



3

2023

Letnik XXVI

ISSN 1318-864X

Slovenščina v šoli

Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana

poudarek metafora pravljica
priredje izjava odvisni
črtica poved veznik
stavni člen
osebek izvor
prislovno določilo



ZRSŠ

ZAVOD
REPUBLIKE SLOVENIJE
ZA SOLSTVO

3

2023

Letnik XXVI

ISSN 1318-864X

Slovenščina v šoli

Vsebina

ZA UVOD

Mag. Mirjam Podsedenšek | »**Pesnik je vrtnar tišine.**« | **1**

RAZPRAVA

Dr. Sabine Buchwald, Eva Hartmann, dr. Daniel Wutti |

**Dvo- in večjezična jezikovna socializacija
v učnih biografijah | 2**

DIDAKTIČNI IZZIVI

Ana Ogrič | **Pisanje spisov na književno temo oz.
esejev v srednji šoli – ko se na poti učenja srečata
dijak in učitelj | 16**

Mag. Gabriela Zver | **Izkušnja načrtnega širjenja
besednega zaklada srednješolcev | 23**

Polona Tomac Stanojev | **Učitelj, (ki) prebere,
da dijak izbere. Izbirno domače branje
za zaključni izpit iz slovenščine | 30**

Mag. Vesna Žnidar | **Vloga pravopisne norme pri
popravkih velike/male začetnice
v korpusu Šolar | 36**

Olga Novak | **Möderndorferjev Jaz sem Andrej | 44**

Mira Sušič | **Motiv zmaja in povodnega moža
v pravljicah | 51**

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

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana.



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

Slika na naslovnici: Boris Pahor (foto: Tihomir Pinter)

PAHOR, Boris (Iz osebnega arhiva). I. Dela, I.2 Nekropola. Tipkopis romana. Inv. št. 21/201[4]).Hrani NUK.

Mag. Mirjam Podsedensek | odgovorna urednica



»Pesnik je vrtnar tišine.«¹

Metaforična misel vsestranskega pesnika Borisa A. Novaka, pesnika, esejista in predavatelja, lahko odpre vrata v vsako besedilo, da zaživi pred nami. Res potihno, saj se prispevki uresničijo v vsakem branju posebej in vedno znova.

Vsaka zapisana misel lahko ostane za nadaljnja, prihodnja branja in je dediščina vsakega pisca – tudi za druge.

Razprava strokovnjakov s Koroške z naslovom *Dvo- in večjezična jezikovna socializacija v učnih biografijah* govori o dvojezični in večjezični rabi slovenščine pri mladih, ob katere dnevno pljuska več jezikov v šoli, okolju in doma, in tudi pokaže, da se dijaki in učenci vsakodnevno srečujejo z živim jezikom, ki ga znajo dobro – ali pa tudi ne povsem.

Jezik biva v njih in zanje.

Tako je prepričana tudi Ana Ogrič v prispevku *Pisanje spisov na književno temo oz. esejev v srednji šoli – ko se na poti srečata dijak in učitelj*, saj skuša – skupaj z dijaki in zanje – luščiti in razbirati pomen literarnih besedil, da bi ti o njih znali kaj povedati in zlasti napisati. Skupaj nato oblikujejo besedila, obenem pa prepoznavajo in razumejo meje lastne pravopisne in slogovne zmožnosti.

Prispevek Polone Tomac Stanojev kaže, da se je avtorica posebej posvetila delu s književnimi besedili, predvsem branju in opazovanju leposlovja, saj je skupaj z dijaki zbirala in izbrala besedila za domače branje v srednjem poklicnem programu, z željo, da bi jim vsaj malo približala besedilo, tudi za šolsko rabo, pri zaključnem izpitu.

Möderndorferjev *Jaz sem Andrej* je roman, sicer namenjen mladim, a je k branju pritegnil tudi Olgo Novak, ki je pri delu z osnovnošolci želela vplivati na bralno motivacijo z izbiro sodobne teme. Avtorica verjame, da tema lahko odškrne vrata v intimni svet mladih in svetli njihove dileme in osebna vprašanja, o katerih se lahko pogovorijo v šoli.

Mira Susić v članku *Motiv zmaja in povodnega moža v pravljicah s temo seznanja zamejskega učenca in dijaka in jima tako – posredno in neposredno – pokaže dragocenost slovenske literarne in etnografske dediščine, dela slovenske kulture, obenem pa uzavešča bogatost in pomen slovenskega besedišča. Tudi Gabriela Zver, ki med lendavskimi dijaki pokaže razumevanje pomenov in metaforike v literarnih besedilih, opozarja in dijake vodi k razumevanju in pravilni rabi besednih pomenov.*

Pestro branje, razgibanost – ki vendarle terja zbrano tišino.

1 Boris A. Novak: Pesnik na FF. V: O poslanstvu humanistike in družboslovja. Ob stoletnici FF UL, Ljubljana, 2021, str. 49.

Slovenščina v šoli 3

XXVI. letnik

leto 2023

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),

dr. Lara Godec Soršak, Pedagoška fakulteta Ljubljana;

Mira Hedžet Krkač, Koper;

mag. Mojca Honzak, Ljubljana;

dr. Boža Krakar Vogel, Filozofska fakulteta v Ljubljani;

dr. Maja Melinc Mlekuž, Univerza v Novi Gorici,

Fakulteta za humanistiko;

Bojana Modrijančič Reščič, Šolski center Nova Gorica;

Vlado Pirc, Zavod RS za šolstvo;

dr. Igor Saksida, Pedagoška fakulteta Ljubljana;

dr. Miha Vrbinc, Deželni svet za Koroško

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: Bumblebee, jezikovno svetovanje, Polonca Luznik s. p.

Oblikovanje: Simon Kajtna

Prelom: Design Demšar, d. o. o.

Tisk: Present, d. o. o.

Naklada: 470 izvodov

Naročila: ZRSŠ – Založba, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana; faks: 01/300 51 99; založba@zrss.si

Letna naročnina (3 številke): 35,00 € za šole in druge ustanove, 26,25 € za individualne naročnike; 12,50 € za dijake, študente, upokojece; za naročnike iz tujine 40,00 €; cena posamezne enojne številke v prosti prodaji je 13,00 €; v cenah je vključen DDV

Dr. Sabine Buchwald, dr. Eva Hartmann, dr. Daniel Wutti | Pedagoška visoka šola
na Koroškem – Visoka šola Viktorja Frankla
Inštitut za večjezičnost in transkulturno izobraževanje

»Meni je vseeno, jaz obe Sprache znam.«¹ Dvo- in večjezična jezikovna socializacija v učnih biografijah

*»Meni je vseeno, jaz obe Sprache znam.«² Bi- and Multilingual Linguistic
Socialisation in Educational Biographies*

Ključne besede:

intervju, ZG in ZRG za
Slovence, jezikovni
repertoar, translanguaging,
medjezikovno sporazumevanje

Keywords:

interview, Secondary School
for Slovenians in Klagenfurt,
linguistic repertoire,
translanguaging, interlingual
communication

Izveleček

63 jezikovnih repertoarjev, dokumentiranih z vodenimi intervjuju, so osnova za prikaz dejavnikov, ki vplivajo na kontinuirano usvajanje jezikov v večjezičnem okolju in na rabo jezika dvo- in večjezičnih govorcev v obdobju šolanja na sekundarni stopnji I³. Razčlenjena je jezikovna socializacija v dvo- in večjezičnih družinah, širšem sorodstvu, v prijateljskih krogih, razrednih skupnostih ter v društvenem in javnem življenju. Osvetljene so jezikovne prakse dvo- in večjezičnih govorcev, ki prikazujejo ozaveščenost o podobnosti in bližini jezikov in s tem povezanimi prednostmi medjezikovnega sporazumevanja. Prikazani so primeri nadgrajevanja jezikovnih kompetenc s pomočjo znanja več jezikov ter jezikovnobiografske izkušnje glede narodnosti in jezikov.

Abstract

Sixty-three language repertoires, documented through guided interviews, serve as a framework for demonstrating the elements impacting ongoing language acquisition in a multilingual setting and the language use of bilingual and multilingual speakers during Secondary I⁴. It investigates language socialisation in bilingual and multilingual households, extended families, friendship circles, classroom communities, and social and public life. The article highlights the linguistic practices of bilingual and multilingual speakers, demonstrating an awareness of language similarity and proximity and the ben-

¹ Citat učenke (intervju 48)

² A quote by a student (interview 48)

³ Sekundarna stopnja I v slovenskem šolskem sistemu ustreza predmetni stopnji osnovne šole (10- do 14-letni učenci).

⁴ Secondary I level corresponds to lower secondary school in Slovenian education (10- to 14-year-olds).

efits of interlanguage. Examples of linguistic competence enhancement through knowledge of several languages are provided alongside linguistic-biographical experiences in terms of countries and nationalities.

