo tudi v vsakdanji komunikaciji. Besede sem postavila v povedi, ker »je pri aktivnosti, kot je učenje besedišča, zelo pomembno, da so besede postavljene v kontekst.« (Upale, str. 128, v: Branje združuje.)

Predstavljena so tudi poimenovanja za dele dneva in iz njih izhajajoči prislovi (jutro – zjutraj). Ob tem navajam tudi vprašalnico kdaj, s katero se sprašujemo po časovnih prislovih.

2. in 3. naloga preverjata razumevanje in rabo prislovov ter opozarjata na sopomenskost posameznih načinov izražanja (ko je jutro – zjutraj).

4. naloga zahteva postavitev glagolov v ednini v ustrezno obliko. Izpostavila sem nepravilne glagole in uporabo metajezika, s čimer se bo učenka srečala pri urah jezika. Glagol dišati sem uporabila, ker smo v tem sklopu obravnavali tudi pesem Saše Vegri *Kaj vse diši?*. Tudi obravnavo te pesmi sem pripravila na podoben način in sem želela, da bi učenka tako gradila svoje besedišče s pomenskim poljem besed.

5. in 6. naloga preverjata besedišče in vzorce iz 1. naloge, v prvi gre za povezovanje besed v povedi, v drugi pa mora učenec sam dopolniti in zapisati besede.

V 7. nalogi se pojavljajo besedne zveze za čustvena stanja, razpoloženja oz. počutja. Učenec spozna tako pridevniške oblike za moški in ženski spol kot tudi samostalnike, izpeljane iz njih. Tako širi besedišče s pomenskim poljem besed, kar sem že omenila. 8. naloga zahteva dopolnjevanje z novo usvojenimi samostalniki.

II. DEL

4. Obravnava prirejene pesmi

V 9. nalogi preidem na konkretno obravnavo pesmi, ko je usvojeno osnovno besedišče, ki ga najdemo v pesmi. Pavčkovo pesem *Pesem* sem po kiticah poenostavila, da bi jo bilo lahko čim lažje razumeti. Besede, za katere pa se je izkazalo, da jih je učenka težje razumela kljub razlagi, sem s pomočjo slovarja in učenca, čigar materni jezik je albanščina, a je v Sloveniji že več let, prevedla in zapisala v okvirček ob pesmi.

V 10. nalogi sem vsebino pesmi poenostavila in zapisala sporočilo. Ob tem sem dodala še povedi, s katerimi bi učenka spoznala pesnika in to znala povedati.

Z 11., 12. in 13. nalogo preverjam, ali je učenka usvojila cilje, ki sem ji jih zastavila. Izpostavljam tudi vprašalnice, ki so nepogrešljive, če se želimo kakorkoli sporazumevati.

S 14. in 15. nalogo želim učenko seznaniti z osnovnimi podatki o pesniku Tonetu Pavčku, toda ne pričakujem, da bi o tem tvorila samostojno besedilo, saj besedilo vsebuje tudi preteklik, ki ga učenka še ne zna. Če bi bila slovansko govoreča, ji preteklik ne bi povzročal težav, razumela bi ga. Osnovne vprašalnice kdo, kaj, kje, kakšen, ali pa so cilj, ki naj bi ga usvojila, vendar predvsem v kontekstu, ko govori o sebi in življenju, ki jo obdaja. To preverja 16. naloga.

5. Sklep

Na takšen način lahko učenec usvoji osnovne podatke o pesmi, njeno vsebino in sporočilnost ter spozna pesnika, kar predpisuje učni načrt za pouk slovenščine v osnovni šoli. Hkrati pa močno obogati svoje znanje slovenskega jezika, ki ga lahko uporablja in dokazuje v praksi. Tako ne gre za nikakršno učenje na pamet, da bi zadostili le kriterijem ocenjevanja.



POVZETEK

V prispevku predstavljam učno gradivo za obravnavo Pavčkovih pesmi *Pesem*, ki je obvezno besedilo v 7. razredu OŠ. Namenjeno je neslovansko govorečim učencem začetnikom. Pripravila sem ga za albansko govorečo učenko, ki se slovenščino šele uči. V gradivu je poudarek na besedišču in strukturah (predstavljenih s slikovnim gradivom), ki so del vsakdanje komunikacije, hkrati pa so bistveni za razumevanje same pesmi. Učenec se tako aktivno vključi v sprejemanje obravnavne snovi – spozna književno delo, ob tem pa se nauči besedišča in komunikacijskih vzorcev, ki mu omogočajo osnovno sporazumevanje v slovenskem jeziku.

Ključne besede: književni pouk tujejezičnega učenca, Tone Pavček, pesem *Pesem*, 7. razred

Literatura

- Arnež, Tina et al., 2015: *Branje združuje: z BDS že 20 let: zbornik Bralnega društva Slovenije ob 11. strokovnem posvetu*.
- Jelen Marduša, Mojca et al., 2015: *Priročnik za izvajanje programa Uspešno vključevanje otrok priseljencev (UVOP)*. Ljubljana: ISA institut.
- Jerman, Tanja et al., 2015: *Ekspres slovenščina 1: učbenik za začetnike na tečajih slovenščine kot drugega in tujega jezika*. Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- *Jeziki nas povezujejo: zbornik povzetkov / 2. Nacionalna konferenca Jeziki v izobraževanju*, 15. april 2016, Ljubljana. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2016.
- Knez, Mihaela et al., 2015: *Čas za slovenščino 1. Učbenik za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika*. Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole. Smernice za celostno vključevanje priseljencev (otrok, učencev in dijakov) iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem*, 2012. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2014/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf (12. 6. 2016).

Priloga: Tone Pavček - PESEM

1. Preberi.



Deklica piše.
Piše na list.



Deklica bere.
Bere knjigo.



To je mama.
Ima otroka.



To je rana na prstu.
Rana boli *(au)*.
V rani je kri.
Kri je rdeča.



To je roža.
Roža diši.



To je srce.
Srce je rdeče.



To je jutro.



To je dan.



To je večer.



To je noč.

KDAJ?

ZJUTRAJ

PODNEVI
=
ČEZ DAN

ZVEČER

PONOČI

2. Obkroži.

Kdaj ješ zajtrk?	Zjutraj.	Podnevi.	Zvečer.	Ponoči.
Kdaj greš v šolo?	Zjutraj.	Podnevi.	Zvečer.	Ponoči.
Kdaj ješ kosilo?	Zjutraj.	Podnevi.	Zvečer.	Ponoči.
Kdaj greš iz šole domov?	Zjutraj.	Podnevi.	Zvečer.	Ponoči.
Kdaj ješ večerjo?	Zjutraj.	Podnevi.	Zvečer.	Ponoči.
Kdaj greš spat?	Zjutraj.	Podnevi.	Zvečer.	Ponoči.
Kdaj si umiješ zobe?	Zjutraj.	Podnevi.	Zvečer.	Ponoči.
Kdaj se učiš slovenščino?	Zjutraj.	Podnevi.	Zvečer.	Ponoči.

3. Dopolni.

Ko je jutro, vstanem.	_____ vstanem.
Ko je dan, se učim.	_____ se učim.
Ko je noč, spim.	_____ spim.
Ko je večer, gledam televizijo.	_____ gledam televizijo.
Ko je jutro, si umijem zobe in obraz.	_____ si umijem zobe in obraz.
Ko je dan, se vozim s kolesom.	_____ se vozim s kolesom.
Ko je dan, pišem domačo nalogo.	_____ pišem domačo nalogo.
Ko je večer, grem spat.	_____ grem spat.

4. Dopolni.

GLAGOL BRATI

1. oseba ednine	jaz	berem
2. oseba ednine	ti	_____
3. oseba ednine	on/ona	_____

GLAGOL IMETI

1. oseba ednine	jaz	imam
2. oseba ednine	ti	_____
3. oseba ednine	on/ona	_____

GLAGOL PISATI

1. oseba ednine	jaz	pišem
2. oseba ednine	ti	_____
3. oseba ednine	on/ona	_____

GLAGOL DIŠATI

1. oseba ednine	jaz	dišim
2. oseba ednine	ti	_____
3. oseba ednine	on/ona	_____

5. Poveži.

- A ____ Učenec piše
B ____ Učenka bere
C ____ Mama ima
Č ____ Učenec piše v
D ____ Rana
E ____ V rani je
F ____ Kri je
G ____ Srce je
H ____ Roža je
I ____ Roža

- 1 otroka.
2 domačo nalogo.
3 diši.
4 knjigo.
5 zvezek.
6 boli.
7 rdeče.
8 kri.
9 vijolična in zelena.
10 rdeča.

6. Dopolni.

- a) Jaz piš__ pesem.
c) Zj_____ jem zajtrk.
d) Zv_____ berem knjigo.
f) Zvečer j__ večerjo.
h) N__ je črna.
j) Kri in srce sta r__a.

- b) Ves ___ sem, ker se učim slovenščino.
č) Vsako j_____ vstanem ob 7.00 (ob sedmih).
e) Pon ___ spim.
g) Roža di___.
i) Ra__ boli.
k) P_____ se učim slovenščino.

7. Preberi.

KAKO SE POČUTIŠ DANES? = KAKO SI DANES?



Dobre volje sem.

Slabe volje sem.

♂ Vesel sem.

♂ Žalosten sem.

♂ Srečen sem.

Boli me glava.

♀ Vesela sem.

♀ Žalostna sem.

♀ Srečna sem.

To je veselje.

To je žalost.

To je sreča.

To je bolečina.

KAKO SE POČUTIŠ DANES? = KAKO SI DANES?

– Danes sem vesel/vesela, žalosten/žalostna ...

ALI SI DOBRE VOLJE?



– Dobre volje sem.

ALI SI SLABE VOLJE?



– Slabe volje sem.

8. Dopolni.

Primer: Kadar imam na prstu rano in me boli, čutim bolečino.

- a) Kadar sem vesel/vesela, čutim _____.
- b) Kadar me boli glava, čutim _____.
- c) Kadar sem dobre volje, čutim _____.
- č) Kadar sem slabe volje, čutim _____.
- d) Kadar sem srečen/srečna, čutim _____.
- e) Kadar sem žalosten/žalostna, čutim _____.

9. Preberi pesem.

Tone Pavček: PESEM	Tone Pavček: PESEM (Prirejeno.)	slovar
Prava pesem se piše sama, prava pesem se bere sama, prava pesem je kakor mama, od življenja samega dana, z rano in rožo zaznamovana in ena sama.	Dobra pesem se piše sama, dobra pesem se bere sama, dobra pesem je kakor mama. V pesmi sta rana in roža. = V pesmi sta žalost in veselje, bolečina in sreča.	dober – mirë sam – i vetëm kakor – si
Prava pesem se piše zjutraj, prava pesem se piše čez dan in se piše, kadar se piše seveda, na večer in se piše ponoči, prava pesem se piše noč in dan, prava pesem se piše, kadar ni mōči srcu biti nič drugega kakor beseda in vsebeseda.	Dobra pesem se piše zjutraj, dobra pesem se piše podnevi, zvečer in ponoči, dobra pesem se piše vedno, dobra pesem se piše, kadar je srce beseda.	vedno – gjithmonë kadar, ko – kur
Šele potem, če ti sreča v besedo kane, še le potem, če beseda beseda ostane, še le potem, če ti je kdo ne ukrade in če med ničbesedami ne propade, pesem (mogoče prava) nastane zate in zame.	Če imaš srečo, nastane pesem za tebe in za mene.	nastane – ndodh za tebe = zate – për ty za mene = zame – për mua

10. Preberi.

Pesem govori, kako nastane pesem.

Pesem je kakor mama. V pesmi sta rana in roža – v pesmi sta žalost in veselje. Pesem je žalostna ali vesela.

Pesem nastane zjutraj, podnevi, zvečer in ponoči. Pesem nastane vedno.

Pesem nastane, če je srce beseda. Če imaš srečo, nastane pesem.

Pesem je za dva človeka. Pesem imava jaz in ti.

Pesem piše pesnik. Pesem bere bralec. Če je pesem dobra, jo bralec rad bere.

Avtor pesmi Pesem je Tone Pavček. On je pesnik.

**11. Obkroži.**

1. O čem govori pesem?
A Pesem govori, kako nastane pesem.
B Pesem govori o mami.
C Pesem govori o roži.
Č Pesem govori o rani.
2. **Kakšna** je lahko pesem?
A Pesem je vesela in je žalostna.
B Pesem ni vesela in ni žalostna.
3. **Kaj** je res?
A Dobra pesem je kakor mama.
B Dobra pesem je kakor oče.
4. **Ali** je res?
Pesem nastane vedno. DA NE
Pesem nastane, če je srce beseda. DA NE
Pesem je za enega človeka. DA NE
5. **Kdo** piše pesem?
A Pesnik.
B Bralec.
6. **Kdo** bere pesem?
A Pesnik.
B Bralec.

12. Poveži.

- | | |
|---------------------------|--------------------|
| a) Tone Pavček | |
| b) naslov Pesem | ___ ___ ___ pesem |
| c) moški, ki piše pesmi | |
| č) je kakor mama | ___ ___ ___ pesnik |
| d) avtor | |
| e) je vesela ali žalostna | |

13. Odgovori.**Kaj** dela pesnik?**Kdo** piše pesmi?**Ali** je Tone Pavček pesnik?**Kakšna** je pesem, če jo bralec rad bere?**Kdaj** nastane pesem?**Kakšna** je lahko pesem?**Kako** je naslov pesmi?

14. Preberi.

↘Slika 1



Tone Pavček
(*1928–†2011)

1928 – tisoč devetsto
osemndvajset
2011 – dva tisoč enajst

Vir: https://sl.wikipedia.org/wiki/Tone_Pav%C4%8Dek#/media/File:Tone_Pav%C4%8Dek.jpg.