1 Uvod

Raziskovalna skupina, ki jo sestavljajo avtorji tega prispevka, je z metodo vodenega intervjuja zbrala podatke za prikaz dejavnikov, ki vplivajo na kontinuirano usvajanje jezikov, zlasti slovenščine v večjezičnem okolju v različnih organizacijskih oblikah manjšinskega šolstva na avstrijskem Koroškem. S to raziskavo želi navezati na značilnosti evropskega prebivalstva, ki je raznoliko, večjezično, narodnostno mešano, kulturno bogato, sestava njegove identitete pa je hibridna, fluidna in transkulturna, kot ugotavlja tudi Vižintin (2017, 144). Navaja, da je prebivalstvo v evropskih državah izoblikovano po pripadnosti ali k večinskemu prebivalstvu ali k manjšinam, priznanim z določenimi pravicami ali nepriznanim ter nenazadnje k skupnostim, ki so nastale zaradi migracijskih gibanj. Narodne in jezikovne skupnosti, ki so v času zgodovinsko pomembnih odločitev živele na določenem etnično nehomogenem območju, pri določanju državnih meja niso bile vedno upoštevane. Posledica tega je raznolikost družbe znotraj opredeljenih državnih meja, saj je bil in je vedno nekdo za mejo ali pred njo. Iz takšne zgodovinsko pogojene mejne dileme izhaja regionalna dvo- in večjezičnost na avstrijskem Koroškem, katere raznolikost se odraža tudi v izobraževalnem sistemu. Na osebne in družbene dejavnike večjezičnosti⁵ v konkretnem primeru našega raziskovanja med drugim vplivajo v veliki meri šole, upoštevajoč specifične pristope k večjezičnosti, ki v ospredje postavljajo večjezične jezikovne izkušnje učencev, kot je npr. medjezikovno razumevanje ter *translanguaging* kot učni potencial (Garcia in Wei, 2014).

Prebivalstvo v evropskih državah je izoblikovano po pripadnosti ali k večinskemu prebivalstvu ali k manjšinam, priznanim z določenimi pravicami ali nepriznanim ter nenazadnje k skupnostim, ki so nastale zaradi migracijskih gibanj.

2 Metoda raziskave in vsebinska polja intervjuja

Raziskava je bila izvedena z metodo polstandardiziranega anketnega instrumenta, vodenega intervjuja, ki je primeren za kombinacijo kvalitativnih individualnih in kvantitativnih posplošenih izjav. Iz vprašalnika so razvidne tako sistematičnost pristopa kot tudi pogovorne in situacijske okoliščine. Vodení intervju vsebuje izbirne elemente, kot so pripovedne spodbude, vnaprej pripravljena vprašanja in ključne besede za prosto oblikovanje pogovora. Načelo priprave vprašalnika je čim večja odprtost, vendar je po potrebi vključena tudi struktura (Helfferich, 2014, 560). Za analizo intervjujev je bila zato izbrana programska oprema za računalniško podprto kvalitativno analizo podatkov in besedil MAXQDA. Za razčlenitev uporablja kode, torej kategorije, ki smo jih izpeljali iz zasnovanega vprašalnika, z namenom organizacije in sistematizacije podatkovnega gradiva pa po potrebi dopolnili z induktivno oblikovanimi kodami.

Predmet raziskovanja je na eni strani pridobitev informacij o rabi jezika, ki ponazarja jezikovno prevlado in ozadje dvo- in večjezičnih učencev, na drugi strani pa so vprašanja intervjuja osredotočena na družinski, institucionalni in družbenogeografski jezikovni razvoj in dvojezično izobrazbo na elementarni in primarni stopnji.

⁵ Svet Evrope svetuje uporabo terminov večjezičnost (multilingvizem), ki opisuje večjezičnost družbe in raznojezičnost (plurilingvizem), ki je posameznikova raznojezičnost.

Z inovativnimi
izobraževalnimi
ponodbami
šola od vsega
začetka prispeva
k oblikovanju
slovenske narodne
skupnosti in razvoju
dvo- in večjezične
družbe.

Različne jezikovne
učne zahteve
in jezikovne
kompetence učencev
postavljajo učitelje
pred pedagoške
izzive in zahtevajo
posebne didaktične
ukrepe.

Osvetljevanje jezikovne kompetence učencev se osredotoča na samooceno trenutnega jezikovnega znanja slovenščine in nemščine in morebitnih drugih jezikov ter jezikovno kompetenco v retrospektivni presoji na primarni stopnji.

Ena izmed tem je usmerjena v emocionalni kontekst jezikov. Poleg razmisleka o značilnostih in funkcijah jezikov so obravnavani emocionalni in osebni dejavniki pri usvajanju prvega, drugega in tretjega jezika, pomen in vrednost jezika, motivacija za učenje jezikov ter odnos in identifikacija s posameznimi jeziki.

2.1 Raziskovanje v kontekstu večjezičnega izobraževanja

Zahtevi po široki in raznoliki učni zmogljivosti v kontekstu večjezičnosti manjšinsko šolstvo med drugim zadosti z dvema učnima jezikoma ter kot izrednost pozornost namenjena tudi kompetenci medjezikovnega posredovanja v komunikaciji dvo- in večjezičnih učencev (Bildungsdirektion für Kärnten, 2019, 152). Modelom večjezičnega pouka v manjšinskem šolstvu, uresničenim tudi na Zvezni gimnaziji in Zvezni realni gimnaziji za Slovence, ustanovljeni na podlagi 7. člena Avstrijske državne pogodbe iz leta 1957, je pripisan velik pomen pri usposabljanju večjezičnih učencev.

Z inovativnimi izobraževalnimi ponodbami šola od vsega začetka prispeva k oblikovanju slovenske narodne skupnosti in razvoju dvo- in večjezične družbe. Močno je povezana s sosednimi državami Slovenijo in Italijo ter regijo, v kateri deluje (Vrbinc, 2013a, 119).

Ob izpolnjevanju nalog splošne gimnazije vzgojno-izobraževalno delo šole vključuje dopolnjevanje slovenskega jezika. Posebnost ZG in ZRG za Slovence je slovenski učni jezik, slovenščina in nemščina se kot predmeta poučujeta v enakem številu ur, učbeniki pa so v nemščini in slovenščini (Vrbinc, 2013a, 120–123). Šolske knjige, ki jih šola uporablja, so na seznamu učbenikov za šolsko leto 2023/24 (BMBWF, 2023). Različne jezikovne učne zahteve in jezikovne kompetence učencev postavljajo učitelje pred pedagoške izzive in zahtevajo posebne didaktične ukrepe. Gre za vprašanja, kako ravnati z jezikovno diferenciacijo učencev na prehodu s primarne na sekundarno stopnjo in vlogo pedagogov kot jezikovnih posrednikov, saj je vsak učni predmet tudi predmet učenja jezika (Vrbinc, 2013a, 121). Ta cilj vključuje tudi zavesten odnos ustanove in učiteljev do večjezičnosti in večkulturnosti učencev ter njihove jezikovno-kulturne in družbene identitete. Izvajanje večjezičnosti v predmetnih didaktikah in predmetnospecifičnih metodah je včasih odločilno za to, ali učenci svojo dvo- in večjezičnost obravnavajo kot vrednoto, ki jo velja ohraniti, in jo vključujejo v svoje učne procese (Hu, 2018, 2).

S projektom Kugyjevih razredov v šolskem letu 1998/99 se je učenje jezikov na ZG in ZRG za Slovence bistveno razširilo. Šolski model je poimenovan po pisatelju in alpinistu dr. Juliusu Kugyju, čigar ugled je precejšen v vseh treh državah na stičišču romanskega, slovanskega in germanskega jezikovnega sveta (Larcher in Vospernik, 2013, 127–128). Ta izobraževalni model pomeni izvajanje štirijezičnega pouka s slovenščino kot učnim jezikom ter nemščino, italijanščino in angleščino kot jeziki, posredovanimi po imerzijski metodi. Pri tem učenci v razredu doživijo tako imenovano jezikovno kopel, ki upošteva načelo daljših jezikovnih faz, s ciljem boljših rezultatov pri usvajanju in nadgrajevanju jezikov. Osrednji dosežek modela Kugyjevih razredov je srečevanje govorcev različnih ciljnih jezikov v šolskem vsakdanu, kar presega golo pridobivanje znanja jezika; večjezičnost je na visoki ravni kulturna samoumevnost (Larcher in Vospernik, 2013, 130–132; Vrbinc, 2013b, 212–215).

2.2 Dvojezična socializacija in izbira jezika intervjuja

Pogovor v izbranem
jeziku prinaša
znanje na stičišču
kulture in jezika ter
omogoča ustrezno
raven komunikacije,
upoštevajoč
življenjski svet
intervjuvancev.

V ciljni skupini učencev sekundarne stopnje I s štirijezičnimi Kugyjevimi razredi in trojezičnimi razredi z informatiko je bilo v poletnem semestru 2021 posnetih 63 intervjujev v slovenskem oz. nemškem jeziku, ki so v povprečju trajali 33 minut. Izhajajoč iz dejstva socialne, kulturne in jezikovne heterogenosti ciljne skupine je bila izbira jezika intervjuja prepuščena učencem. Tako je bilo potrebi po lastni izbiri jezika zadoščeno z možnostjo odločitve za slovenski ali nemški jezik, kar omogoča celovito izražanje mnenj ter medkulturno razumevanje. Resch in Enzenhofer (2012, 80–81) predpostavljata, da pogovor v izbranem jeziku prinaša znanje na stičišču kulture in jezika ter omogoča ustrezno raven komunikacije, upoštevajoč življenjski svet intervjuvancev. Empirične raziskave v zvezi z izvedbo intervjujev, ki ponujajo izbiro jezika, pri čemer intervjuvanci za pogovor po navadi izberejo prvi jezik, kažejo, da je to možnost za preprečevanje komunikacijskih težav; zmanjšano je tveganje nesporazumov, nekorektne ali dvoumne razlage odgovorov se zmanjšajo ali celo preprečijo.

Od 63 intervjujev se je 42 intervjuvancev odločilo za slovenski in 21 za nemški jezik. Za 61 intervjuvancev je pogovor potekal v njihovem prvem jeziku (učenci z enojezično socializacijo v nemščini ali slovenščini) oz. v enem izmed prvih jezikov (učenci z dvojezično socializacijo v nemščini in slovenščini)⁶. Analiza povezave med izbiro jezika za intervju in prvim jezikom oz. prvima jezikoma učencev kaže, da se le pri dveh intervjuvancih, ki sta kot prvi jezik navedla bosanščino, sestavitev ne ujema. Večina učencev, ki so v družinskem okolju dvojezično jezikovno socializirani (slovenščina/nemščina), je dala prednost slovenščini, pri čemer analiza jezikovne socializacije prikazuje zgolj razmerje med eno- in dvojezično družinsko socializacijo, ne vključuje pa večdimenzionalnega koncepta jezika okolja in jezikovne prevlade, ki je sicer eno izmed meril prepoznavanja dvojezičnih govorcev, zlasti pri pripadnikih manjšinskih skupnosti.

Preglednica 1: Jezikovna socializacija intervjuvancev v primerjavi z jezikom intervjuja

prvi jeziki intervjuvancev	jezik intervjuja	število
slovenščina/nemščina	slovenščina	23
slovenščina	slovenščina	15
slovenščina/nemščina	nemščina	7
nemščina	nemščina	6
slovenščina/italijanščina	slovenščina	3
slovenščina	nemščina	2
slovenščina/španščina	slovenščina	1
slovenščina/italijanščina	nemščina	1
nemščina/poljščina	nemščina	1
nemščina/bosanščina	nemščina	1
slovenščina/bosanščina	slovenščina	1
bosanščina	slovenščina	1
bosanščina	nemščina	1

⁶ Iz preglednice je razvidna dvo- in večjezična socializacija z nadaljnjimi jeziki.

3 Jezikovne kompetence in z njimi povezana razpoloženja oz. občutenja

V povezavi osvetljevanja jezikovnih kompetenc so učenci izvedli samoocenjevanje trenutnega znanja v štirih sporazumevalnih spretnostih (branje, pisanje, govorjenje in poslušanje) v slovenščini, nemščini in nadaljnjih jezikih. Poleg tega so si prizadevali opredeliti, kateri je zanje najtežji in kateri najlažji jezik. Ovrednotenje značilnosti kot je težek in lahek Frenzel in Stephens (2017, 23–24) razložita v kontekstu psiholoških konstruktov, ki so sicer povezani s čustvi, vendar z njimi niso identični. Pri tem gre za razpoloženja oz. občutenja, ki nastanejo zaradi okoliščin in dogajanj, medtem ko je pri čustvih v ospredju duševno stanje in doživljanje.

Predmeta nemščina in slovenščina sta glede na čas poučevanja sicer uravnotežena, vendar je razpon jezikovne spretnosti ob vstopu v prvi razred sekundarne stopnje I zelo širok. Zato sta slovenščina in nemščina hkrati učna jezika in za nekatere učence tudi druga jezika.

Čeprav se pojmi čustvo, razpoloženje in občutenje v znanosti pogosto uporabljajo kot sinonimi, jih je treba razlikovati, saj razpoloženja oz. občutenja po navadi trajajo dlje, vendar so manj intenzivna. Poleg tega so čustva običajno usmerjena na določene predmete in se močno razlikujejo, razpoloženje oz. občutenje pa je po navadi globalno in se ovrednoti le kot pozitivno, negativno ali nevtralno. V ozadju te klasifikacije so učenci opredelili jezike kot težke oz. najtežje, lahke oz. najlažje in nevtralne. Ovrednotenje usmerjenosti k težjemu ali lažjemu kaže velik vpliv okoliščin, saj se jezikovni repertoarji učencev ZG in ZRG oddaljujejo od prvotnega pojma jezikovnih repertoarjev relativno stabilnih govornih skupnosti, kot to opisuje Busch (2021, 23). Učenci so tako pripadniki narodne skupnosti koroških Slovencev kot tudi nemško govorečega koroškega prebivalstva; biografske podatke in jezikovno zmogljivost pa je dodatno treba razčleniti v luči geo- in sociografskega konteksta, saj šolo obiskujejo tudi drugi državljani, predvsem iz obmejnih območij Slovenije in Italije.

Predmeta nemščina in slovenščina sta glede na čas poučevanja sicer uravnotežena, vendar je razpon jezikovne spretnosti ob vstopu v prvi razred sekundarne stopnje I zelo širok. Zato sta slovenščina in nemščina hkrati učna jezika in za nekatere učence tudi druga jezika. Za učence z drugimi prvimi jeziki pa sta slovenščina in nemščina lahko tuja jezika, ki ju ob vstopu v šolo sploh ne obvladajo ali pa le v zelo majhnem obsegu (Domej, 2013, 141). Glede nadaljnjih jezikov pa je potrebna presoja jezikovnega repertoarja v kontekstu življenjske zgodbe posameznika, interakcije v specifičnih, jezikovno heterogenih in nestabilnih geografskih prostorih; nadaljnji dejavniki so migracija, mobilnost in družbenopolitične spremembe (Busch, 2021, 18).

Glede na navedene večdimenzionalne dejavnike, ki so bili merodajni za klasifikacijo težavnosti jezikov, so učenci za najtežje jezike izbrali tuje jezike, ki jih trenutno usvajajo pri predmetnemu pouku. Utemeljitev za težavnost italijanščine segajo od »ker je čisto nova« (intervju 35), preko »mislim, da smo se mi tudi malo slabo učili pri italijanščini, ja, ampak drugače je komplicirana« (intervju 65) do »potem pa še italijanščina, ker je tudi zelo hiter jezik in zaradi teh glagolov je tudi zelo težka« (intervju 28) in »zato ker tudi tam se, na primer k-ja ni, in h-ja, no h-ja, j-ja ni, in potem je tudi težko izgovoriti besede.« (intervju 50).

Za taksonomizacijo učinkovitosti Frenzel in Stephens (2017, 30) predlagata razvrstitveno merilo, in sicer referenco na sebe in referenco na drugega. Negativna ocena trenutne dejavnosti se potemtakem pripisuje zunanjim vzrokom ali lastni neustreznosti, pri čemer je navedene primere treba dodeliti k prvemu dejavniku, saj učenci vzrok za težavnost pripisujejo zunanjim okoliščinam. Podobne so utemeljitve za težave pri angleščini, pri čemer so pri naslednjih primerih prvi trije povezani z zunanjimi vzroki, zadnja dva pa z osebno referenco: »Ja, pisanjem, ja, je bolj težka, kot če govorim, ja.« (intervju 9); »Weil Englisch ist halt, fällt mir schwer wegen dieses Akzentes und auch das Schreiben.« (intervju 32)⁷;

⁷ »Ker je angleščina pač težka zaradi naglasa in tudi pisanja.« (Prevode odlomkov iz intervjujev oz. transkripcij v slovenski jezik so opravili avtorji besedila. Citati sledijo načelu ohranjanja avtentičnosti nemškega izvirnika.)

»Weil die Aussprache einfach anders ist und man es halt nicht gewohnt ist, irgendwas zu sprechen.« (intervju 1)⁸; »Englisch bin ich nicht so gut.« (intervju 34)⁹; »Ja, že težko, ker pač ne znam tako dobro izgovorjavo.« (intervju 27). Seveda so tudi primeri, kjer učenci angleščino označijo kot lahek jezik, saj »ni tako komplicirana pa nima sklonov, mislim.« (intervju 65).