Tone Pavček je slovenski pesnik.
Rodil se je leta 1928 (*) in umrl je leta 2011 (†).
Pisal je pesmi za otroke in za odrasle. Prevajal je tudi
pesmi iz drugih jezikov. Iz albanščine je prevajal
v slovenščino.
Napisal je pesniško zbirko Majnice, fulaste pesmi.
Njegova poezija je humorna. V pesmih je veliko
domišljije = fantazije.
Pesnik je bil vedno dobre volje.

↘Slika 2



Vir: Pavček, T. (1996).
Majnice – fulaste pesmi
Ljubljana: Mladika.

15. Odgovori.

Kdaj se je rodil pesnik?

Kdaj je umrl?

Kaj je pisal?

Ali je prevajal?

Kakšne so njegove pesmi?

Kako je naslov pesniški zbirki?

Kakšen je bil pesnik?

16. Odgovori.

Kdaj si se rodil/-a ti?

Ali rad/-a bereš pesmi?

Ali pišeš pesmi?

Imaš rad/-a vesele ali žalostne pesmi?

Kakšne volje si danes?

Kaj delaš, ko si žalosten/žalostna?

Kaj delaš, ko si vesel/vesela?

Kaj delaš, ko si srečen/srečna?

Katarina Germšek, Osnovna šola Miklavž na Dravskem polju, Miklavž na Dravskem polju

OBRAVNAVA KNJIŽEVNEGA BESEDILA S SODELOVALNIM UČENJEM IN VKLJUČENIMI ELEMENTI FORMATIVNEGA SPREMLJANJA

↳ V prispevku želimo prikazati obravnavo književnega besedila s sodelovalnim učenjem in vključenimi elementi formativnega spremljanja. Učenci individualno preverjajo svoje predznanje in oblikujejo cilje obravnavanega sklopa. Po branju besedila učenci v skupini ali v paru govorijo o svojih doživetjih prebranega. Po pogovoru v skupini sledi pogovor na ravni razreda. Z diferenciranimi vprašanji o besedilu učenci najprej samostojno iščejo odgovore v besedilu in jih v skupini dopolnjujejo. Učenci zabeležijo nova spoznanja in znanja in ovrednotijo delež doseženih ciljev.

Uvod

V prispevku bo opisana izvedba 90-minutne učne ure, v kateri so učenci obravnavali pesem Borisa A. Novaka z naslovom Zzzbudilka. Uporabljali smo metodo razlage pri načrtovanju ciljev, vodenega razgovora pri vsebinski in oblikovni analizi pesmi, poslušanja med branjem pesmi, branja, dela z besedilom, kajti učenci so pesmi individualno zapisovali. Učenci so delali individualno, ko so zapisovali pesem in pisali povratne informacije, v paru, ko so vrednotili sošolca, v skupinah, ko so delali po postajah, in sodelovalno, ko so obravnavali pesem. Od didaktičnih strategij smo uporabili interpretativno branje pesmi, oblikovanje miselnega vzorca za prikazovanje predznanja, dopolnjevanje podatkov pri predznanju, uporabo barvnih smeškov za preverjanje sprotnega razumevanja ter dve zvezdici in eno željo, ki so jih učenci pisali kot povratne informacije sošolcu. Diferenciacija je potekala s podvprašanji pri vodenem razgovoru, z odgovarjanjem na vprašanja različnih taksonomskih stopenj, s primerom verza pri tvorjenju pesmi. Med obravnavo učne ure smo želeli doseči, da učenci: doživljajo, razumevajo pesemska besedila, opazujejo ponavljanja posameznih glasov, zaznavajo, razumevajo in poimenujejo poosebitev/poosebljanje, ustvarjajo zvočno učinkovite, zanimive kombinacije besed, ustvarjajo rime, tvorijo nenavadne besedne zveze, vrednotijo zmožnost ustvarjanja zvočno učinkovitih, zanimivih kombinacij besed, rimanih verzov, nenavadnih besednih zvez in poznajo, razumejo ter pravilno uporabljajo poosebitev/ponavljanje.

Sodelovalno učenje in formativno spremljanje

Sodelovanje je kompetenca 21. stoletja, ki je nujna za ohranjanje socialnih in družbenih odnosov. Timski projekti so na svetovni ravni nekaj vsakdanjega, zato moramo tudi naše učence pripravljati in jih učiti sodelovati.



Sodelovalno učenje je učenje v majhnih skupinah, v katerih zastavimo delo tako, da obstaja pozitivna povezanost med člani skupine, ko skušajo s pomočjo neposredne interakcije pri učenju doseči skupen cilj. Pri tem skupinskem delu pa se ohrani tudi odgovornost vsakega posameznega člana skupine (Peklaj 2001).

Pri sodelovalnem učenju je v ospredju aktivna vloga učencev, ki ne poslušajo učiteljeve frontalne razlage, ampak so sami aktivni in dejavni. Delo poteka v skupinah - najuspešnejše so skupine s štirimi člani, skupine so po navadi heterogene. Pomembno je, da so naloge v skupini diferencirane in vsak član skupine opravlja svojo delo, za katero mora čutiti odgovornost. Prvi pogoj za razvijanje veščine sodelovanja je delov paru ali skupini, od učencev se morajo zahtevati skupne odločitve, skupaj morajo sprejemati strateške odločitve o vsebini, procesu ali končnem rezultatu njihovega dela in njihovo delo mora biti soodvisno. Za uspešno sodelovalno učenje moramo upoštevati pet osnovnih načel, ki niso nujno prisotna v vsaki sodelovalni učni uri, vendar najbolj opredeljujejo sodelovalno učenje (prav tam). Ta načela so: delo v skupinah, pozitivna soodvisnost članov skupine, odgovornost posameznega člana skupine, sodelovalne veščine, ustrezna struktura naloge (prav tam). Uspešnost sodelovalnega učenja se kaže v povezanosti posameznikov in skupnemu strmenju k istemu cilju.

Formativno spremljanje je bilo razvito z namenom, da bi: motiviralo učence, spodbujalo razumevanje ciljev in kriterijev uspešnosti, pomagalo učencem pri napredovanju, da bi učenci razvili zmožnosti za samoocenjevanje. Učenci naj bi bili v celoti vključeni v proces učenja in bili zmožni ocenjevati svoj napredek, kar je tudi ključno za vseživljenjsko učenje (Holcar Brunauer 2014). Formativno spremljanje temelji na šestih elementih, in sicer na: preverjanju predznanja, načrtovanju ciljev in kriterijev uspešnosti, dejavnostih - dokazilih, povratni informaciji, vrstniškem sodelovanju in vrednotenju ter samovrednotenju. Vsak od elementov prispeva k celostnemu napredku učenca. Preverjanje predznanja se odvija pred obravnavo določenega sklopa, kajti učitelj preveri, koliko učenci znajo, katerim temam/ciljem mora posvetiti več pozornosti in katerim manj in tako načrtuje ure. Z načrtovanjem ciljev usmerimo učenčevo učenje k določenim ciljem in zato učenci bolj zavestno in poglobljeno obravnavajo učne teme. Poudariti moramo, da je pomembno, da cilji izhajajo iz učnega načrta, vendar so zapisani v »učenčevem« jeziku. Cilj vsakega učenca (človeka) je biti uspešen, zato merila/kriteriji uspešnosti izhajajo iz ciljev in jih morajo učenci razumeti. Ko razumejo, kaj morajo narediti, da bodo uspešni, je delo lažje, saj stremijo k uspešnosti. Dejavnosti - dokazila so rezultat vsake učne ure, največkrat so dokazi materialni (pisne naloge, zapisi), ker so tudi najučinkovitejši. Učenec, ki pogleda svoje dokaze o učenju za nazaj, lahko takoj opazi svoj napredek. Povratna informacija je pri formativnem spremljanju bistvenega pomena, saj učencu pove, na kateri stopnji znanja/razumevanja/napredka je. Pri dajanju povratnih informacij moramo biti osredotočeni na učenčev dokaz o učenju in ne na osebo (učenca), ki je v procesu učenja. Prav tako kot snov je tudi povratna informacija diferencirana, uspešnejši učenci potrebujejo morda samo spodbudo, manj uspešni pa več pomoči, zato mora učitelj znati presoditi, kakšne povratne informacije bo dal. Vrstniško sodelovanje in vrednotenje je sodelovalna veščina, s katero sošolec sošolca ovrednoti, mu zapiše povratno informacijo, ga hkrati lahko pohvali in po-

nudi predlog za izboljšavo. Samovrednotenje je zadnji element formativnega spremljanja, pri katerem učenec mora razmišljati o svojem znanju, napredku in tudi presoditi, na kateri stopnji je. Od učenca zahteva največ miselne aktivnosti, ker se mora učenec pri tem osredotočiti na načrtovane cilje, kriterije uspešnosti in svoje delo.

Prednost formativnega spremljanja je v tem, da učitelj spremlja učenca skozi celoten proces pridobivanja znanja, napredovanja, ne le skozi gole rezultate preverjanja in ocenjevanj (Čadež 2010).

Obravnava pesmi Zzzbudilka

Kot uvodno motivacijo sem glasno prebrala pesem Borisa A. Novaka *Prebesedimo* ... Nato sem vodila pogovor z učenci. Postavljala sem vprašanja, kot npr. Katere vrste besedilo sem prebrala?, Kako to veste?, Kaj pa je pesem? ipd. Učenci so sodelovali v pogovoru in na takšen način ponotranjili temo učne ure. Sledila je napoved ciljev, in sicer: ponovili bomo, kaj je značilno za pesništvo, odgovorili bomo na vprašanja o pesmi, opazovali bomo ponavljanja glasov in kaj pesnik doseže s tem, spoznali bomo, kaj je to posebitev ali poosebljenje in jo tudi sami napisali, po navodilih bomo napisali svojo pesem, oblikovali bomo kriterije/merila za vrednotenje napisanih pesmi, drug drugemu bomo vrednotili pesmi in ovrednotili bomo svoje učenje.

Obravnavo učne teme sem začela s šaljivo projekcijo (pes + mica = pesmica) in vprašanjem »Ali se strinjate, da je to pesem? Ali tako nastane pesem?«. Učenci so odgovarjali na vprašanja, njihovi odgovori so bili vodilo k nadaljevanju učnega procesa. Zastavljala sem še vprašanja, kot npr. Kako pa nastane pesem?, Kaj vse že vemo o tem? Ker imajo učenci že predznanje o pesmi in pesništvu, sem podala navodilo za delo, da bodo v skupini potovali od postaje do postaje. Za vsako postajo bodo imeli približno minuto časa. Na postaji je list z naslovom Pesem in pesništvo. V skupini se posvetujejo, kaj vedo o pesmi in pesništvu, nato en član v skupini zapiše ugotovitve. Vsaka skupina piše s svojim pisalom. Po postajah krožijo tako dolgo, da se vrnejo na svojo začetno postajo. Po končanem delu je vsaka skupina najprej ugotovila, koliko so znali sami, koliko so jim dodali sošolci in ali je vse prav napisano. Nato so poročali tako, da je vsaka skupina prebrala eno značilnost, ki jo je imela zapisano na listu.

Po interpretativnem branju pesmi sem vodila pogovor z učenci, ali je pesem pritegnila njihovo pozornost. Spraševala sem jih, zakaj (ne), zanimalo me je, kaj oz. kdo je nastopal v pesmi ... Po kratkem pogovoru so odprli berila in tiho prebrali pesem. Naročila sem jim, naj neznane besede poudarjajo. Po tistem branju sem enega učenca prosila, da pesem glasno in doživeto prebere. Nato sem jih vprašala, ali so našli kakšno besedo, ki je ne razumejo. Nerazumljive besede smo razložili. Sledila je osrednja obravnava teme, ki je potekala s sodelovalnim učenjem. Učencem sem razdelila liste z diferenciranimi vprašanji, s pomočjo katerih so obravnavali pesem. Vsak član skupine je moral odgovoriti na svoje vprašanje. Med individualnim odgovarjanjem na vprašanje oz. reševanjem naloge so na rob mize nastavljali barvne smeške, s čimer sem sprotno preverjala razumevanje učencev. Zelenega smeška nastavi učenec, ki ne potrebuje moje pomoči, rumenega tisti, ki potrebuje kakšen namig, in rdečega tisti, ki potrebuje več usmeritev.

Nato so se učenci iz matične skupine preselili v ekspertno skupino, kjer so si izmenjali vprašanja in odgovore, se pogovorili o vprašanjih in dopolnili pomanjkljivosti pri odgovorih. Učenci so odgovore dopolnjevali z drugimi barvami, tako da je jasno viden učenčev odgovor in odgovor drugih. Na tak način so lahko presojali, ali je bil njihov odgovor sprejemljiv, pomanjkljiv ali napačen. Ko so se učenci vrnili v matične skupine, so si prebrali odgovore in se pripravili na sintezno nalogo. Sintezo so naredili tako, da so v skupini odgovorili na vprašanja: Kakšna je torej zzzzbudilka? in Čigave lastnosti ji je pripisal pesnik?

Učenci so v začetku ure ponovili značilnosti pesmi in ugotovili, da ima pesem rime, verze ... Vodila sem pogovor o obliki pesmi z naslednjimi vprašanji: Koliko kitic ima pesem?, Ali ima pesem rime?, Preberite kakšno rimo., Zakaj v naslovu piše Zzzbudilka in ne budilka?, Kakšna je razlika med zzzbudilko in »navadno« budilko?

Glavni cilj ure je bil, da učenci poznajo, razumejo in uporabljajo izraz poosebitev, tako smo želeli doseči, da učenci s pomočjo pesmi ta termin prepoznajo in ga razumejo. Podala sem navodilo, da bomo natančneje pogledali, kakšna je budilka v pesmi. Učenci so iz pesmi individualno izpisali besede, ki opisujejo budilko. Izpisane besede so primerjali s sošolci in svoje odgovore dopolnili z drugo barvo. Poročali so na način, da je ena skupina prebrala zapisane lastnosti, drugi so po potrebi dopolnjevali. Z vodenim pogovorom so učenci ugotovili, da ima budilka človeške lastnosti. Ker sem želela učence privedi tudi do drugega termina (poosebljenje), sem jih spraševala, kako bi lahko poimenovali to značilnost – po osebi in čemu vse lahko da pesnik človeške lastnosti. Nato so oblikovali zapis v zvezek; zapisali so tudi definicijo poosebitve/poosebljenja.