Slovenščino in nemščino učenci v mnogih primerih ocenjujejo z ozadjem, da sta njihova prva jezika oz. vsaj eden izmed njih. Nemalokrat kompetence v slovenskem knjižnem jeziku pripisujejo tudi znanju narečja, ki ga zaznajo kot osnovo za nadaljnje nadgrajevanje jezika, obratno kompetence v nemškem jeziku pripisujejo uporabi medijev, saj »ko sem jaz v vrtec prišel, sem že znal nemšk, ampak ne od doma, temveč od televizije.« (intervju 55).

Preglednica 2: Utemeljitev učencev na vprašanje »Kateri jezik je zate najlažji oz. najtežji?«

slovenščina	nemščina
»Also, am leichtesten ist Slowenisch, weil ich habe das so halt schon die ganze Zeit gelernt.« (intervju 58) ¹⁰	»Jaz nisem govorila, ko sem bila majhna, nisem govorila nemško; in potem sem šla v ljudsko šolo in potem je rekel, ja, zdaj moraš znati slovensko, aah, nemščino, in potem, jo, je zelo težko.« (intervju 49)
»Ja, je že težko. /.../ Naja, od tistega, ki je pa materinska slovenščina, za tiste je pa enostavno.« (intervju 6)	»Also, lažji je tak v tak za govoriti za mene tudi nemščina /.../ tak Rechtschreibung ¹¹ je bolj težka.« (intervju 9)
»In eh, v slovenščini enako, samo da v gramatiki mi je boljše, ker, eh, ne morem reci, da je lažja kot italijanščina, ampak je zelo drugačno, zato ne bi, ne vem, ampak, eh, moja mama je zelo tako, sem jo zelo slišala in tako, zato gramatika, tudi sklanjatve in tako, mi takoj pridejo, ne moram mislit »Ah, kaj dam zdaj?«, mi takoj pridejo.« (intervju 52)	»Nein, weil da gibt es ja keine Groß-, also da schreibt man ja nur die Namen groß oder lastna imena, aber bei Deutsch musst du ja bei beim und zum und das alles, wenn das alles vorne steht, dann musst du aufpassen, das großzuschreiben, und dann gibt es noch die s-Schreibung, Kleinschreibung, die Großschreibung und im Slowenischen gibt es das alles einfach nicht. <i>Ist die Rechtschreibung im Deutschen schwieriger?</i> Ja, im Slowenischen gibt es dann die Endungen, sklanjatve.« (intervju 63) ¹²
»Halt, slovenščina je lahka, ker se ne da takšne stummes h ¹³ ali tako za pisati.« (intervju 46)	»Wegen den Doppelbuchstaben. Das muss man sich halt merken und im Slowenischen ist es halt leichter, weil es da keine Doppelbuchstaben oder ,h' gibt, sondern nur š, č und ž und das.« (intervju 32) ¹⁵
»Wie gesagt, weil Doppelbuchstaben nicht vorhanden sind und weil es mir einfach leichter fällt.« (intervju 32) ¹⁴	
Slovenščina je tudi bolj lahko za mene, ker tak govorim, ampak bolj tak, ne tak, em, kak zdaj govorim. /.../ Kak doma govorimo, je bolj lahko. /.../ In ni tak, ja narečje. In, em, pač tak gramatika ni tak težka.« (intervju 9)	»Also sprechen, schreiben kann ich schon gut, aber ich weiß dann nicht, wie das heißt, zum Beispiel das Präteritum und sowas; ich weiß halt schon, wie es geht, aber wenn man mir jetzt sagt, ja jetzt schreib, unterscheide Präteritum und alles so, und irgendwelche Sachen, ich weiß jetzt nicht, wie die heißen, dann weiß ich nicht genau, was ich jetzt soll.« (intervju 58) ¹⁶
»Ker ima slovenski dialekt veliko besed tudi v slovenščini in je bolj lahko. /.../ Slovenski dialekt je meine Muttersprache ¹⁷ , zato.« (intervju 31)	»Ich weiß es nicht. Irgendwie habe ich da schlechtere Noten.« (intervju 34) ¹⁸

8 »Ker je izgovorjava drugačna in nisi navajen karkoli govoriti.«

9 »V angleščini nisem tako dober.«

10 »No, slovenščina je najlažja, ker se jo nekako učim že ves čas.«

11 pravopis

12 »Ne, ker tam ni velikih črk, tako da tam pišeš z veliko začetnico samo imena ali lastna imena, v nemščini pa moraš pisati beim in zum in vse to, če je vse to spredaj, moraš paziti, da pišeš z veliko začetnico, in potem je tu še pisava s s-jem, male črke, velike črke, v slovenščini pa tega preprosto ni. Je torej pravopis v nemščini težji? Da, v slovenščini so potem končnice, sklanjatve.«

13 nemi h

14 »Kot rečeno, zato, ker ni dvojnih črk in ker mi je preprosto lažje.« (Prevod avtorjev.)

15 »Zaradi dvojnih črk. To si moraš zapomniti, v slovenščini pa je to lažje, ker ni dvojnih črk ali ,h', samo š, č in ž in tako.«

16 »Torej govoriti, pisati že dobro znam, vendar potem ne vem, kako se imenuje, na primer pretekli čas in podobne stvari; to že vem, kako gre, vendar ko mi rečejo, ja, zdaj piši, ločuj med preteklim časom in tako vsem, in kakršnimkoli stvarjem, sedaj ne vem, kako se imenujejo, potem ne vem točno, kaj naj zdaj naredim.«

17 moj materinski jezik

18 »Ne vem. Nekako imam tam slabše ocene.«

Medosebni in telesno-čustveni dejavniki imajo pri usvajanju jezika v otroštvu odločilno vlogo, za naslednja življenjska obdobja pa je značilno, da se socialne mreže širijo, postajajo kompleksnejše in bolj raznolike.

Medosebni in telesno-čustveni dejavniki imajo pri usvajanju jezika v otroštvu odločilno vlogo, za naslednja življenjska obdobja pa je značilno, da se socialne mreže širijo, postajajo kompleksnejše in bolj raznolike. Navedeni primeri kažejo, da prvo soočenje z novim, tudi jezikovno kompleksnejšim okoljem pogosto sovпада z začetkom šolanja oz. s prestopom na sekundarno stopnjo I. Ta vstop oz. prestop učenci pogosto doživljajo kot pomembno prelomnico v jezikovni biografiji, kjer so soočeni z vprašanjem, ali so s svojim(i) jezikom oz. jeziki »na mestu« ali ne. Konstelacije jezikovne iritacije so različne, za nekatere je to izkušnja, ko so pri pouku prvič soočeni s knjižnim jezikom (Busch, 2021, 56–57). Izjave učencev pričajo o tem, da je za pozitivno razpoloženje in nadgradnjo jezikovne kompetence v slovenščini učenec pomembna uporaba neknjižnih oblik jezika. Pri primerjanju struktur obeh jezikov je za nemščino kot izziv naveden pravopis, za slovenščino slovnica, zlasti skloni.

4 Translanguaging in medjezikovno razumevanje

Kot je razvidno iz navedenih primerov, jeziki ne obstajajo sami po sebi kot jasno razločljive enote, katerih uporabo bi lahko našteli, ne da bi se en jezik dotaknil drugega. Ločena raba jezikov pri jezikovnih predmetih ima normativen učinek, kar ima z vidika jezikoslovja in jezikovne didaktike zagotovo upravičeno priznanje. Po drugi strani se z vidika večjezičnih ljudi zdi praktična uporabnost vseh jezikovnih sredstev, ki so skupna komunikacijskim partnerjem, ne glede na to, kateremu posameznemu jeziku so ta sredstva tradicionalno pripisana, učinkovita. Namensko uporabo različnih jezikov – *translanguaging*, ki se osredotoča na osebni vidik posameznih govorcev, je tako mogoče opredeliti kot: » /.../ the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages« (Otheguy, García in Reid, 2015, 281). Opisani pristop, v primerjavi s kodnim preklapljanjem med dvema jezikovnima sistemoma (code-switching), bolj poudarja izbiro jezikovnih sredstev iz celotnega jezikovnega repertoarja.

Opisani pristop *translanguaging* se zrcali v štirih zastavljenih vprašanjih, ki ponazarjajo dejansko komunikacijo večjezičnih govorcev.