Drugi del ure je bil namenjen uporabi termina v praksi, zato so učenci morali samostojno pisati pesem. Cilj učne ure je bil ustvarjati zvočno učinkovite, zanimive kombinacije besed, ustvarjati rime verze in tvoriti nenavadne besedne zveze, zato so dobili strukturirana navodila za tvorbo pesmi. Na list so zapisali dvokitično pesem z naslovom Rrradiator, v kateri so uporabili eno rimo, vsaj eno ponavljanje glasov in vsaj eno poosebitev. Diferenciacija učnega procesa je potekala tako, da sem učencu s posebnimi potrebami pomagala z izhodiščnim verzom. Pred pisanjem smo oblikovali kriterije uspešnosti. Zastavila sem jim vprašanje, kdaj bo vsak od njih uspešen pri pisanju pesmi. Ugotovili so, da moramo upoštevati navodila, tako smo iz navodil izpeljali kriterije uspešnosti. V fazi samostojnega ustvarjanja so učenci tvorili pesem z rimo, posnemanjem glasov in poosebitvijo. Ko so končali s pisanjem, so si zamenjali list s sošolcem in drug drugemu zapisali povratno informacijo (dve zvezdi, ena želja) o tem, ali je sošolec uspešno napisal pesem. Uporabili so tehniko formativnega spremljanja dve zvezdi in ena želja, pri čemer dve zvezdi pomenita, da učenci napišejo dve pozitivni stvari o določeni temi glede na kriterije, ena želja pa je predlog sošolcu za izboljšavo. Kasneje sem pozvala nekatere učence, da so prebrali pesem in sošolčevo povratno informacijo. Skupaj smo pokomentirali uspešnost zapisane pesmi.

Za zaključek sem učence vprašala, ali smo dosegli cilje, ki smo si jih zastavili. Cilje sem projicirala, da so jih lahko prebrali. Sproti so tudi razlagali, na kakšen način je bil določen cilj dosežen. Evalvacija učne ure je potekala s pomočjo treh barv. Po učilnici smo razporedili kvadrate bele, rdeče in

črne barve, učenci so se postavili k različnim barvam in glede na svoj položaj evalvirali učno uro. Učenci, ki so se postavili k beli barvi, so povedali dejstva, cilje, ki so se jih naučili pri uri, pri rdeči barvi so govorili o svojih čustvih in počutju med uro, pri črni barvi pa so učenci povedali, kaj bi pri minuli uri spremenili.

Sklep

Učna ura je bila izpeljana tako, kot je bila predvidena - dosegli smo cilj, da učenci poznajo, razumejo ter pravilno uporabljajo poosebitev. Na začetku ure so spoznali cilje učne ure in jih ob koncu tudi evalvirali. S sodelovalnim učenjem, z obliko sestavljanke, so obravnavali pesem Borisa A. Novaka Zzzbudilka in jo vsebinsko ter oblikovno razčlenjevali. Sintezno nalogo so delali v matičnih skupinah in tako ugotovili, da tistemu, kar ima človeške lastnosti, rečemo poosebitev. Učenci so samostojno oblikovali kriterije za uspešno napisano pesem ter samostojno napisali pesem. Drug drugemu so dajali povratne informacije in drug drugega vrednotili. Zaključujemo, da je obravnava umetnostnega besedila s sodelovalnim učenjem in vključenimi elementi formativnega spremljanja uporaben način obravnave umetnostnega besedila, pri čemer so učenci aktivni in istočasno že zaznavajo svoj napredek.

POVZETEK

Prispevek prikazuje obravnavo umetnostnega besedila v 90-minutni učni uri z uporabo aktivnih metod poučevanja, tj. sodelovalnim učenjem in elementi formativnega spremljanja. Iz prispevka je razvidno, da so učenci preverjali svoje znanje, oblikovali cilje učne ure, dokazovali svoje razumevanje obravnavane snovi, samostojno tvorili pesem, sestavljali kriterije uspešnosti in vrednotili sovrstnika. Učenci so s svojim aktivnim učenjem dosegli zastavljene cilje učne ure.

Ključne besede: sodelovalno učenje, umetnostno besedilo, Boris A. Novak, formativno spremljanje.

Literatura

- Čadež, Saša, 2010: Iz labirinta poučevanja - po stopinjah razredničarke Miše. *Educa*, 20 (1). 38-56.
- Holcar Brunauer, Ada, 2014: Formativno spremljanje znanja. [Pridobljeno 9. 6. 2016.] Dostopno na: http://www.zrss.si/pdf/250414102957_4__gradivo_-_ada_holcar_brunauer.pdf.
- Kerndl, Milena, 2016: *Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci*. Murska Sobota: BoMa.
- Komljanc, Natalija, 2004: Vloga povratne informacije v učnem procesu. *Sodobna pedagogika*, 55 (1). 140-152.
- Peklaj, Cirila, 2001: *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Wiliam, Dylan, 2013: Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V S. Sentočnik (ur.), *O naravi učenja*. Ljubljana: ZRSŠ.

Klemen Venko, Osnovna šola Pod goro Slovenske Konjice
Mentorica: Irena Švab

BODI ZDRAVA, DOMOVINA

»Pozna ga vsak kmet, vsak šolar, vsak delavec, vsak politik,« je v pogovoru z njim zapisala Berta Golob. S kom? Z Miškom Kranjcem. Velikim pisateljem, ki je v svojem pisateljskem opusu popisal življenje malih ljudi.

Kdo sploh so mali ljudje? Vsi mi. Vsi smo se rodili in bomo umrli. Naša življenja se prav gotovo ne merijo po premoženju in moči. Ampak po dobroti. Saj smo vendar »brez upanja in brez prihodnosti« !? To je napisal sin tistega človeka, ki je ljudem vlival upanje. Upanje, da njihova življenja vendarle niso zaman. »Čas je spodnesel tla pod mnogimi stvarmi sveta,« je napisal Miško Kranjec. Rodil se je l. 1908 v Veliki Polani. V Ljubljani je študiral slavistiko, vendar je študij opustil ter se vrnil v domače Prekmurje. Avtorja bralci poznajo predvsem po romanih: Os življenja, Kapitanovi, Težaki. V svojo mladost se je povrnil v delih Mladost v močvirju in Strici so mi povedali. Spisal je tudi veliko črtic, povesti (Macesni nad dolino), novel (Sreča na vasi). Opravljal je veliko različnih funkcij.

Bil je direktor Cankarjeve založbe, urednik Prešernove družbe, ljudski poslanec, član SAZU, sodeloval je v NOB ... Umrli je l. 1983.

V ospredju romana Povest o dobrih ljudeh (o katerem danes teče glavna beseda) so mali ljudje. Prav iz njihovega življenja in iz prekmurske pokrajine je avtor črpal snov za pisanje.

Zunanja zgradba tega romana, ki ima zgodovinsko, socialno in ljubezensko tematiko, obsega 338 strani in 5 poglavij (Povest o slepi deklici, Povest o razbojniku Petru Koštrci, Povest o mladi ženi, Povest o pomladi, Pravljica o dobrih ljudeh). Roman je idila v prozi. Po njem je bil posnet tudi film.

Kranjčev slog je liričen. »Ritem stavkov je enakomeren, počasen in speven.« (J. Kos, Književnost, Maribor, 1994) Zasledimo lahko poosebitve (*zdravje je že zdavnaj odšlo iz naše hiše*) ponavljanje dela stavkov, primere (*njen glas je bil čist, kakor bi pel slavec*).

Roman je prvič izšel l. 1940, leta 2015 pa ga je v Ljubljani ponatisnila Mladinska knjiga.

Besedilo Obtožujem! bi lahko primerjali z Dašinimi pesmimi. Kot je rekel njen oče, so bolj samouničevalne. To se kaže v stavkih: »Dajte no, ta svet je svinjarija,« in »ta svet je lahko stroj,«. Pesimizem. Do konca. Ali smo se kot družba in kot domovina, ljudstvo res znašli na dnu, na ničli? Čeprav je Povest o dobrih ljudeh umirjena pripoved, lahko tudi v njej zaznamo klice k upor. Spomnimo se samo Petra Koštrce! Spomnimo se Daše v Štefanečevem romanu in besedil njenega najljubšega benda: Give me, give me, revolution! (Daj mi revolucijo!)

»Treba je nekaj narediti!« Samo kaj?

Še sreča, da imamo Slovenci Miška Kranjca. V romanu Povest o dobrih ljudeh, v kateri pripoveduje tretjeosebni pripovedovalec, zasledimo veliko dejanj ljubezni in dobrote. Ta roman, za katerega smo lahko Kranjcu zelo hvaležni, se zaključi nekako takole: »Taka ljubezen pa ne more nikdar umreti«. »Kajti – brez dvoma sloni svet na njej«.

Kranjec v svojem romanu govori o domovini kot o lepi deželi, kjer živijo dobri ljudje in v kateri vendarle ni vse prav. Jabolko ne pade daleč od drevesa – o tem piše tudi njegov sin. Vendar veliko bolj napadalno. Iz obeh besedil bi lahko izluščili sporočilo: domovina je ena sama in jo je treba spoštovati. Četudi je v njej marsikaj narobe.

Kot sem že napisal prej, predvsem besedilo Obtožujem! in Štefanečev roman govorita o upor. Pravzaprav o pozivu k upor. Če to povežemo s prispodobo o zidu, ki se pogreza, bi lahko rekli, da se upirati preprosto moraš. Plavati proti toku. Kot je to počel Vladimir P. Štefanec.

Pisatelj in publicist, avtor osmih leposlovnih knjig, predstavnik sodobne književnosti, večkratni nominiranec za nagrado kresnik – vse to je Vladimir P. Štefanec. Rodil se je l. 1964 v Ljubljani. Diplomiral je iz filozofije in umetnostne zgodovine. Doslej je objavil večinoma romane. Nekateri so: Viktor Jelen, sanjač, Republika jutranje rose, Odličen dan za atentat.

Za svoj realistični, deloma tudi problemski mladinski roman *Sem punk čarovnica, Debela lezbijka in ne maram vampov* je lani prejel nagrado večernica.

Avtor je v knjigi uporabljal zanimiv slog, ki se kaže kot inovativna zgradba: med pripovedjo so vmesna, črna poglavja, v katerih pripovedovalka razmišlja o svojem vrednotnem dojemanju okolice; zadnje, ključne besede poglavja postanejo uvodne besede v novo poglavje – gre za neke vrste pripovedno »prepletenko.« (I. Saksida, Večer, priloga Večernica 2015)

Avtor je v delu uporabljal tipični najstniški slog: slengovske besede (štekat, sori, itak, sken ...), posebno stavčno zgradbo, vulgarizme, zanimive frazeme (streljati s sovražnimi očmi, priti na kraj pameti, lesti v rit ...) in zanimive primere.

Zunanja zgradba tega romana, v katerem Štefanec tematsko poudari medgeneracijske razlike, spore in iskanje boljšega sveta, obsega 44 poglavij na 209 straneh.

Izšel je l. 2015 pri založbi Modrijan. Avtor je dejal, da je knjigo napisal zaradi vseh mladih, ki si v današnji družbi še upajo biti drugačni in svojo drugačnost tudi izpostaviti. To pa je tudi sporočilo tega romana, ki ima v izhodišču avtobiografsko snov, ki jo je avtor predelal.

Matjaž Kranjec v svojem besedilu piše, da smo mladi brez priložnosti. Lahko bi rekli, da je tako tudi z junaki Kranjčevega romana. »Junaki« so vsaj na videz pasivni, vendar tudi zviti, vztrajni, vdani v usodo in iščeči svoj prav (J. Kos, Književnost, Maribor, 1994). So bolj individualisti. Tako kot Daša. V Večeru so zapisali: branje samo po sebi sicer ni rešitev, branje dobrih knjig pa zagotovo škodi neumnosti. Tudi mi ne bodimo neumni. Bodimo na našo domovino ponosni, kot so bili nanjo ponosni vsi trije avtorji. No, dva sta še vedno.

Torej, spoštujmo našo domovino. Ne delajmo dobro zase. Delajmo dobro za vse. Navsezadnje je domovina naša skupna last, dolžnost in odgovornost. Opravljajmo jo z zdravo pametjo in ljubeznijo.

Pa bom zaključil to svoje razmišljanje o naši prelepi domovini tako, kot Matjaž Kranjec: Imam najlepšo domovino, najlepšo deželo, rad imam Slovenijo.

Julija Koletnik, Osnovna šola Franca Rozmana Staneta Maribor

Mentorica: Barbara Jelenko

MLADI OPTIMISTIČNI GLEDE DOMOVINE – IRONIJA ALI LAŽ

Mi smo mladina. Mi smo »prihodnost«. Naša naloga je, da se od starejših učimo voditi oziroma živeti v sodobnem svetu. A kako naj to storimo, ko so pa naš vzor odrasli, ki živijo v demokratični državi, a jih vodi peščica pohlepnih, koruptivnih ljudi?

Miško Kranjec, avtor romana *Povest o dobrih ljudeh*, ki se je rodil leta 1908 v Veliki Polani v Prekmurju, je skozi celoten starinski roman opeval lepote te pokrajine, vezi ljudi do nje.

Predstavil jo je kot idiliko, z uporabo mnogokategerega pridevnika. Roman spada pod socialni realizem, kot tudi njegova ostala dela, npr.: *Otroštvo v močvirju*, *Strici so mi povedali*. Vsa dela pa kažejo pisateljevo ljubezen do dežele. Ne bom dodala še političnega sistema, saj dejstvo, da se je pridružil partizanom ter da je organiziral prekmurski upor pred drugo svetovno vojno, pričata o vsem, razen o ljubezni. Kot njegovi knjižni junaki je bil umirjen, ljubeč, delil si je Anino radovednost in Martino upornišvo. A več skupnega kot z njimi ima s protagonistko mladinskega romana *Sem punk čarovnica*, *Debela lezbijka* in ne maram vampov, *Dašo*. On se je za pravico boril aktivno, Daša za svoje poglede izraža z glasbo, ki jo posluša. Kranjčev sin si z očetom deli ljubezen do slovenske narave, običajev, ljudi in lepote.