Navedeni primeri za nadgradnjo jezikovne kompetence s pomočjo drugih jezikov kažejo visoko ozaveščenost jezikovne rabe učencev, pri čemer je najpogostejši prenos védenja na področju besedišča, ki mu sledi transfer jezikoslovnega znanja. Prednost večjezičnosti v vsakdanjih situacijah je redko navezana na dvojezično koroško okolje. Zdi se, da razen v družinskem krogu in organizacijah, kot so npr. društva, kjer je dvojezičnost oz. slovenščina sistemsko zasidrana, učenci večjezično kompetenco v javnem življenju le malokdaj dojemajo kot produktiven dejavnik. Uporabnost in funkcionalnost jezikov je v veliki meri vezana na obiske v obmejnih regijah Slovenije in Italije ter na potovanja v druge države. Nezmožnost izražanja učenci v veliki meri potrjujejo za slovenski jezik, v nemščini se jim to dogaja v manjši meri. Najpogostejša reakcija na težave pri izražanju je zapolnitev vrzeli z nemško besedo, besedno zvezo, stavkom ali celo povedjo. Mešanje jezikov, predvsem nemščine in slovenščine, je povsem naraven pojav, ki ga prakticirajo tako v družini, kot tudi s prijatelji. Dopusti v tujih državah, predvsem na Hrvaškem, pri učencih spodbujajo kompetenco medjezikovnega razumevanja (angl. *intercomprehension*), pri katerem gre za razumevanje tujega jezika ob poslušanju ali branju, ne da bi jezik osvojil z učenjem ali v interakciji z govorcji.

Medjezikovno sporazumevanje med uporabniki različnih jezikov temelji na kompetenci kodiranja na eni ter mentalno obdelavo ugotovljene vsebine na drugi strani. Tako sporazumevanje omogočajo medjezikovna bližina, čim večja medsebojna podobnost in so-

Preglednica 3: Utemeljitelje učencev na vprašanja v zvezi s komunikacijskimi strategijami v več-
jezičnem okolju

Ali ti znanje različnih jezikov pomaga pri učenju novih jezikov?		Ali ti znanje različnih jezikov pomaga v vsakdanu?		Ali se ti kdaj zgodi, da se v določenem jeziku ne moreš izraziti?		Ali kdaj mešaš jezike?	
Imenovano							
da 53-krat	ne 11-krat	da 56-krat	ne 6-krat	da 58-krat	ne 11-krat	da 54-krat	ne 12-krat
od tega da in ne 3-krat		od tega da in ne 2-krat		od tega da in ne 8-krat		od tega da in ne 6-krat	
»Ja, zelo. /.../ Em, torej, nekatere besede v italijanščini so enake v nemščini in nekatere besede, eh, tudi v dialektu v italijanščini so enake nemščini. Kot v, eh, tržaški nareč, tisti, ki govorim jaz, v italijanščini, em, so tudi ene besede v slovenščini. /.../ Recimo, kot oggi c' é molta zima. /.../ Zima, eh, ja, ampak zima je v italijanščini, je inverno, prav drugačno, eh bi bilo mrzlo. /.../ Ali, ne vem, zdaj, eh, adesso moraš schlafen gehen, zdaj moraš it. /.../ Ja, eh, ampak jaz sem mislila, da je italijanščina najprej, ampak ,Ma to ni italijanščina /anonimizirano ime/, zakaj si to rekla?' hehe, je prišlo, zato.« (intervju 52)		»Ja. /.../ Če, em, govorim z mojimi prijatelji /.../ Ker imam tudi angleške prijatelje.« (intervju 7)		»Ja, in Slowenisch. Und dann mische ich manchmal irgendwelche deutschen Wörter eine, mit irgendeiner Endung, die vielleicht Slowenisch ist, und dann, ich probiers so zu machen, dass es slowenisch klingt, obwohl es gar kein Slowenisch ist. /.../ Das mache ich, wenn ich nicht weiß, was ,skakati' heißt, dann sage ich zum Beispiel ,hupfati'.« (intervju 1) ²⁰		»Ja, vedno spet. /.../ Že ja. /.../ Ja, potem je en stavek v slovenščini na pol in ta druga polovica je pa v nemščini.« (intervju 17)	
»Ja, včasih, če v slovenščini kaj pišemo in potem besedo vem tako potem jo v nemščino prevedem. /.../ Ali tak, če pri nemščini zdaj, em, dass z dvema ,s' in z enim ,s' potem še, em, če je zdaj, em, en stavek, ko je jaz vem da lahko, jaz vem da lahko, če ni ,da', če je beistrich ¹⁹ in potem ni ,da', potem je z enim ,s' in če beistrich in potem da potem je z dvema ,s'.« (intervju 3)		»Jo. /.../ Če jaz zdaj televizijo gledam in pole taka, če ena žena ali mož englisch, e, angleščino, e, govori pol jaz malo kaj zastopim; in to je zelo kul.« (intervju 13)		»Ja, to je bolj v slovenščini. /.../ Kaj potem narediš? /.../ Ja, vprašam, kaj to pomeni. Nemško rečem.« (intervju 44)		»Ja. /.../ Doma velikokrat. /.../ Zame je to lušno, zato ja. /.../ Mama se začne potem smejeti in tako, in jaz potem pa s sabo.« (intervju 19)	
		»Ja, na primer če smo v Italij, če gremo jest, da lahko že sam naročam. /.../ Ali v Sloveniji.« (intervju 53)		»Potem to v nemščini rečem ali če v nemščini ne vem, v angleščini rečem in če v angleščini ne vem, potem pa rečem kako zgleda ali tako.« (intervju 3)		»Ja. /.../ Hm, če sem tako na primer pri neki šolski nalogi. /.../ Pa imam štres, malo tako. /.../ Pa samo nekaj napišem.« (intervju 43)	
		»Na dopust, ja, v Italijo, in potem lahko jaz tudi govorim italijanščino, ali če gremo v Slovenijo tudi lahko slovensko, ja.« (intervju 49)		»Ali pa če nemško znam, imam pač dve izbiri od jezika, iz katerih lahko prevedem.« (intervju 45)		»Aber es ist auch so, dass ich manchmal bei der Rechtschreibung, zum Beispiel habe ich einen Test geschrieben, da habe ich alle Rechtschreibbedinger von allen Sprachen genommen und hab es irgendwie in Deutsch reingemischt und ja, dann ist es nicht so gut ausgefallen.« (intervju 34) ²¹	
		»Ja, enkrat se mi zdi, da sem se malo zgubil nekje in potem takrat mi je pomagala hrvaščina, angleščina tudi že velikokrat in ja.« (intervju 25)				»Ja, to se mi velikokrat zgodi, ker znam toliko jezikov, in potem se mi besede kar zamešajo, ali pa kakšen stavek na primer narobe izgovorim.« (intervju 50)	
		»Ja, jaz imam, moja teta živi v Ameriki in ne več tako dobro zna nemško in potem zmeraj z njo angleščino govorim.« (intervju 15)					
		»Em, pri učenju, pri branju tudi, pri kakšnih ugankah in ja.« (intervju 16)					

¹⁹ vejica

²⁰ »Da, v slovenščini. In potem včasih vmešam kakšne nemške besede s kakšno končnico, ki je morda slovenska, in potem, poskušam narediti tako, da zveni slovensko, čeprav to sploh ni slovensko. /.../ To počnem, kadar ne vem, kaj pomeni 'skakati', potem rečem na primer 'hupfati'.«

²¹ »Včasih je tudi tako, da pri pravopisu, na primer, napisal sem test, v katerem sem vzel vse pravopisne stvari iz vseh jezikov in jih neka-ko pomešal v nemščino, potem pa se ni izšlo tako dobro.«

Ločena raba jezikov pri jezikovnih predmetih ima normativen učinek, kar ima z vidika jezikoslovja in jezikovne didaktike zagotovo upravičeno priznanje.

rodnost jezikov (Meißner, 2016, 234). Podobnost na besedni ravni izpostavlja učenec, ki v tem zase vidi prednost, saj »wenn welche Wörter in einer Sprache ähnlich sind, dann weiß man gleich, was es ist« (intervju 14)²². Identificiranje in razvrščanje jezikov na romanske, germanske in slovanske je pri mnogih učencih prisotno. Sorodnost dveh slovanskih jezikov, katerih razmeroma dobro razumevanje se kaže v ustni, še bolj pa v pisni obliki (Meißner, 2016, 234), je možno razbrati iz naslednjih dveh primerjav jezikov v družinskem in turističnem okolju: »Also, Slowenisch ist halt fast ähnlich wie Kroatisch und dann kann ich halt, weil mein Opa kann auch Kroatisch, und dann merke ich mir halt ein paar Wörter auf Kroatisch.« (intervju 32)²³; »In Kroatien, wir gehen ja auch Urlaub nach Kroatien, da rede ich auch Slowenisch, nein Kroatisch, also Kroatisch kann ich jetzt nicht so wie Slowenisch, aber das ist ja eigentlich fast das gleiche, und so lerne ich dann auch Kroatisch dazu.« (intervju 48)²⁴. Pri izraženih željah po razumevanju, učenju in znanju nadaljnjih jezikov se učenci prav tako ravna po načelu bližine, saj v tem vidijo konkretno prednost v učnem procesu usvajanja jezikov, pri čemer se razumevanje nanaša tudi na kulturno bližino med jezikovnimi skupnostmi. Izkušnje in prakse večjezičnih govorcev potrjujejo potrebo po postopkih poučevanja in učenja v luči jezikovne didaktike po načelih medjezikovnega razumevanja (Meißner, 2016, 234–235).

Preglednica 4: Primeri medjezikovnega razumevanja

»Mogoče, k bom šla v višji razred se bi mogla zbrati kak jezik in si bom ruščino izbrala. /.../ Zato, ker je podobna slovenskem jeziku in ne bom se tok rabla učiti.« (intervju 30)

»Em, španščino. /.../ Ja, ker španščina je zelo podobna tudi italijanščini in potem sem si tudi lažje, da bom se je tudi naučila, in polovica Amerike bolj ko ne govori špansko, zato.« (intervju 55)

»Mhm, francosko bi bilo. /.../ Ker je spet malo nekaj drugega, ker italijansko je tudi svoj jezik, je podobno španščini na primer, slovensko je slovanski jezik, je tudi podobno hrvaškemu in tako dalje, nemško je tudi spet svoj jezik in potem francoščina bi pa spet na drugi strani totam šlo.« (intervju 63)

»Weil ich mach ja Biathlon, und da sind diese Norweger, ich mag auch die Norweger voll und Norwegen ist auch, wenn du ganz genau hinhörst, auch so wie Deutsch, also wenn du ganz genau hinhörst, verstehst du es auch ein bisschen. Zwar brauchst du es nicht so wie Englisch zum Beispiel in deinem Leben, du brauchst es nicht, aber ich würde es schon gerne können, Norwegisch.« (intervju 63)²⁵

5 Jezikovni profili učencev

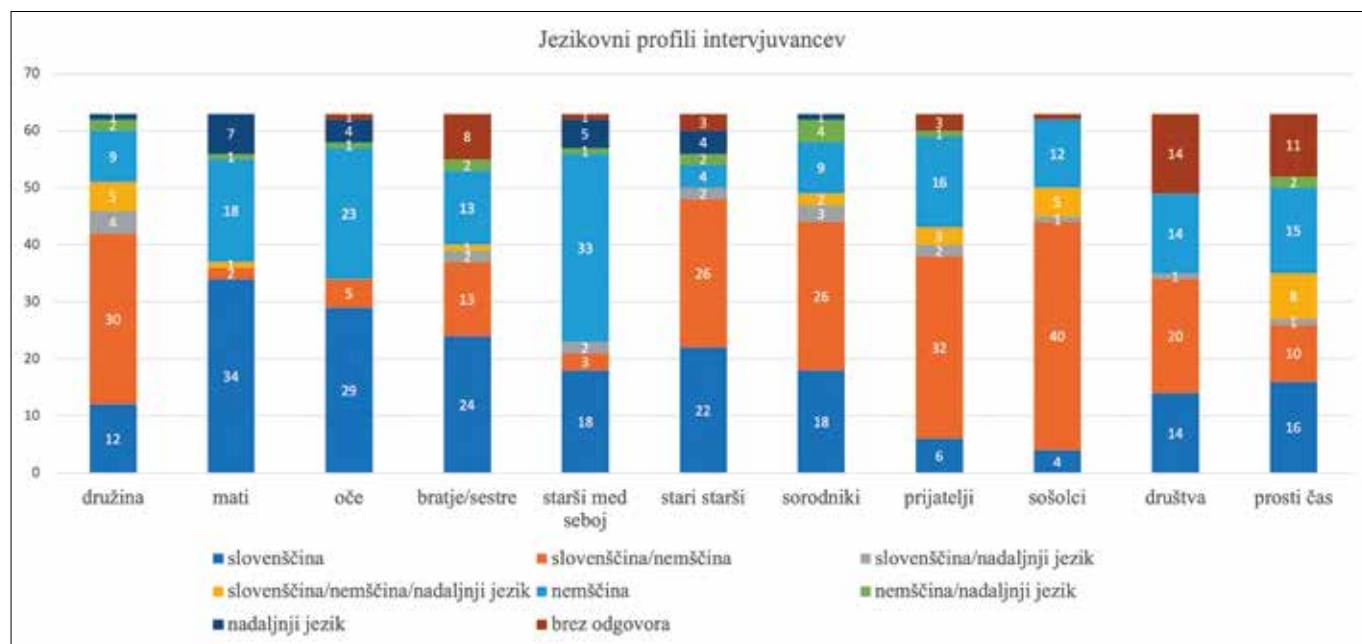
Analiza družinske, institucionalne in družbene rabe jezika je nujna glede na heterogene jezikovne profile učencev ZG/ZRG za Slovence. Po eni strani to omogoča prikaz jezikovnega repertoarja z vidika doživljajočega subjekta, po drugi strani pa je mogoče ponazoriti jezikovne in druge socialne interakcije govorcev, ki so vedno v medosebnih dialoških odnosih z drugimi. Upoštevanje in usvajanje jezika okolja prispeva k zelo individualnim jezikovnim biografijam, saj lahko jezika okolja sovpadata s prvim ali drugim družinskim jezikom ali pa ne.

²² »če so si besede v nekem jeziku podobne, takoj vem, za kaj gre.«

²³ »No, slovenščina je skoraj podobna hrvaščini in potem lahko, ker moj dedek zna tudi hrvaško, potem pa si zapomnim nekaj besed v hrvaščini.«

²⁴ »Na Hrvaškem, tudi na dopust hodimo na Hrvaško, govorim tudi slovensko, ne hrvaško, hrvaško sedaj ne znam tako kot slovensko, ampak je pravzaprav skoraj enako, zato se naučim tudi hrvaščine.«

²⁵ »Ker se ukvarjam z biatlonom in ker so tam tisti Norvežani, so mi Norvežani tudi zelo všeč in Norveška je, če zelo pozorno poslušam, tudi podobna nemščini, tako da, če zelo pozorno poslušam, jo tudi malo razumem. Čeprav je v življenju ne potrebuješ tako kot na primer angleščine, je ne potrebuješ, ampak bi jo rada znala, norveščino.«



Graf 1: Jezikovni profili intervjuvancev

Pregled družbene in družinske jezikovne socializacije kaže²⁶, da večina učencev odrasča v dvo- ali večjezičnem družinskem okolju. Raba obeh deželnih jezikov, nemščine in slovenščine, v ožjem družinskem krogu ponazarja, da je med brati in sestrami pogosteje uporabljena vzporedno kot pri starših. Razmerje med slovenščino in nemščino kot skupnim jezikom sporazumevanja med starši je skoraj 1 : 2, kar pomeni, da so jezikovne interakcije med starši v večji meri nemške. Če ožji družinski krog razširimo na generacijo starih staršev, lahko ugotovimo, da je slovenščina bolj prisotna kot nemščina. V nekaterih jezikovnih biografijah je slovenščina prisotna le v generaciji starih staršev, kot to opisuje ena izmed učenk: »Also, keiner aus meiner Familie kann Slowenisch, außer mein Opa.« (intervju 33)²⁷. Jezikovni odnosi s starimi starši so v veliki meri bodisi enojezični slovenski bodisi dvojezični z uporabo slovenščine in nemščine. S širjenjem kroga sorodnikov se delež nemščine povečuje. Jezikovne interakcije v zvezi z odnosi s tetami, strici, bratranci in sestričnimi kažejo povečano rabo nemščine na račun slovenščine.

V krogu prijateljev in v razredni skupnosti se običajno omenjata oba deželna jezika, pri čemer so slovenščina in slovenska narečja uporabljena bolj specifično v pogovorih z določenimi osebami, prevladujoči jezik pa je nemščina: »Em, v šoli imam take dve, tri prijateljice, ki se dobro razumemo, in s temi anfoch ne morem nemško govoriti, samo slovensko, ker si navajen. /.../ Ja, s tisti, na primer, z nekaterimi se tudi nemško pogovarjam, tisti ki ne znajo tako dobro slovensko, se tudi nemško pogovarjamo, ali včasih tudi nekatere besede na primer v narečju, na primer ziljsko, včasih skoraj nič ne razumeš, zaradi tega moraš včasih tudi malo nemško.« (intervju 55); »Nemščino, ker ja to je tak v ljudski šoli smo tudi nemščino s prijatelji govorili.« (intervju 9); »Nemško. /.../ Malo slovensko tudi. /.../ Ampak, če smo v pavzah veliko nemško govorim.« (intervju 46). Poudariti je treba,

²⁶ Pri predstavitvi rezultatov, ko sta omenjena dva ali več jezikov, se jezikovna prevlada enega jezika ter vzroki in razlogi zanj ne upoštevajo. Poleg tega je na kratko komentirana le raba slovenščine in nemščine, vsi drugi jeziki tu niso pojasnjeni.