Motijo ga zgolj odrasli, ki vodijo ta sistem. Pravi, da je deželo prepotoval po dolgem in počez, da se njenih lepot ne more naveličati. Tudi Miško Kranjec se ni mogel naveličati lepote Prekmurja. Ko je opisoval značajske lastnosti likov v romanu, sem dobila občutek, da nam želi sporočiti, da se v vsem dobrem skriva nekaj dobrega. Jing in jang. To se kaže za resnično. Ana je dobra, a radovedna. Marta ljubeča, lepa, a strupena. Ivan trdo dela, ampak je ljubosumen. Edina, ki bi jo lahko označili za popolnoma dobro, je Katica. To dejstvo je kot sporočilo: *Otroci so mili in nedolžni, dokler se ne priključijo bolnemu stroju, drugače imenovanemu odraslost*. Takrat padejo pod vpliv politikov, denarja in vsega slabega. Njihova dobrotost ostane le majhna pikica, med pohlepom, ljubosumjem, sovraštvom.

Miško Kranjec in njegov sin sta živela v različnih obdobjih (če štejemo obdobje po smrti Miška Kranjca, 1983, kot samostojno življenje njegovega sina), a njuni pogledi so si zelo podobni. Morda je bil Miško le malo bolj pozitiven, na prihodnost bodočih rodov je gledal optimistično. Matjaž Kranjec pa je prepričan, da so lahko generacije, kot je moja, zgolj pesimistične, da naj ne gojijo previsokih pričakovanj. No, sama jih vsekakor ne. Spremljam dogajanja tukaj in po svetu ter se sprašujem, kdaj so zamrli še zadnji koščki dobrote. Kot punkerica Daša ter Matjaž Kranjec želim živeti v svetu, ki je dejansko demokratičen. Ampak če to želim, moram nekaj storiti. Zdaj še ne vem, kaj naj bi to bilo, najboljši, kar sem domislila je to, da se kar se da hitro pobegnem na študij v tujino, saj tudi sama mislim, da za politični sistem Slovenije upanja ne bo, dokler se celoten ne reformira. Oh, pogledjte mene. Nakladam kot pravi borec za politične pravice ljudstva. Kaj pravite na to, Matjaž Kranjec?

Drugi, mladinski roman *Sem punk čarovnica*, *Debela lezbijka* in ne maram vampov, (ki sem ga že omenila), se odvija v sodobnem času. Pisatelj, Vladimir P. Štefanec, rojen 9. 5. 1964, v Ljubljani, se je kot bivši punker enkratno vživel v vlogo najstnice Daše, ki si deli njegovo ljubezen do punka. Mnogi pravijo, da je roman delno avtobiografski. Torej, Štefanec je dogajanja v državah po svetu povzel ter jih postavil v roman kot najstnike.

Imamo »osrednje«, ki vladajo 8. c razredu. Izločajo vse, ki niso »narejeni« po njihovih merilih. Torej vse, ki se namesto v roza oblekice oblečejo v črne hlače. Vse, ki namesto popa poslušajo npr. punk. Vse, ki niso v odličnem finančnem položaju. Temu bi se bilo treba postaviti po robu. Problem je le v tem, da si tega ne upamo. Veste, ena izmed osnovnih človekovih potreb je potreba po ljubezni. Če bi vodji osrednjih, Ajši, njena pribočnica Carmen dejala, da se ji takšno dejanje ne zdi moralna, bi bila izključena kot Daša ter zasmehova-



na. Tega pa si ne želi, zato je rajši tiho. In o tem govori Matjaž Kranjec. Ljudje, odrasli, katerih čut za to, kaj je prav in narobe, še ni zaslepljen, sedijo križem rok in dogajanje spremljajo od strani. Povest o dobrih ljudeh nima veliko skupnega s punk čarovnico. Niti po vsebini, niti po videzu (punk čarovnica ima črne strani), niti po rabi jezika. (V punk čarovnici se pojavita sleng in preklinjanje). Edino, kar jima je skupno, je sporočilo. V Štefanečevem romanu je zelo razvidno, zato je knjiga naletela na veliko negativnih kritik, saj to »vulgarno izražanje in uporniško sporočilo« res nista primerna za mlade ... Oh, ko bi vi le vedeli, da se s tem srečujemo vsakodnevno. V Kranjčevem romanu se moramo za to sporočilo bistveno bolj poglobiti v knjigo, brati med vrsticami, se prebiti mimo starinskega izražanja ter prekmurskega narečja.

V besedilu Obtožujem! je vse to združeno. Matjažovo sporočilo je zapisano črno na belem. Jezik je knjižni, razumljiv vsem. Če bi Kranjčev roman, Povest o dobrih ljudeh, združili, ter nato napisali obnovo, bi dobili besedilo Obtožujem!. Vidna je ljubezen Miška Kranjca do domovine, ki je Štefanec ne izraža, ter Dašina punk predrznost ter njeni dvomi v človeško družbo samo. Vidite, ne glede na to, da vsi trije pisatelji izhajajo iz drugačnih ozadij, (M. Kranjec je deloval kot politik, V. P. Štefanec pa brezupen navdušenec nad umetnostjo, ki jo je tudi vključil v svoj študij), so bili rojeni v različnih obdobjih (M. Kranjec pred 1. svetovno vojno, njegov sin in Štefanec pa v obdobju hladne vojne), razmišljajo na podoben način.

Borijo se, vsak na svoj način, za svoja prepričanja, od katerih ne odstopajo. Skupaj so drugačni. Ne držijo se teh kalupov, v katere jih je postavila družba. In to se odraža v njihovih pisnih izdelkih. Tema letošnjega tekmovalja je Domovina med platnicami. Sama imam občutek, da z vsako knjigo, ki jo preberemo, najdemo košček sebe. In v vsaki knjigi je vsaj en lik, s katerim si delimo skupne interese. S punkerico Dašo si delim odločnost, morda tudi muhavost. Sicer pa me sami koncerti ne zanimajo preveč. Morda se mi je zato branje tako vleklo. Strinjam se z njenimi načeli, ne delim pa ljubezni do punka. Ampak drugačnost bogati. V tem smislu, da si ravno zaradi najinih razlik moramo zaupati in se sprejemati.

V Kranjčevem romanu sem se našla v bolj hudobni kot pa prijazni Marti. Pa ne zato, ker bi svojega slepega otroka zapustila ali pa varala svojega moža. Naju veže ljubezen do širnega sveta. Za to je potrebna radovednost. Radovednost pa vodi do novih odkritij. Povest o dobrih ljudeh mi je bila bolj všeč kot pa Punk čarovnica. Zakaj? Ker je natančneje opisovala vezi med ljudmi ter njihovo obnašanje. Edino, kar me je zmotilo, je bilo neprestano opisovanje narave, ki je imela velik vpliv na ljudi ... No, če pomislim, pa brez tega knjiga ne bi bila to, kar je. To, da bomo kot namig dobili besedilo z vsebino, kot jo ima Obtožujem!, me je izjemno presenetilo. Presenetilo me je to, da vas, odrasle, zanima mišljenje nas, mladih. Ne vprašajo nas pogosto, kaj si mi mislimo o politiki ali naši prihodnosti. Mislim, da nam ne zaupajo. Pa ne vem, zakaj. Nismo dovolj zreli? Morda. Ali pa smo prenedolžni in ne prenesejo naše resnice? Še bolj verjetno. V vsakem primeru smo tudi mi del domovine. Vi krojite našo prihodnost. Dovolite nam imeti vsaj majčken vpliv.

Kratek povzetek in mišljenja o besedilih:

Miško Kranjec – Sedaj je obdobje med vojnama. Ljudje ne cenijo naše zemlje. Morda bo moja knjiga v njih vzbudila drugačno mišljenje in se bodo povezali v boju proti okupatorjem, da ohranimo to, kar je naše. Domoljubje.

Vladimir P. Štefanec – Le kaj bi v mladih vzbudilo zavest o njihovem obnašanju, prihodnosti? Že vem! Nekaj, kar jim je blizu, kot dogajanje v šoli.

Pa če uporabim še sleng, jih bo še dosti bolj pritegnilo ... Morda vključim še nekaj citatov iz pesmi Green dog, da se bralci sami zamislijo nad političnim sistemom, ter se borijo za državo, v kateri bodo želeli živeti.

Matjaž Kranjec – Čas je, da mladi slišijo nekaj realnega. Vsi se zanimajo le za tujino, a že moj oče je častil lepote Slovenije. No, čas je, da domoljubje postane spet »in«. Aja, pa še prihodnosti se dotaknimo. Spomnimo mlade, da sami ustvarjajo svet, v katerem živijo. Zato jih napolnimo s pesimizmom, da v njih vzbudimo optimizem ter ljubezen do domovine.

To se je morda smukalo po glavah našim trem avtorjem. Vsi tako različni, a hkrati tako enaki. Sama sem se najbolj povezala z besedilom Obtožujem! in se zamislila nad domovino. Pogosto jo zaničujem. Sedaj vem, da problem ni v njej. Slovenija je čudovita. Problem je v vodstvu. A kaj, ko pa sama ne morem nič.

Upam le, da ne postanem del pokvarjenega stroja. Upam, da bodo moja bodoča dejanja mlade navdajala z upanjem in optimizmom – kot so besede obeh Kranjcev in Štefaneca navdale mene.

Aleks Birska Jogan, Škofijska gimnazija Vipava
Mentorica: Tatjana Božič

MOJE OTROŠTVO SE JE NEKEGA OBIČAJNEGA ZGODNJEPOLETNEGA DNE LETA 1991 NENADOMA KONČALO

Vladanovo otroštvo je končano. Očetova prekomanda je sprožila plaz dogodkov, ki so usodno vplivali na njegovo družino in ohromili Vladanovo mladost in tudi njegovo življenje. Nedoživeto otroštvo je terjalo svoj davek.

Duša, Vladanova mati, ni zmogla pritiska ob izgubi moža, razočaranja, da je raje izbral vojno kot družino, zato se je zaprla vase in si ustvarila svoj svet, v katerem Vladan ni imel svoje vloge, kar ga je usodno zaznamovalo. Oddaljila sta se, postala sta tujca – sploh, ko se je mati vnovič poročila. Njuno srečanje pred polikliniko kaže na vzajemno nepriznavanje in Vladanov odpor do tega, da je ta brezizrazna ženska njegova mati. Introspektiva prikazuje, da jo je lastni sin sovražil zaradi travmatičnega otroštva, ki ga nikdar ni skušala omiliti. Duša je bila tujka, v istem stanovanju sta ločeno živela dva človeka. Travme, ki jih Vladan nosi, bi bile najbrž veliko milejše, če bi ob sebi imel človeka, ki bi ga podpiral in vodil, če bi poznal resnico.*

Zamolčana očetova zgodba in njegova namišljena smrt sta Dušina krivda, lahko razberemo tako iz Vladanovih pripovedovanj, saj je roman napisan prvoosebno, kot iz retrospektiv, s katerimi se vrača v beograjski hotel Bristol, kjer se je kalvarija začela, in na Fužine.

Duši pripisana krivda pa je dvorezen meč, saj se je le odzvala na svoj, nič manj boleč in neslavno propadli zakon z Nedeljkom Borojevićem. Kot kaže, je njena šibka osebnost premagala izraz trdne in pokončne generalove žene, vedno uslužne in poslušne gospe Borojević. Vedela je več, kot so vedeli drugi, vedela je, da tokrat ne bo zdržalo: »Loza će sve srediti.«

Duša je začejala novo življenje in staro pozabljala ter ga načrtno odrivala prav v času, ko je Vladan odraščal, potreboval mater, nekoga, ki mu bo opora in pomoč. Materin odnos pa je učinkoval ravno nasprotno: na Fužinah je začela govoriti slovensko, jezik, ki je bil njenemu sinu tuj. Njegova zamolčana materinščina mu tudi po mnogih v Sloveniji preživetih letih ostaja tuja, saj na vprašanje: »Kaj pa ti tuki?« čisto spontano odgovarja: »Gdje je?« Prebolevanje se je nepraktično prekrivalo s sinovim otroštvom.

Balkanizmi in vulgarni izrazi dajejo romanu čisto poseben pečat, saj kažejo na avtentičnost likov, ki še vedno pripadajo nekemu drugemu času, drugemu okolju, iz katerega izhaja tudi avtor sam. Goran Vojnović, slovenski pisatelj, režiser in scenarist, namreč izhaja iz časa in prostora, ko je bil jezik pogovora srbohrvaški, kar vpliva na njegovo literaturo. Oba, s kresnikovo nagrado nagrajena romana, Čefurji raus! in Jugoslavija, moja dežela, namreč poudarjata multikulturalnost, v kateri je zrasel.

Jasno je, da je njegovo razmišljanje preneseno v roman.

Ker je Vladan zrastel v multikulturni družbi, ki se je kar naenkrat skrčila na Fužine, slovensko govoreče sorodnike in slovensko šolo, se je izgubil. Znašel se je pred vprašanjem, kdo pravzaprav je. Kot otrok ni mogel dojemati

*O očetu, vojnem zločincu, ki mu ne more odpustiti, saj se nikoli ni pokesal.



dogajanja, zato je ostal razpet med Pulo, podobo idealnosti, in Fužinami, krajem njegovega trpljenja in nastanka travm. Njegova identiteta je izgubljena, saj je Duša njegova mati le uradno, oče je zgolj zanj mrtev, on pa ostaja sam – Slovenec, ki se v Sloveniji počuti tuje. Njegova situacija se le malenkostno izboljša, ko se sprijazni z dejstvi – oče je dokončno mrtev, tako in drugače, iz telefonske slušalke pa zasliši pristno mater: »Vladane, jesi čuo?«

Spet balkanska fraza, ki Vladana navda z nekakšnim mirom. Mati se vrača, čeprav prepozno in čeprav nima več namena sodelovati z njo. Vsa ta leta je ostajal tujec lastnega življenja, svoje razdvojenosti. Ni vedel, kaj se v njem dogaja, koga pogreša in kaj potrebuje. Zaradi travm iz otroštva ni bil sposoben graditi odnosa, temveč je iz njega zgolj črpal. Od ljudi se vedno bolj oddaljuje, tudi Danijel, njegov edini prijatelj, ve o njem in njegovem življenju le delčke celotne zgodbe, ostalo ostaja skrivnost, ki je niti Vladan sam ne pozna do potankosti.