²⁷ »No, v moji družini nihče ne zna slovensko, razen mojega dedka.«

da določena mešanica jezikov in jezikovna ozaveščenost učencev v razredu vplivata na dinamične procese prevladujočega jezika v razredu. Pri dejavnostih v prostem času, bodisi v športnih ali kulturnih društvih in drugih ustanovah, kot je glasbena šola, učenci pogosteje izbirajo slovenske in dvojezične ponudbe kot enojezične nemške.

6 Jezik in narodna skupnost

Poleg običajnih meril skupnega izvora, kulture, geografskega območja, vere itd. se pripadniki narodnih skupnosti močno opredeljujejo po jeziku. Razmerje med naravno pripadnostjo in jezikom se običajno uresničuje z uporabo istega pojma, kar sicer za Avstrijo ne velja, je pa v Evropi zelo pogosto – na Hrvaškem je to na primer hrvaški jezik, v Italiji italijanski in na Norveškem norveški. Jezikovna skladnost obeh sestavin priča o vzajemni pripadnosti, vendar izključuje tiste, katerih jezik ne ustreza modelu etnije in jezika. Če je jezik tudi izraz etnične identitete posameznika, lahko domnevamo, da sta jezikovna zavest in etnična pripadnost povezani. Tako kot je etničnost danost, ki obstaja neodvisno od zavestne odločitve zanj, tudi prvi jezik(i), s katerim(i) se vsaka oseba sreča takoj po rojstvu, niso prosto na izbiro, temveč štejejo kot dane. Soodvisno sobivanje jezika in države dobi nov vidik z obstojem več jezikov znotraj državnih meja (Mikolič, 2004, 52–53). Primer opustitve te navidezno neločljive enotnosti jezika in države, v tem primeru zvezne dežele, je učencev odgovor na vprašanje: »Kaj ti pride na misel, če slišiš Kärnten/Koroška?«: »Dvojezični jezik. Pač slovensko, nemško.« (intervju 41). Občutek pripadnosti k narodu ponazarja naslednji primer, pri čemer učenec razlikuje med pojmom Kärnten in Koroška: »Dialekt, nemški. /.../ Koroški dialekt ja. /.../ Ja samo to eigentlich.²⁸ /.../ In če slišiš Koroška? Koroška pa že. Je tudi dialekt, pa Koroška. Ali je isto kot Kärnten zate? Koroška je bolj tako. Se počutim bolj domače.« (intervju 45). Da je jezik vseeno povezan z znamenji državnosti, potrjujejo nekatere asociacije učencev: »Flaggo²⁹ od teh. /.../ Celovec.« (intervju 46); »Da je Kärnten ena država. /.../ In da je neka lepa drža...eeem...dežela.« (intervju 29); »Jaz mislim na, em, kak se reče Lindwurm. /.../ jaz mislim tudi na Slovensko gimnazijo /.../ Ker je tudi tu. In, em, na Peter Kaiser.« (intervju 11)³⁰.

Občutje domačnosti, zaznavanje teritorialnega območja kot domovine, je le ena izmed kategorij, ki jih učenci povezujejo s pojmom Koroška oz. Kärnten. Najpogostejša je povezanost zvezne dežele s pokrajino in turističnimi zanimivostmi, kar je mogoče pogojeno z mediji, ki v namene izpostavljanja privlačnosti regije za turizem vedno znova v ospredje postavlja naravo in raznolikost pokrajin. Čeprav večina učencev pojma občuti kot enakovredna, kar se izraža z navedki kot: popolnoma enako, tudi isto, tudi tako, itd.

Občutje domačnosti, zaznavanje teritorialnega območja kot domovine, je le ena izmed kategorij, ki jih učenci povezujejo s pojmom Koroška oz. Kärnten.

²⁸ pravzaprav

²⁹ zastava

³⁰ deželni glavar Koroške

Preglednica 5: Asociacije učencev s pojmom Koroška in Kärnten

asociacijsko področje	Kärnten	Koroška
jezik(i)	»Klagenfurt, deutsch und sehr viele Sehenswürdigkeiten.« (intervju 26)³⁰ »Če jaz to besedo slišim, mislim na jezera seveda, potem tudi na veliko jezikov, tako na trojezičnost mislim bolj, ker je ja Koroška seveda na slovenski in italijanski meji, in zaradi tega je tudi veliko jezikov tukaj.« (intervju 55)	»Tam pa narečje.« (intervju 25) »Slovenščina, Slovenska gimnazija, ja.« (intervju 27) »Kärnten, so dass es auch Slowenisch unten in Kärnten ist.« (intervju 63)³¹ »Em, slovensko in nemško, ker slovenski Koroščani, to tudi prvo, in jezero, tako, mi živimo ob jezeru.« (intervju 51)
pokrajina, turizem	»Kärnten, potem se že tko predstavim, aah, te gore, ker jaz zelo rad na gore grem. /.../ In potem pa tudi, em, zdaj jezera.« (intervju 5) »Pač gore in gozdovi ali tako, ja. Pač, da sem tam doma in šola, Celovec, Beljak. Ja.« (intervju 27) »Mh, mislim ta stolp na Pyramidenkogel.« (intervju 64)³²	»Ja, lepo, tam živim, tam hodim v šolo, tam se lahko smučam, lahko se kopam.« (intervju 21) »Vidim veliko cest, tudi vidim svoj dom, vidim tudi veliko polj, ampak je nekako manj šol, ne vem, zakaj.« (intervju 50) »Em, polje, zdravje in, em, und ich weiß nicht mehr.« (intervju 22)³³
prijatelji, domovina	»Eeem, moj dom, pa ja prijatelji, ja, glasba ja.« (intervju 2) »Da živim tukaj.« (intervju 24) »Samo Sele.« (intervju 35)³⁴ »Am, vidim polja, gore, eh, moj dom pač.« (intervju 50)	»Tam sem doma. Na Koroškem imam tudi precej prijateljev in tiste, kar poznam so skoraj vsi na Koroškem.« (intervju 6) »Naja, doma.« (intervju 10)

7 Sklep

Strnjeni pogled na posamezna področja zbranih biografskih podatkov v družinskem, družbenem in institucionalnem kontekstu kaže na veliko heterogenost jezikovnih repertoarjev učencev ZG in ZRG za Slovence. Zrcalijo dvojezičnost v kontekstu obeh deželnih jezikov, slovenščine in nemščine, ter pridobivanje jezikov v heteroglosnih življenjskih svetovih. Pričajo o jezikovni izkušnji, o učenčevem dojemanju sebe in drugega v situacijskem jezikovnem sodelovanju. Pri šolskem izobraževanju je na eni strani pomembna ozaveščenost o jezikovnih kompetencah učečih se, prav tako pa je treba upoštevati potencial večjezičnih jezikovnih izkušenj s ciljem uspešnega jezikovnega posredovanja med jeziki in medjezikovnega razumevanja.

Nadaljnje rezultate v zvezi s spreminjajočimi se večjezičnimi učnimi biografijami bomo preučili v kontekstu longitudinalnega prereza.

³⁰ »Celovec, nemško in zelo veliko znamenitosti.«

³¹ »Koroška, tako da je tudi slovenščina spodaj na Koroškem.«

³² Jedovca z razglednim stolpom.

³³ »/.../ in ne vem več.«

³⁴ Občina Sele se nahaja v gorski dolini Karavank.