Čeprav je Vladan po materi Slovenec, se tako nikoli ni počutil. Njegovo primarno okolje ostala Pula, hrvaški oziroma srbohrvaški jezik pa njegovo sredstvo sporazumevanja. Tako je ostal Slovenec, ki se ni počutil Slovenec, in je bil prisilno priseljen v nek drug, tuj svet. Hkrati pa je ostal tujec tudi med svojimi »sonarodnjaki« – Balkanci, ki to pravzaprav sploh niso bili. Nikoli se ni vklopil v njihovo družbo, saj ga je materina prevzgoja v Slovence nedvomno zaznamovala. Njegovo slovensko ogovarjanje pretežno srbsko bosanskih Fužin je pri marsikom sprožilo odpor – Borojević in govori slovensko.

Multikulturalnost je v romanu nakazana predvsem v omenjenem delu. Na Fužinah sta obstajali dve družbi: slovenska in prevladujoča – balkanskih priseljencev, ki med seboj nista imeli znatnih stikov, kaj šele pristnih odnosov. Tako sobivanje se je vleklo iz obdobja Jugoslavije, ko so vsi živeli v skupni državi, a so bili po večini vseeno Slovenci, Hrvati, Bošnjaki, Hercegovci, Srbi in Makedonci. Vsak je govoril svoj jezik, negoval svojo kulturo, na kar kaže tudi Vojnovičevo delo. V Sloveniji so, ob srbski poroki, prepevali srbske pesmi in se poročili po srbskem ritualu. Navkljub različnosti pa so vsi ti ljudje živeli skupaj do balkanske vojne, ki pa je, predvsem pri močnih nacionalistih in hujškačih, povzročila hude prerese ter sovraštvo ter nadaljevala ciklično usodo Balkana, ko žrtve postanejo rablji svojih rabljev.

Vladan se je proti temu boril, najbrž prav zaradi travm, ki jih doživlja kot posledico uničenega in prezgodaj končanega otroštva, za kar je kriv prav ta začarani krog krvnikov.

Žal pa sobivanje, ki je bilo mogoče pred vojno l. 1991, ostaja nekako zavito v tančico strahu, saj je spoznanje o neslavnem propadu njegove pluralnosti in – posledično – nastajajoče nestrpnosti, preseglo bratstvo in enotnost, ponesrečen poskus združevanja med seboj precej različnih kultur. Sobivanje v polnosti najbrž ni več mogoče, čeprav so prav danes priča še veliko večjim spremembam, ki jih vnaša vojna na Bližnjem vzhodu in kolona beguncev, ki prihaja v Evropo. Slovensko prebivalstvo in priseljeni tujci tako ostajamo kot dve struji ločeni z železno zaveso, kot so bili na Vladanovih Fužinah ločeni Balkanci in Slovenci.

Ob koncu lahko pod črto zapišem, da so Vladanovo prezgodaj končano otroštvo, njegove travme, nepopolna ali izgubljena identiteta ter Dušina zamaknjenost, posledice vojne, ki je pretresla Balkan.

Vladan bo vsaj nekoliko pomirjen, ko se dokončno odpove očetu in identiteti, na katero je vplivalo predvsem njegovo tujstvo, zgradi na etični drži, s katero je zavrnil očeta in mu ni odpustil zločinov, storjenih v vojni, prav tisti vojni, ki ga je usodno zaznamovala.

Se bo sploh kdaj lahko nadaljevalo Vladanovo otroštvo?

Sara Vizjak, Srednja zdravstvena in kozmetična šola Maribor
Mentorica: Vanja Kancler

MOJE OTROŠTVO SE JE NEKEGA ČISTO OBIČAJNEGA ZGODNJEPOLETNEGA DNE LETA 1991 NENADOMA KONČALO

Vsi doživljamo trenutke, ko neizmerno pogrešamo svoj dom, svoje starše in predvsem tisto brezskrbno otroštvo, ko še nismo imeli nobenih skrbi in težav. Tako tisti, ki so svoj dom zapustili po lastni izbiri, in prav tako tisti, ki jim je bila odtrganost od družine vsiljena.

S tako temo se v svojem novem romanu sooča tudi pisatelj Goran Vojnović. Jugoslavija, moja dežela, je že njegov drugi roman, ki je bralce pritegnil s svojo zgodbo. Njegov prvi roman Čefurji raus!, ga je popeljal med najuspešnejše pisatelje svojega časa ter si je po tematiki malce soroden z drugim romanom.

Goran Vojnović se je rodil 11. junija 1980 v Ljubljani, kjer je pozneje tudi študiral na AGRFT. Je pisatelj, pesnik, filmski ter televizijski režiser. Režiral je filme Moj sin, seksualni manijak, Piran-Pirano, Čefurji raus! in številne druge.

Prav tako je prejemnik številnih nagrad - Srce Sarajeva za uspešno napisan scenarij za film Sretan put, Nedine, nagrada Prešernovega sklada za roman Čefurji raus!, za katerega je leta 2009 dobil tudi svojo prvo kresnikovo nagrado. Leta 2013 so mu podelili njegovo drugo kresnikovo nagrado za roman Jugoslavija, moja dežela.

Jugoslavija, moja dežela je predvsem roman o iskanju resnice, o iskanju sebe. Glavni junak je Vladan, ki išče svojega očeta Nedeljka Borojevića, za katerega je dolga leta mislil, da je mrtev, nato pa je izvedel, da je v resnici vojni zločinec, iskan zaradi svojih grehov v jugoslovanski vojni.

Naslov Jugoslavija, moja dežela se morda marsikomu zdi provokativen, saj povezuje Jugoslavijo, deželo, del katere smo nekoč bili tudi Slovenci, in pa mojo deželo – propagandni oglas iz osemdesetih let, za poživitev slovenskega turizma.

Pa vendar je naslov romana namerno tak. Pisatelj želi poudariti, da smo vsi ljudje enaki, da smo jugoslovanski narodi med sabo povezani, vendar se od te vezi odvrčamo in se ne oziramo nanjo. Goran Vojnović je v intervjuju dejal, da smo se Slovenci z osamosvojitvijo ne samo odcepili od skupne države, temveč smo se tudi zaprli v svoj majhni prostor in si tako dokončno omejili svoja kulturna obzorja.

S tem se popolnoma strinjam in prav tako sem prepričana, da še veliko drugih ljudi. Omejeni smo na svoj majhni prostor, kjer nam kultura narekuje, kako se obnašati do soljudi. V naši državi je vse več Srbov, Hrvatov, Bošnjakov, nestrpnost do drugih narodnosti pa samo narašča. Mladi se nikakor ne zavedajo, da so to ljudje, s katerimi smo si nekoč delili življenjski prostor. In prav zato je prav, da nastajajo take knjige, kot je Jugoslavija, moja dežela, saj se moramo zavedati lastne vrednosti in prav tako vrednosti ljudi okrog nas.

V romanu se prepletajo tudi govori različnih narodov; veliko je tudi vulgarnih besed. Zaradi prepletanja različnih jezikov deluje govorica na določenih mestih že skoraj prisiljeno, vendar po drugi strani brez prepletanja različnih jezikov ne gre, saj je Vladan sin slovenske matere Duše in srbskega očeta Nedeljka.

Vladan je - zaradi različnih državljanstev svojih staršev - del dveh kulturnih območij. V Puli se počuti kot priseljeni Slovenec, v Sloveniji pa kot Slovenec med priseljenci, saj živi na Fužinah. Tako je hkrati domačin in hkrati tujec; ne počuti se popolnoma sprejetega ne v enem ne v drugem družbenem okolju. Hkrati je tudi domačin in tujec lastnega življenja.

Ob tako zapleteni trditvi se seveda vsi najprej vprašamo: »Ali je sploh mogoče biti hkrati domačin in tujec v svojem lastnem življenju?« In vsak si na to vprašanje odgovarja sam, po lastni presoji. Moje osebno mnenje je, da vsekakor ni prav, da se počutiš tako razdvojenega, vendar povsem razumem pomen tega stavka. Vladan se sooča z resnico o svojem očetu ter poskuša sestaviti dve različni podobi: toplega, ljubečega očeta in vojnega zločinca, ki skuša opravi-

ni jez
NO
ME
la
AO
EM
C
SLO
ŠOL



čiti svoja dejanja. Ne more sprejeti dejstva, da ni več enaka oseba, kot je bil pred mnogimi leti in predvsem bije hudi notranji boj sam s sabo. Kdo je, koliko je vreden, kje se njegova odgovornost začne in konča ... Vse to so vprašanja, na katera Vladan v celotni zgodbi išče odgovore. Te pa lahko najde samo v sebi.

Ob branju romana so me prevzemala različna občutja. Od žalosti pa vse do razumevanja in spoštovanja. Lahko bi rekla, da sem se kar našla v zgodbi. Kajti tudi jaz sem bila ujetnica lastnih misli in neutrudnih iskanj odgovorov. Tudi jaz sem bila hkrati domačinka in tujka lastnega življenja; prav tako kot Vladan. Kot majhno dekletce so me starši zapustili, zaklenili v stanovanje, skupaj z mojo sestrico, in odšli neznano kam. Po nekaj dneh naju je odkrila socialna služba ter naju namestila v rejniško družino, v kateri odraščava in se razvija še danes. Kljub temu da sem srečna, da imam družino, ki jo neizmerno ljubim, in kljub temu da imam streho nad glavo, se v meni pogosto porajajo različna vprašanja o meni, o moji osebnosti. Kdo sploh sem in kaj v življenju hočem? To je le eno od mnogih vprašanj, ki mi zapolnjujejo glavo. Iz te izkušnje sem se ogromno naučila o spoštovanju in sprejemanju drugih ljudi, najtežje med vsem pa je sprejeti samega sebe. V takem primeru sploh ne veš več, kdo si, temveč se z mislimi vračaš nazaj, k svojim staršem; kdo so bili oni in zakaj so naredili to, kar so. Skratka, sploh se ne osredotočiš nase, temveč na svojo preteklost in starše, ki so takrat bili del nje.

V moje življenje so se biološki starši vrnili po dolgih sedmih letih, Vladan pa je svojega očeta prav tako iskal po dolgih pretečenih letih. To je spet taka situacija, kjer sem se popolnoma vživela v Vladana. In ga prav tako razumem. Vladan svojemu očetu ni hotel oprostiti njegovih dejanj, ki jih je opravičeval z grozo, ki je bila prizadejana njegovemu očetu (tj., Vladanovemu dedku). Prav tako jaz nisem več nikoli povsem sprejela svojih staršev nazaj v svoje življenje, saj tudi oni niso prevzeli odgovornosti za svoja dejanja, temveč so jih opravičevali z izgovorom, da so sami tudi živeli v takih življenjskih razmerah. In tako prispemo do glavnega sporočila romana: noben nacionalni, politični, socialni ali idejni problem ne sme biti vzrok za izgubo človečnosti.

V romanu se prepletajo različne kulture, kar je po svoje prav, saj tudi mi po vsem svetu živimo med različnimi kulturami in je prav, da jih razumemo. V dandanašnji Sloveniji je, po moje, medkulturnost povsem mogoča. Tako kot drugod po svetu. Če se ljudje ne ozirajo samo nase ter malce pogledajo okrog sebe, bodo videli, da so ljudje okrog njih popolnoma enaki kot oni. Vse, kar je potrebno za dobre odnose, sta razumevanje in spoštovanje. In, ko bomo posedovali ti dve lastnosti, bo na tem svetu mogoče še veliko več, kot pa samo medkulturnost.

Toda nikoli ne smemo svoje preteklosti in slabih izkušenj izrabljati za to, da bi se ljudem prikupili in si tako prislužili njihovo razumevanje. Vedeti moramo, kdo smo, in na kakšen način hočemo, da nas ljudje vidijo. Vladana jaz vidim kot ubogega, prizadetega fanta, ki se z lastno osebnostjo oz. identiteto ne more sprijazniti, ne more sprejeti tega, da je sin vojnega zločinca. V sebi se počuti kot tujec in zato je tudi tujec lastnemu življenju, materi, celo samemu sebi.

Moja krušna mati vedno pravi: »Če te kaj prizadene, dvigni glavo, se nasmej in pojdi naprej!«

Sama se popolnoma strinjam s tem. Kljub travmatičnemu otroštvu sem v življenju veliko dosegla in vem, da lahko še veliko več. V tem pa se razlikujem od Vladana. On se svojega otroštva v mislih oklepa in kar ne more preko te prizadetosti in se vedno vrača nazaj v tiste čase. Svojega življenja ne more normalno živeti naprej, saj ga preteklost preveč obremenjuje, kar se opazi že s tem, da postane že skoraj obseden z iskanjem očeta.

Ko izve, da njegov oče ni mrtev, najprej z vprašanji nadleguje svojo mater, s katero se drugače sploh noče pogovarjati, nato pa vprašanja postavlja še drugim književnim osebam. Vse to, samo da bi odkril, kje je njegov oče, in da bi samega sebe rešil velike odgovornosti nošenja grehov svojega očeta.

Pisatelj je zgodbo, ki bi se povsem verjetno lahko zgodila, uspešno zapisal kot roman, ki je zanimiv nekdanjim prebivalcem Jugoslavije in pa tudi nam, ki tiste čase poznamo samo kot prostor, kjer so nekoč živeli naši starši ter dedki in babice. Nikakor ne moremo iti mimo tega, da se v romanu čuti močan vtis osebnih izkušenj, osebnega trpljenja. Avtor zagotavlja, da v romanu ni avtobiografskih elementov, vendar je roman precej osebni.

Goran Vojnović je kot otrok v Puli poletja preživel z otroki vojnih častnikov, ki so nekega dne l. 1991 izginili. Ko je pozneje izvedel, kam so odšli, se je odločil o tem napisati roman.

Prav tako je dejal, da je pisal o tem, kar ga »žuli«, kar ga boli. In prav gotovo lahko zatrdim, da je ob branju romana Jugoslavija, moja dežela, še mene zbolelo srce.

Vsako otroštvo se nekoč konča. Moje, vaše, tudi Vladanovo. Žal pa se vsa ne končajo tako, kot bi se morala. Nekaterim zgodbam iz otroštva botrujejo grenkost, trpljenje in žalost. V tem trenutku bi se rada zahvalila pisatelju. Hvala, ker ste nam pokazali, da v življenju ni vedno postlano z rožami, in da je včasih potreben več kot samo trenutek, da razmisliš o tem, kar se dogaja v tebi. In predvsem hvala, ker sem lahko spremljala Vladana med njegovim iskanjem in tako spet odkrila nekaj novega o sebi.

Patricija Hajnžič, Srednja šola za oblikovanje Maribor
Mentorica: Irena Labaš

MARJAN TOMŠIČ, GRENKO MORJE

Na Štajerskem rojen, sicer živeč v Istri, pisatelj Marjan Tomšič. Podpisal se je pod veliko mladinskih del, radijskih iger in mladinskih besedil. Napisal je ogromno romanov, približno toliko novel in črtic. Malo manj mladinskih in otroških del. Za svoje delo je prejel tudi nagrade Prešernovega sklada. Navdih je črpal med šolanjem v Račah, kot kasneje v Ljubljani.

Ženske, ki so se morale odpraviti na pot, da so lahko obdržale streho nad glavo, hlev in njivo. Govorice, ki so se širile po slovenskih vaseh, da nekatere ženske odpeljejo v harem, druge se ločijo in poročijo v Aleksandriji, spet drugim se zblede oz. znorijo, malokatera pa stori samomor. Pot do Afrike je že bila težka, najprej z vozom do vapore, šele nato pa tri dni vožnje.

Kasneje pa si le – v upanju – da delo, ki dobiš, cenijo, predvsem pa, da te spoštujejo in iz njih ne brijejo norcev. Zgodba o Rutki in njenem možu je pretresljiva.

Odšla je v Aleksandrijo, da bi rešila zemljo in s tem moža – s sinom in hčerko. Mesece se je privajala na novo življenje in spoznavala nove jezike, da se je lahko pogovarjala s svojimi nadrejenimi. V mestu, kjer je naseljenih in priseljenih ogromno ljudi različnih narodnosti, ki govorijo vsak svoj jezik, a se hitro naučijo tudi tujih. Po letih in letih bivanja se je Rutka že čisto privadila bivanju v Aleksandriji. Kot dojlji in varuški ji ni nikoli zmanjkalo dela. Seveda je dobila tudi proste dni, ki jih je izkoristila za obisk v azilu.

Ko je njen varovanec ni več potreboval, so ji dali soude in lahko se je vrnila v Prvačino, v rodno domovino. A ne dolgo za tem, ko je življenje spet potekalo po starih tirih, je prejela pismo. Pisali so, da je njen varovanec hudo zbolel in želijo, da se vrne, sicer bo umrl.

Bila je v stiski, ali naj se kot mama po mleku vrne k otroku, s katerim je preživela veliko časa, ali naj ostane pri možu in hčerki. Komaj se je spet zbližala s sinom in njen odhod bi ga zlomil.

Tudi mož jo je prosil, naj se ne vrača, saj imajo dovolj soudov. A naslednjega jutra Rutke ni bilo več, kar je popolnoma razžalostilo sina; Rutke in mame ni hotel ne videti ne slišati.

Kljub vrnitvi v Aleksandrijo je njen varovanec umrl. Po vrnitvi dan ni več potekal kot bi moral. Jakob je pil v oštariji, sin pa je ni niti pogledal, kaj šele, da bi z njo spregovoril.

S smrtjo varovanca se svet ne bi mogel bolj porušiti; Rutka še doma preživlja bolečine.

Preveč trpljenja so povzročila dejanja, ki so se zgodila v tako kratkem času. Tudi takrat ni videla druge rešitve kot odhod preko šandriškega morja, le da tokrat za zmeraj.

Zaljubila se je, se poročila in rodila dva sina. Imela ju je neizmerno rada in skoraj pozabila na otroka z Jakobom. A nekega jutra se je zbudila brez moža in brez sinov. Podobno dejanje – kot je ona odšla od doma na vapore – brez sporočila. V življenju se vse vrača, vse se plača.

Od iskanja je poblazneta, povrh vsega pa je ostala še brez strehe nad glavo. Dolge dneve in mesece je hodila v upanju, da najde moža z otroki. Iskanje je bilo zaman. Pod streho so jo vzele sestre iz azila. Na Slovensko se ni hotela vrniti, saj se je čutila krivo, da jih je izdala.

Zato je za vedno ostala v Afriki do usodnega dne. Čez nekaj let so ji dojlje sporočile, da je Jakob umrl, ob sebi pa je imel pismo, ki mu ga je pisala Rutka, na njem pa je pisalo »zvestoba do groba, in še čez«. To pismo je obdržal v upanju, da se vrne k njemu.

Tudi Rutki so se bližali zadnji dnevi, zato je prosila Ano, vodjo sobaric v uglednem hotelu, naj proda nakit in naj ga nese grobarju, da naredi Jakobu spomenik, iz njega naj izklesaja: »Kar je Bog ustvaril, naj Bog vzame.«

Nekaj nakita je dala, naj ga nese zlatarju in proda, soude pa razdeli in da sinu in hčerki. Eno ogrlico je prihranila za Ano, ki jo je vzela za plačilo. Čez nekaj dni je umrla in njena življenjska pot se je zaključila z žalostjo v očeh, s hrepenenjem po domu in otrocih.

Ljudje, predvsem pa ženske, so bile razdvojene, med dvema svetovoma, glava je morala biti zmeraj na mestu. Ne glede na to, ali si bila dojilja, varuška, dama za družbo, sobarica ..., svoje spretnosti si morala maksimalno izkoristiti vsak dan, to se je ohranilo do danes.

Veliko spoštovanje pa si zaslužijo vse, ki so morale pretrpeti toliko muk in mučnih dejanj in so se vrnile v domovino.

Jerneja Potočnik, II. gimnazija Maribor
Mentor: Drago Meglič

PREDRAGI EVALD,

Kras, 16. maj 1987

dolgo sem odlašal, sedeč za kuhinjsko mizo, medtem ko je Janja pripravljala kosilo, razmišljujoč, ali naj ti napišem nekaj vrstic, odgovorim na tvoje iskanje ter spodbudim k nadaljevanju tvojega dela.

Bolezen me ovira in stežka kljubujem fizični bolečini ter telesni omejenosti, a moje misli so ostrejšje kot kdajkoli prej. Pomni, kadar boš v starosti, ko bom jaz že davno preminul, razmišljal o svojem pisanju, skritih zgodbah, književnih junakih in boš nostalgичno pogrešal mladostna potovanja, ženske, zabave, službo ... To je le stanje telesa, ti, Evald, se lahko z močjo duha vrneš kamorkoli in vse trenutke svojega življenja podoživiš v vsej polnosti.

Čeprav, pomembna je prihodnost, četudi smrt. A prav tako je pomembno otroštvo, preteklost.

Vse pisateljske čestitke ob objavi Čarovnikovega vajenca lansko leto, z navdušenjem sem ga prebral in nehote zarisal vzporednice med tvojim Egonom, protagonistom tega zares markantnega dela, ter mojim Marjanom, glavnim junakom mojega romana Ljubezen. Če si ga prebral, me morda razumeš, morda pa ne. Na prvi pogled se zdita zgodbi popolnoma različni, himalajska odiseja razpletanja pajkove mreže zahodne samozaverovanosti in zelenojamske medvojne prigode nagajivih najstnikov, a kot pisatelj vem, o čem sem med pisanjem razmišljal. Tako kot ti in tvoj romaneskni Egon sva tudi jaz in književni Marjan iskala odgovore na vprašanja o smislu, lomila okvirje družbenih pričakovanj ter zapovedi in z otroško preprostostjo, nepremagljivo, brezpogojno ljubeznijo razkrinkavala resnice sveta. Ob branju Čarovnikovega vajenca sem čutil z junakom, trpel ob njegovih trenutkih brezupa, trepetal ob porazih in preizkušnjah ter se zjokal ob njegovem izgonu iz tantrične lama serije.

Razumel sem lik, podoživel njegovo mrzlično bežanje pred prežečo ujetostjo Zahoda, a nisem dojel tantre. Zdela se mi je odvečna, nasilna. Mislim, da človek ni le egoist, Egon ni le Ego in nezanikanje prvinskih želja ni zatiranje pravega jaza. Ko sem tantrične prakse primerjal s preprostim iskanjem otroškega Marjana, se mi je tantra zazdela kot posilstvo, nasilna ljubezen.

Morda ne posilstvo, morda zgolj kupljena ljubezen, instant paket vsedovoljenega. Preveč obsojam, moja krščanska vzgoja mi narekuje besede, a mislim, da rešitev za zahodnega iskalca ne leži v himalajski eksotiki. Za srečo in razumevanje ni treba tako daleč. Moj Marjan kaže drugače. Se spomniš odlomka, kjer se mali Marjanček prvič sreča s spolnostjo, kjer se ne ozira na družbo, pravila, obsojanje?

Samo prepusti se. Kako tantrično, bi rekel danes. Pa je srečen?

Mar v tistem trenutku res spozna vso resnico in doseže uresničitev svojega bitja? Ne, Evald, Marjan je otroško razočaran. Ne razume, kako bi lahko prvinski užitek predstavljal bistvo. Zato išče dalje. Preprosto, otroško raziskujoč vsakdan. Marjanovo bistvo so ljudje, odnosi. Prelčev Boris, Rožičev Edi, brat Berti, mati, oče in bolnišnično osebje, izumetničeni oboževalki filmskih igralcev, nogometna ekipa, italijanski vojaki, nemški vojaki, nasilneži, morilec Franta, hinavski Papagajček, razvajena lastnika nogometnih žog, izdajalci, domobranci vseh barv, vseh lastnosti – vsi.

Vsi so Marjanovi, ne zaradi svojih dejanj. Njegovi so, ker jih sprejema, takšne kot so, brez obsojanja. Prostitutki, ki ga popeljeta v svet erotičnih užtkov, ima rad, a ne zato, ker bi v spolnosti videl bistvo življenja. Marjan ju ljubi, ker sta Milena in Valerija ključni za njegov svet. Kot vsi drugi. Gradijo mozaik otrokovega sveta, pisano tvorbo brez sodb, omejitev, pravil, zakonov, hinavščine, sovraštva. Gradijo življenje z ljubeznijo.

Mar ni tudi Egon ugotovil, da erotika ne zadovolji, če ta pomeni le živalsko potešitev kot upor družbi? Kako se je počutil, ko je onaniral pred vaškima deklicama? Kako, ko je bilo od njega pričakovano razdevičenje Dalme? Za tre-



nutek morda svobodno, a trenutek zatem se na posameznika spet zgrnejo težke misli, ki spominjajo na omejenost, pravila, pričakovanja ...

Evald, praviš, da si srečen, zdaj, ko imaš družino. Povem ti, zakaj. Zaradi ljubezni. Prešel si zapletene intelektualne dialoge, v katerih si bojeval neskončne borbe med vsemi filozofijami, sociologijami, psihologijami, ostalimi »logijami« in vsaj delček svojega bivanja in miru našel v ljubezni. V ljudeh, v odnosih. Odkril si otroka v sebi, otroško čistost, neposrednost in sposobnost, da ljubiš neomejeno.

Všeč mi je tvoj zaključek. Čaj. Tako preprosto. Egon je odrasel. Pravzaprav ne, ni odrasel. Odraslost je konstrukt ovir, pričakovanj, zahtev – družbe. Spet je postal otrok. Spoznal je vse, vse sprejel in ljubil. V sebi našel harmonijo med odraslim Egonom in otroškim Egonom.

Nato je spil čaj. Zdi se, da epilog tvojega romana pušča bralcu svobodo razmišljanja o prihodnosti. Sam dojemam besede tega hermetičnega romana kot neskončen krog koncev in začetkov, ki nas vedno in povsod spremljajo. Polagam ti na srce, da se vsak dan spomni svojega epiloga. Ko načrtuješ, se smeješ, uživaš s svojo družino, potuješ – spomni se na čaj in bodi preprost. Svet ga potrebuje, ta čaj, da se po pustolovsko spomni svojega otroštva in odstrani tesna očala ozkoglednega sveta odraslih.

Moj epilog se mi zdi manj pozitiven. Ali pa tudi ne. Kaže na pomembnost otroške ljubezni. Pri tebi, Evald, čaj simbolizira otroštvo, pri meni prve dolge hlače, za Marjana odraslost.

Zato je potreben jok, da omili ostro začrtano prihodnost, v katero mora Marjanček stopiti kot trden, nesentimentalen Marjan. Zadnje povedi sem pisal kot eksistencialist, sicer preprosto, a vendar s skritim sporočilom, želeč si, da ne bi nihče pozabil svojih otroških dni, svoje brezpogojne ljubezni. Morda kdo beži pred svojo preteklostjo, se sramuje svojega otroštva ali še v starih letih celi otroške rane. Medvojna Zelena jama ni bila srečno in brezskrbno okolje, prav tako moje otroštvo, tudi tvoje, Evald, najbrž ne, nista pustila le lepih spominov.

Toda pomembno je zavedanje, da smo bili že na začetku naše poti takšni, kot sedaj vsak dan hrepenimo, da bi bili. Ljudje danes veliko berejo, poslušajo glasbo, potujejo, raziskujejo, ustvarjajo, uživajo – pravijo, da se iščejo, ne vedoč, da je odgovor že v njih. Vedno je bil. Vsak med nami je otrok. Ali ga nekje v sebi skriva. Otrok, ki brezpogojno ljubi. Jaz sem ga našel. Trpel sem, Evald, mnogo sem izkusil v življenju, molčal sem v zaporu, bil poseben in tih v Večerovi redakciji, urednikoval, se udejstvoval v mnogih društvih, pisal, bral. To me je bogatilo in mi počasi dalo spoznati, da je življenje ljubezen. Vse je ljubezen.

Upam, Evald, da so najini bralci dojeli sporočilo, da jih pisanje ni odvrnilo. Ti pišeš tako vzvišeno, s čudovitimi primerjavami in opisi himalajskih vrhov ter tamkajšnjih ljudi, vključuješ filozofske monologe in dialoge Egona z Joganando, sporočilo, motive skrivaš v simbole ...

Hermetičen si, Flisar, muzam se ob razpravah kritikov, ki mencajo ob pisanju recenzij tvojega romana. Potopisni? Razvojni? Pustolovski? Duhovni priročnik? Filozofski roman?

Zgrešili so bistvo. Čarovnikov vajenec je pravljica za odrasle, književno delo, ki naj jih spet popelje v večere otroške preprostosti.

Kaj pa moja Ljubezen? Kritiki pravijo, da je slog neopazen, da med pisanjem ne obsojam, vse predstavljam z enako mero otroškega sprejemanja. Sicer da skrivam eksistencialistične prvine, a sem drugačen. Da se vidi ljubezen do nogometa, kar je res. Veš, šele v nogometnem društvu sem se počutil zares sprejetega. Tam si lahko bil otrok. Ne glede na starost. Potreboval sem le žogo in pristno navdušenje je privrelo.

V mojem delu je mogoče najti vojne motive, dejanske kraje, kritiki so natančno določili časovni okvir. Naj jim bo. Čeprav so tudi tukaj pozabili na bistvo. Želel sem biti spontan, prikazati življenje, se osredotočiti na preizkušnje, trpljenje ... Želel sem prikazati ljubezen.

Evald, na koncu ti pišem še to. Vedno znova išči otroka v sebi. Najdi ga. Neguj ga. Smej se z njim. Pusti mu, da igra nogomet. Ali da pije čaj. V Čarovnikovem vajencu pišeš, da ni pomemben cilj, ampak pot. Naj bo otrok tvoja pot in tvoj cilj. Pomni ljubezen in Ljubezen.

Z otroško prisrčnostjo pozdravljajoči Te

Marjan Rožanc

Špela Pugelj, Šolski center Postojna, Srednja šola
Mentorica: Katja Koren Valenčič

MOČ TELESA JE OMEJENA, MOČ DUHA JE NESKONČNA

Človek je svoboden, neomejen, prepričan je, da ima možnost vpliva na vse.

A človek je tudi Egon. Kdo sploh je, to skrivnostno bitje? Vsi smo Egon, tako jaz kot vi, kot tudi glavna protagonista iz romanov Ljubezen in Čarovnikov vajenec.

Egon je neumen, ker je pameten. Nekoč je človek živel naravno, ni se skrival, gradil lažnih fasad, ki jih je sčasoma vse težje vzdrževal. Zares je bil svoboden in je imel neomejeno brezmadežno srce, ki je ljubilo vse in vsakogar.

Nato se je vanj prikradel Egon, skriti ubijalec, čigar najmočnejše orožje je človekovo lastno znanje, izkušnje ter intelekt. Ego je zaslužnil dušo, si podredil intuicijo in življenje pahnil v kaotično stanje. Človek se želi osvoboditi okovov, ki si jih je nadel sam, s pomočjo družbe, rad bi se vrnil v zlato dobo neobremenjenosti in brezskrbnosti, v otroštvo.

Tudi Evalda iz romana Čarovnikov vajenec je v svoje spore vklenil ego, zato se odloči zapustiti svet, ki ga pozna in poiskati čarovnika, ki bi mu pomagal na poti odrešenja. Našel ga je v svojem guruju Jagonandi, a ga je ta takoj seznanil s prvo kontradikcijo – Egon je čarovnika iskal, a je čarovnik našel njega. Egon si je želel novega življenja, a ga, kljub vsemu telesnemu in duhovnemu trudu, ni mogel ujeti. Guru mu je zato svetoval, naj ne bo bežeča žival, temveč lovec. »Ne smeš se odrekat vinu in ženskam in čutnim užitkom,« pravi Jogananda. Človek ne sme in ne more bežati od sebe – biti mora to, kar je, ne pa to, kar misli ali želi biti. Skozi pekel vodi pot do odrešenja, skozi temačne rituale tantr se bo Egon prebil do svoje svetlobe.

Tantre se morda po krivici drži nekoliko temačen pridih, po mojem mnenju zato, ker med družbo krožijo zgodbe o nemoralnih obredih, celo pedofiliji in nekrofiliji. Toda Egon se je, prežet z obupom svojih dosedanjih neuspehov, pripravljen spustiti tudi v to. Ker so njegovi zahodnjaški okovi pretrdni, da bi se jim lahko odrekel na navidez preprost način, z umirjanjem in dihalnimi vajami, je torej ubral zanj pravzaprav lažjo pot.

Namesto odpovedi, čaščenje užitkov, spolnosti, želja. Strinjam se z Jagonandovo trditvijo, da je »vsaka odpoved željam le drugačna oblika ujetništva«, saj menim, da je človek živ le takrat, ko se neha skrivati pred samim sabo in sam sebe zares spozna ter – posledično – pred družbo ne nosi mask.

Evaldu se zdi, da je svojo izgubljeno, čutno polovico našel v tantru. V samostanu je življenje preprosto in neobremenjeno, tudi z erotičnega vidika ni prikrajšan. Skoraj mu uspe, tako malo je bil oddaljen od svobode, a je komaj pred posvetitvenim obredom, kjer bi moral imeti spolni odnos s premlado Dolmo, oziroma s zgubano, grdo starko, spoznal, kako daleč je od svoje odreditve. Njegov notranji Egon je zopet udaril s polno silo, ustavil ga je, da ni zagrešil nemoralnega dejanja in ga vrnil na začetek.

Na ta poraz pa, po mojem mnenju, ne bi smeli gledati kot na absoluten poraz, pač pa bi to lahko razumeli kot njegovo spoznanje, kaj si torej ne želi biti. Ni prepričan, kaj bi rad postal, a zdaj vsaj ve, da tantra ni njegov cilj oziroma izgubljeni rajski vrt, iz katerega ga je, kot je Bog Adama in Evo, vrgla višja sila – družbene norme in lastna pamet ter intelekt. Do neke mere pa se pravzaprav zaveda svojega cilja, ki je otroški pogled na svet, neobremenjen in neomadeževan od družbenih stališč.

Lahko bi rekli, da Marjan iz Ljubezni v resnici živi Egonov cilj. Pisatelj je svojemu liku posodil vidik odraslega in mu s tem omogočil, da na svoj svet gleda kot otrok, a z odraslimi očmi.

Njegova ljubezen je lepa, nedolžna, vseobsegajoča. Ni zakompleksan, kot bi lahko trdila za Egona, ne obremenjuje se z mnenjem okolice, ljubi vse, od vlačug do narodnih izdajalcev, do tujih vojakov, partizanov in prijateljev. Tudi slog pisanja nam daje presenetljiv občutek prisotnosti v sami zgodbi, ker nam ta omogoča neobremenjen pogled na vojno situacijo. Vse je opisano tako, kot je bilo, brez skoraj baročno obloženih povedi, ki bi z vsem svojim kičem skrivale pravo bistvo. Vse je tako, kot vidi otrok. Po drugi strani bi Flisarju lahko očitala ravno to, skrivanja biti v



množico sicer lepo urejenih besed, lahko pa to razumemo kot izziv za nas, bralce. Egon je moral skozi pekel v Himalaji, da se je dokopal do cilja, mi pa se prebijamo skozi in med vrsticami – do sporočila romana.

Ljubezen je prisotna v obeh delih, vendar je njeno pojmovanje zelo različno, predvsem s stališča zorenja in odraščanja. V Čarovnikovem vajencu gre za ljubezen, ki moškega in žensko združuje v spolnem aktu. Egon jo s pomočjo tantre, stare vzhodnjaške vede, spoznava na povsem nov način.

Vidi, da ne gre le za potešitev neke nuje in za nagon po razmnoževanju, temveč, da je ljubezen z vidika spolnosti mnogo več kot le to. Je poenotenje ženske in moške energije, ki, z usklajenostjo udeležениh vodi v neke vrste ekstazo in do tako želenega prebujenja, ki ga išče Egon. Pri Rožancu pa gre za povsem drugo pojmovanje istega izraza. Za Marjana je prva spolna izkušnja pravzaprav le nek trivialen dogodek, saj jo pojmuje kot sladko žalost. Pričakoval je skrivnostnost in čudovitost, tako kot je to videl pri prijateljih; Jožetu in Mariji, ki sta bila zanj lep par. Marjanova ljubezen je pravzaprav dejstvo, da še ni odrasel in torej ga družba še ni zaprla v svoj kalup. Rad ima vse, od borcev za svobodo do izdajalcev. Njegova ljubezen se zaključi z odraslostjo, ki jo pojmuje kot svojevrstno katastrofo; ko Jožeta odpelje policija, začuti, da je neobremenjenosti konec, postal je opredeljen; za Jožeta je vedel, da je belogardist, torej ni bil na strani dobrih. Ob tem spoznanju se je zavedel, da je odrasel in postal mož ter se na klopci razjokal, ironično, kot otrok.

Junaka torej povsem različno vidita ljubezen; prvi jo vidi kot užitek, drugi pa kot naravno stanje, a se oba v resnici zavedata, da je ljubezen, pa čeprav videna s povsem drugačnih zornih kotov, tisti pravi ključ do svobode in neobremenjenosti.

Oba romana se, na neki način, končata s porazom, ki ga osebno nikakor ne morem sprejeti kot takega, saj je ta izkušnja obema protagonistoma omogočila, da sta storila korak naprej k iskanju sebe. Dandanes se človek išče. Vedno se je iskal, a zdi se mi, da je v moderni dobi ta izgubljenost prisotna bolj kot kdaj prej. Vsak mora priti do spoznanja, do odgovora na vprašanje: »Kdo sploh sem jaz?«.

Toliko kot je ljudi, toliko načinov samega sebe obstaja, vsak je primoran najti svojo pot.

Bodisi tako kot Evald ... ugotoviti, česa si ne želimo in se nato temu v prihodnje ogibati – »naročiti čaj« in živeti življenje tako, kot nam je dano, brez mask in fasad, bodisi tako kot Marjan ... spoznati, kaj želimo, oziroma kaj je tisto, kar smo na poti izgubili in to ponovno poiskali.

K sreči imamo v moderni dobi, po mojem mnenju, dovolj vsega in vseh, ki so nam pripravljeni ponuditi roko in pomoč pri iskanju identitete, a obenem se me polasča občutek, da je, kljub današnji majhnosti in povezanosti sveta vse tako oddaljeno od nas, tako smo si tuji.

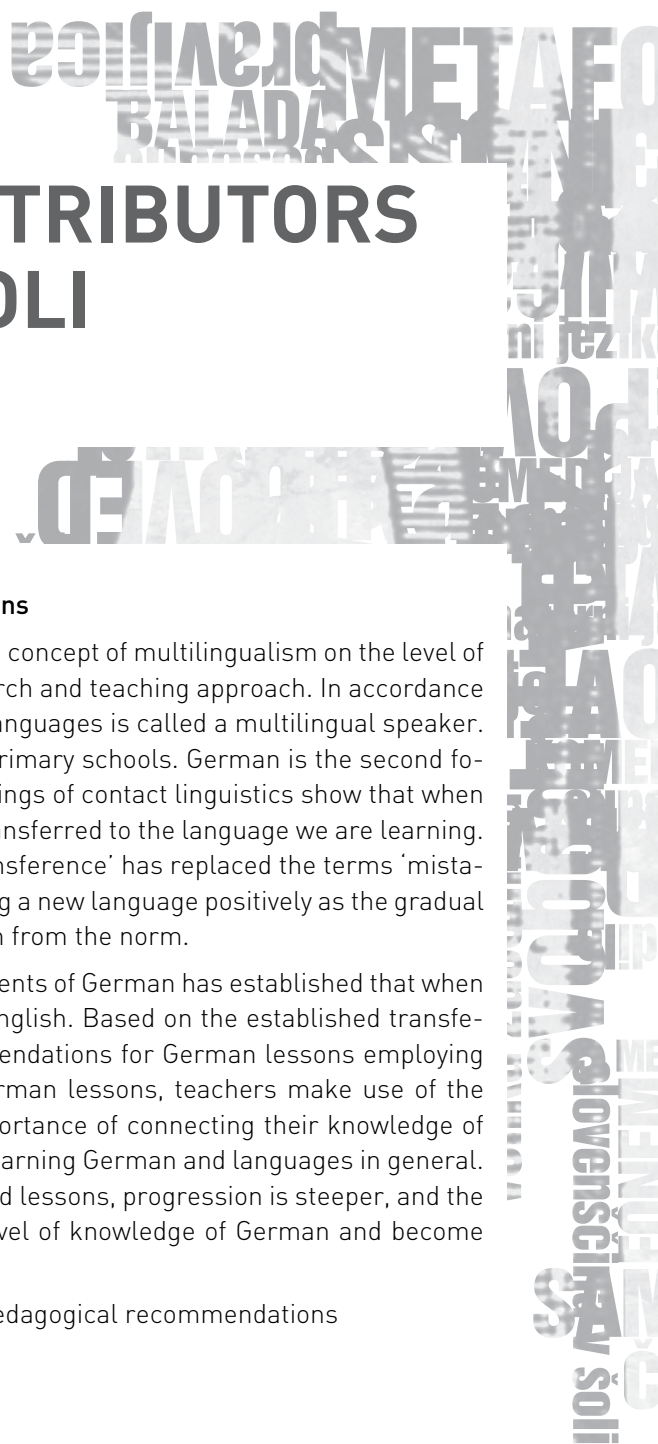
Nujno je, da se prenehamo pretvarjati in se igrati skrivalnice. Pokažimo se takšne, kot smo, to, kar smo, in ne tisto, v kar nas sili okolica, da smo. Šele ko se pred sabo ne skrivamo in se spoznamo, takrat lahko spoznamo tudi druge.

Romana nas na nek način napeljujeta ravno k temu, da poiščemo odgovor na vprašanje, kdo sploh smo. Po branju v naši duši ostane nekaj trpkega, težkega, podobnega zaskrbljenosti. Sili nas v premislek in – posledično – gotovo tudi v moraliziranje, saj to je vendar v naravi človeka. Menim, da je dobro, če bralec razmisli o prebranem, se poizkuša poistovetiti, a resnici na ljubo, če bi romana razumeli kot pripomočka za življenje in učenika o morali, bi ju s tem popolnoma degradirali in jima vzeli vso literarno vrednost. Držati bi se morali načela, da se dobrega romana nikoli ne prebere do konca, torej bi morali izbralne izkušnje odnesti mnogo več kot le mlatenje praznih besed o moralnosti ali nemoralnosti zgodbe. Gotovo, dobro je, če iz prebranega odnesemo tudi nasvet za življenje, pomembnejše pa je, da ob tem zrastemo in izkušnjo prenesemo naprej v obliki besed, kajti meja, ki ločuje poistovetenje s prebranim in pretirano moraliziranje o prebranem, je, po mojem mnenju, zelo tanka.

Na bralno izkušnjo veliko vpliva tudi avtorjev slog. Za Čarovnikovega vajenca upam trditi, da predstavlja precejšen zalogaj za bralca, saj nas že napol filozofski slog sili v mogoče pretirano razmišljanje in razglabljanje, gotovo pa predstavlja svojevrsten izziv, da poiščemo bistvo.

Medtem pa je Ljubezen precej bolj direktna in realna – kot prava ljubezen skozi otroške oči.

Zdi se mi, da je bil avtor tukaj mnogo bolj spontan, saj o dogodkih ni preveč razlagal in besedičil. V obeh delih vidimo zgodbo skozi prvo osebo, torej avtorjeve oči, kar nam, po mojem mnenju, delo približa in nam pomaga, da se najdemo v njem na svoj način, obenem pa nam olajša, da se s pomočjo prebranega tudi v resničnem življenju lažje odpravimo na iskanje odgovora na vprašanje, kdo sploh smo.



GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS TO SLOVENŠČINA V ŠOLI

Liljana Kač

Multilingualism as a Norm and Approach in Foreign Language Lessons

Within the scope of foreign language didactics, the paper describes the concept of multilingualism on the level of language policy and curricular documents, and on the level of a research and teaching approach. In accordance with multilingual didactics, a student who is learning more than two languages is called a multilingual speaker. This also applies to students who are learning German in Slovenian primary schools. German is the second foreign language, with English being the first foreign language. The findings of contact linguistics show that when learning several languages, our existing knowledge of languages is transferred to the language we are learning. The results of such a transfer are called transferences. The term 'transference' has replaced the terms 'mistake' or 'interference' with the intention of viewing the process of learning a new language positively as the gradual building of an intermediate language, and not negatively as a deviation from the norm.

A research study conducted on compositions written by Slovenian students of German has established that when learning German, these students transfer linguistic elements from English. Based on the established transferences, categorised by linguistic planes, the paper presents recommendations for German lessons employing a multilingual approach. Thus when planning and implementing German lessons, teachers make use of the student's knowledge of English and make students aware of the importance of connecting their knowledge of English and German, and of the importance of their attitude towards learning German and languages in general. German lessons with a multilingual approach can be used for advanced lessons, progression is steeper, and the contents are more demanding, while students can attain a higher level of knowledge of German and become qualified for the lifelong learning of languages.

Key words: multilingual approach, transferences, German lessons, pedagogical recommendations

Katarina Klajn

Spoken Interpretation of Dramatic Texts in Primary School

Due to the specific form of the text and structure of the dramatic dialogue, students find dramatic works the most difficult to read of all literary genres. In a classroom, students most often come into contact with such works when reading aloud. The article is based on the hypothesis that by deliberately preparing students for reading aloud, we can help them to better understand and experience the dramatic text. It briefly presents the findings of a comparative analysis of two different spoken realisations of the same dramatic text, in which two groups of seventh graders took part; the first group was not specially prepared for reading, whereas the second group of students was prepared in-depth as regards content, syntax and prosody. It has been established that the spoken realisation of the group which had been prepared in advance was much better. The article presents our own model for preparing students to read a dramatic text interpretatively, which is based on the results of the analysis and our own experience. It includes an analysis of content and syntax, and introduces the basics of prosody step-by-step. It can be used in Slovenian language lessons and in theatre clubs, either in full or in individual segments, as the teacher sees fit.

Key words: dramatic works, spoken interpretation, prosody, Slovenian, theatre club

Barbara Čop

Languages Connect Us - A Microcosm

The paper presents the work of the professional staff at Jesenice Kindergarten when integrating children in all age groups whose mother tongue is not Slovenian; the latter is usually their second or even third language. Based on the survey results, it presents the opinions of preschool teachers on the use of language in the kindergarten, and their efforts to overcome differences and develop an awareness of having to employ different work methods in such groups.

Key words: Slovenian in kindergarten, multilingualism, interculturality

Danilo Badovinac

Integration of Immigrant Students during the School Year

The paper presents a method for integrating immigrant students who enrol in a Slovenian primary school during the school year; it is essential for quality integration that the school's professional staff, the student, and his/her parents respond quickly and cooperate with one another. It also shows actual examples of working with immigrants, as implemented at Vida Pregarc Primary School. During the integration process, we referred to the Guidelines for the Integration of Immigrant Children in Kindergartens and Schools; there is a big gap in legislation, which is why legislation should be adopted at the national level which would facilitate the work of the professional staff in schools, and enable students and their parents to be more easily integrated in the Slovenian cultural space.

Key words: integration, immigrant students, primary school

Zvonka Kajba

Example of Discussing Pavček's Poem *Pesem* with Foreign Students

The paper presents the teaching materials for discussing Pavček's poem *Pesem*, which is a required text in the 7th grade of primary school. It is intended for non-Slavic beginner-level students. It was prepared for an Albanian female student who had just started learning Slovenian. The materials focus on vocabulary and structures (presented through pictorial material), which are a part of everyday communication and, at the same time, essential for understanding the poem itself. Thus the students become actively involved in discussing the subject matter – they come to know the literary work and, simultaneously, learn vocabulary and communication patterns that enable them basic communication in the Slovenian language.

Key words: literature lessons for a foreign language speaking student, Tone Pavček, poem *Pesem*, 7th grade

Katarina Germšek

Discussing a Literary Text Using Cooperative Learning and Elements of Formative Assessment

The paper presents a discussion of an artistic text during a 90-minute lesson employing active teaching methods, i.e. cooperative learning and elements of formative assessment. The paper clearly shows that the students tested their knowledge, formed lesson objectives, demonstrated their understanding of the discussed subject matter, wrote a poem independently, compiled success criteria, and assessed their peers. Through active learning, the students achieved the set lesson objectives.

Key words: cooperative learning, artistic text, Boris A. Novak, formative assessment.



Osnovna šola Cerklje ob Savi v sodelovanju s Cerkljanskim muzejem

razpisuje:

LITERARNO-LIKOVNO-FOTOGRAFSKI NAGRADNI NATEČAJ

PETER KLEPEC

»Lepo bi bilo, če bi bilo mnogo Petrov Klepcev na svetu!«

Spodbujamo Vas, da v poplavi negativnih novic, ki smo jim priča vsak dan, predstavite zgodbe ljudi, ki so v vaša življenja prinašali oziroma prinašajo razumevanje, ljubezen, prijateljstvo, srečo, solidarnost ...

Zapišite, narišite, ujemite trenutek v fotografski objektiv in nam zaupajte –

Kdo je vaš Peter Klepec?

LITERARNI NATEČAJ

Natečaj poteka v treh nivojih:

I. in II. triada: **Peter Klepec v moji širši družini ali sovrstnik**

III. triada: **Peter Klepec v mojem domačem kraju**

Sprejemamo **literarna prozna besedila** v obsegu **do treh tipkanih strani**. Vsak **učenec** lahko sodeluje s samo **enim** prispevkom, **šola** pa z največ **petimi** prispevki na triado. Le-te nam do **8. 2. 2017** primerno opremljene z vsemi podatki pošljite na elektronski naslov:

peter.klepec.os.cerkno@gmail.com

LIKOVNI NATEČAJ

Natečaj poteka na štirih nivojih:

Vrtec: **Peter Klepec literarni junak** (*format A4, tehnika barvni svinčnik*)

I. in II. triada: **Peter Klepec v moji širši družini ali sovrstnik** (*format A3, kombinirane slikarske tehnike*)

III. triada: **Peter Klepec v mojem domačem kraju** (*do formata A2, zaželeno izvedba portreta v kombinirani slikarski tehniki*)

Vsak **učenec** lahko sodeluje s samo **enim** prispevkom, **šola** pa z največ **petimi** prispevki na triado, **vrtec** z **desetimi** izdelki. Le-te nam do **8. 2. 2017** primerno zaščitene v neupogljivo mapo ter primerno opremljene z vsemi podatki pošljite na naslov naše šole: OŠ Cerklje ob Savi, Bevkova ulica 26, 5282 Cerklje ob Savi s **pripisom za natečaj Peter Klepec**.

FOTOGRAFSKI NATEČAJ

Natečaj poteka samo na enem nivoju:

III. triada: **Peter Klepec v mojem domačem kraju**

Fotografije naj bodo ČRNO-BELE, formata 20 x 30 cm, natisnjene na fotopapir ali razvite, brez dodanih robov in paspartuja. Fotografije so lahko osnovno računalniško obdelane (svetloba, kontrast, velikost, izrez), a brez dodanih umetniški filtrov in fotomontaže.

Vsak **učenec** lahko sodeluje z **eno fotografijo**, **šola** pa lahko sodeluje z največ **desetimi fotografijami**. Le-te nam do **8. 2. 2017** razvite ali natisnjene na fotopapir ter primerno opremljene z vsemi podatki pošljite na naslov naše šole: OŠ Cerčno, Bevkova ulica 26, 5282 Cerčno s **pripisom za natečaj Peter Klepec**, za kasnejšo obdelavo v publikaciji pa nam fotografije posredujte tudi na elektronski naslov: peter.klepec.os.cerkno@gmail.com.

Vsak izdelek opremiti s sledečimi podatki:

- Ime in priimek učenca/ učenke
- Razred
- Naslov dela
- Ime in priimek mentorja
- Elektronski naslov mentorja
- Podatki o šoli in žig šole

Prispele izdelke bo pregledala **strokovna komisija**, ki bo določila nagrajene izdelke in izdelke, ki bodo na ogled na razstavi. Upoštevala bo samo izdelke, ki bodo na naslov šole poslani v skladu z razpisano temo, opremljeni z vsemi podatki ter nepoškodovani.

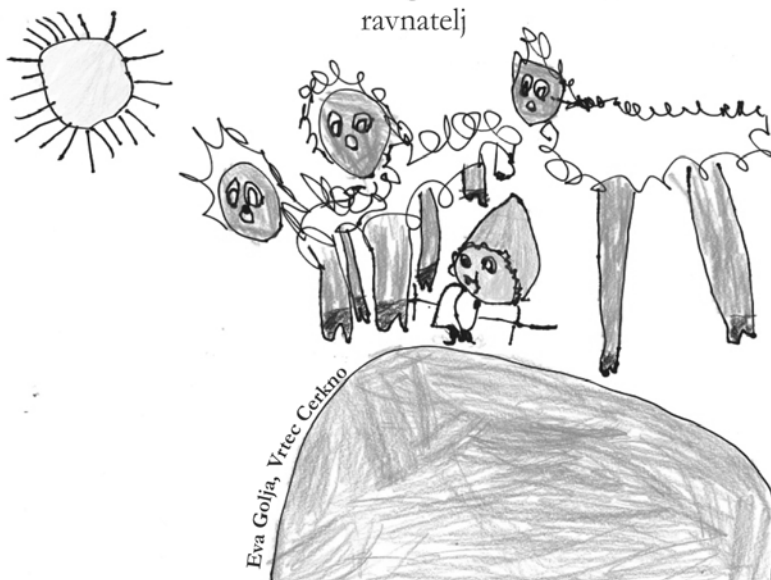
Nagrajence bomo o izboru strokovne komisije obvestili predvidoma v **mesecu marcu** in jih v spremstvu mentorjev ali staršev povabili na **zaključno prireditev** ter **nagradno enodnevno likovno-fotografsko kolonijo v Zakojci na Bevkovi domačiji**, ki se bo izvedla v tekočem šolskem letu. Avtorji in mentorji nagrajenih prispevkov bodo prejeli priznanja.

Nagrajeni izdelki bodo objavljeni v šolski publikaciji **Mlada rast**, vsi prispevki pa bodo objavljeni v obliki **e-knjige**, zato le-ti ostanejo v lasti šole in Cerkljanskega muzeja.

Zahvaljujemo se Vam za sodelovanje in Vam želimo obilico prijetnega ustvarjanja!

Mojca Lipužič Moravec in Ana Koren,
vodji natečaja

mag. Milan Koželj,
ravnatelj



IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

temeljni priročnik

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.



Avtorji: Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl idr.

Prevod: Sonja Sentočnik

Cena: 34,50 €

PREDNAROČILA
DO 18. 11. 2016
Cena: 28,70 €



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



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>).



**Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo**



9 771318 864004