Viri in literatura

- Bildungsdirektion für Kärnten (2019). *Das Minderheitenschulwesen. 1958/59-2018/19*. <https://www.bildung-ktn.gv.at/Minderheitenschulwesen/Jahresberichte.html>
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung) (2023). *Schulbuchaktion 2023/24*. https://www.schulbuchaktion.at/sba_downloads/sba2023/Schulbuchliste_1000_1100_2023_2024.pdf
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit*. 3., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage. utb.
- Domej, T. (2013). Das berufsbildende Schulwesen mit slowenischer und deutscher Unterrichtssprache. Wolf, W., Sandrieser, S., Vukman-Artner, K., Domej, T. (ur.): *Natürlich zweisprachig. Naravno dvojezično* (str. 135–145). Leykam.
- Frenzel, Anne C.; Stephens, Elizabeth J., (2017). Emotionen. Götz, T. (ur.): *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (str. 15–77).
- Garcia, O., Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. Baur, N. in Blasius, J. (ur.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (str. 559–574). Springer VS.
- Hu, A. (2018). Mehrsprachigkeit, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz. De Florio-Hansen, I., Hu, A. (ur.): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbstwahrnehmung mehrsprachiger Menschen* (str. 1–23). Stauffenburg Verlag.
- Larcher, D. in Vospernik, R. (2013). Mehr als ein Wolkenkuckucksheim oder Interkulturelles Sprachenlernen am Slowenischen Gymnasium. Wolf, W., Sandrieser, S., Vukman-Artner, K., Domej, T. (ur.): *Natürlich zweisprachig. Naravno dvojezično* (str. 125–134). Leykam.
- Meißner, F. J. (2016). Interkomprehension. Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K. R. in Krumm, H. J. (ur.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage (str. 234–239). Narr Francke Attempo Verlag.
- Mikolič, V. (2004). *Jezik v zrcalu kultur: jezikovna sporazumevalna zmožnost in (med)etnična ozaveščenost v Slovenski Istri*. Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče. Založba Annales, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.
- Otheguy, R., Garcia, O., Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3), 281–307.
- Resch, K., Enzenhofer, E. (2012). Muttersprachliche Interviewführung an der Schnittstelle zwischen Sozialwissenschaften und Translationswissenschaften. Relevanz, Grundlagen, Herausforderungen. Niermann, D., Schmieder, C. (ur.): *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (str. 80–100). Beltz Juventa.
- Vižintin, M. A. (2017). *Medkulturna vzgoja in izobraževanje. Vključevanje otrok priseljencev*. Založba ZRC SAZU.
- Vrbinc, M. (2013a). Das BG/BRG für Slowenen – eine Schule mit (über-)regionalem Bildungsschwerpunkt. Wolf, Willi; Sandrieser, Sabine; Vukman-Artner Karin; Domej, Theodor (ur.): *Natürlich zweisprachig. Naravno dvojezično* (str. 119–124). Leykam.
- Vrbinc, M. (2013b). Mehrsprachigkeit fördern, Schule entwickeln. Die Julius-Kugy-Klassen am BG/BRG für Slowenen anhand von Unterrichts- und Schulleitungserfahrungen. Gombos, G. (ur.): *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (str. 210–221). Drava Verlag.



DIDAKTIČNI IZZIVI

Ana Ogrič | **Pisanje spisov na književno temo oz. esejev v srednji šoli – ko se na poti učenja srečata dijak in učitelj**

Writing Essays on Literature in Secondary School: Student and Teacher Cross Paths on Learning Journey | **16**

Gabriela Zver | **Izkušnja načrtnega širjenja besednega zaklada srednješolcev**

Experiences with Deliberate Vocabulary Development for Secondary School Students | **23**

Polona Tomac Stanojev | **Učitelj, (ki) prebere, da dijak izbere. Izbirno domače branje za zaključni izpit iz slovenščine**

Teacher (who) Reads for Students to Select: Selection of Home Reading for Final Examination in Slovenian | **30**

Vesna Žnidar | **Vloga pravopisne norme pri popravkih velike/male začetnice v korpusu Šolar**

Orthographic Norm in Upper- and Lowercase Letter Correction in Šolar Corpus | **36**

Olga Novak | **Möderndorferjev Jaz sem Andrej**

Moderndorfer's novel Jaz sem Andrej | **44**

Mira Sušić | **Motiv zmaja in povodnega moža v pravljicah**

Dragon and Waterman Motifs in Fairy Tales | **51**

Pisanje spisov na književno temo oz. esejev v srednji šoli – ko se na poti učenja srečata dijak in učitelj

Writing Essays on Literature in Secondary School:
Student and Teacher Cross Paths on Learning Journey

Izvleček

Ključne besede:

povratna informacija, kriteriji,
ocenjevanje, formativno
spremljanje

Prispevek obravnava pripravo na ocenjevanje in ocenjevanje eseja na književno temo ter načine dajanja povratne informacije dijaku. Predstavi proces dela učitelja z dijakom v prvem letniku gimnazije od postavljanja kriterijev, preko povratne informacije učitelja, samoevalvacije dijaka in sodelovalnega učenja, do ocenjevanja. Način dela temelji na formativnem spremljanju.

Abstract

Keywords:
feedback, criteria,
assessment, formative
assessment

This paper discusses the preparation for and marking of an essay on a literary topic and ways of giving feedback to the student. It presents the process of a teacher working with a student in the first year of grammar school, from setting criteria through teacher feedback, student self-evaluation and cooperative learning to assessment. The method is based on formative assessment.

Uvod

Slovenščino poučujem na srednji šoli 25 let in svoj poklic rada opravljam. Izziv se mi zdita njegova večplastnost in možnost, da pri svojem delu ves čas napredujem. V ospredje postavljam odnos z dijakom, stik s stroko, nujna pa se mi zdi trdna predvsem čustvena povezanost učitelja s samim sabo. Kot učiteljica se ves čas spreminjam predvsem zaradi znanja in osebnih ter strokovnih izkušenj. Enaka pa ostaja vsa leta moja želja, da bi dijake uspešno podpirala na poti poglobljanja znanja. V zadnjih letih se v »mojih« razredih opazno spreminjajo dinamika dela, vzdušje, odnosi med mano in dijaki, dijaki prevzemajo več odgovornosti pri delu, izboljšujejo se rezultati. Pri delu se med drugim opiram tudi na formativno spremljanje, ki ga vidim kot odličen okvir za poučevanje oziroma učenje. Omogoča namreč personaliziran pouk, dijak je lahko ves čas vključen v vse faze učenja, tako lažje prevzema odgovornost in posledično hitreje napreduje. Sodelovanje učitelj-dijak in vrstniško sodelovanje, zavezanost skupnim ciljem, občutek, da je v razredu prostor za individualne dijakove potrebe, so temelji za trdne odnose med mano in dijaki.

Kot je za učitelja običajno, sem v svojih začetkih poučevanja v svoje delo prenesla lastno šolsko izkušnjo sebe kot učenke in dijakinje. Osredotočena sem bila na dijake sredine, kakršna sem bila tudi sama. Cilj učenja je bilo ocenjevanje, informacija o znanju je bila kot v mojih šolskih časih ocena. Številka, ki pogosto, sploh pri spisih, ni nosila veliko informacij o močnih in šibkih področjih pisanja. Vsa področja predmeta slovenščine so se mi zdela skoraj enako pomembna. Danes lažje naredim selekcijo, predvsem v smislu, katerim temam in veščinam bom namenjala več časa in pozornosti, ker so pomembnejše za dijaka.

V nadaljevanju bom predstavila, kako se z dijaki 1. letnika gimnazije pripravljamo na ocenjevanje spisa na književno temo in kako jim spis ocenim. Moj cilj je, da je dijak ves čas dejaven v vseh fazah učenja, da prevzema odgovornost za svoj napredek. Ugotavljam, da dijaki tako lažje in boljše napredujejo in so zadovoljnejši. To pa izboljšuje tudi razpoloženje v razredu.

Razred, snov in ocenjevanje

V gimnazijskih razredih je navadno med 25 in 30 dijakov. Ob začetku prvega in enako ostalih letnikov dijake seznanim, katera jezikovna in književna poglavja bomo obravnavali pri slovenščini v šolskem letu in katere vrste ocen bomo pridobili. Ustno ocenjujem književno znanje, pisno oceno pa dijaki pridobijo iz jezikovnega znanja in spisa na književno temo ali kasneje razpravljal-

nega in razlagalnega eseja. Ob tem imajo dijaki možnost za pridobitev ocene iz govornega nastopa ali projekta druge vrste. Za vsa ocenjevanja skupaj z dijaki pripravimo kriterije, se na ocenjevanje pripravljamo in pred ocenjevanjem izvedemo preverjanje oziroma simulacijo ocenjevanja. Moj cilj je, da je ocena posledica nekega delovnega procesa in ne cilj. V nadaljevanju bom predstavila pripravo na ocenjevanje in ocenjevanje šolskega spisa oz. eseja.

Pisanje šolskih spisov – priprava na ocenjevanje in ocenjevanje

Posebno pozornost pri svojem delu posvečam pisanju spisov na književno temo. Prepričana sem, da so ključnega pomena za dijake, saj združujejo veliko veščin, pomembnih tudi za dijakovo prihodnje življenje. Ob pisanju spisov na književno temo, ki jih kasneje poimenujemo eseji, se združujejo veščine branja literarnih besedil, razumevanja prebranega, vrednotenje, vživljanje, razmišljanje o sebi in svetu, pisanje, besedilne zmožnosti, jezikovno znanje in oblikovanje ustreznega sloga pisanja. Spis na književno delo ali esej je kompleksen izdelek, saj se v njem povežejo elementi vsebine, zgradbe, sloga pisanja in jezikovne pravilnosti. Prav zaradi večplastnosti je dijakom tako pisanje izziv, ob težavah pa težko rešljiv problem. Pomembno je izoblikovati način dela, ki dijaku omogoča vpogled v vse plasti pisanja ter podpira individualni napredek različnih dijakov, tudi najšibkejših, najboljših oz. nadarjenih.

Pisanje se razvija ves čas, saj se v času med 15. in 18. letom zelo razvijajo tudi dijaki, njihove misli pa postajajo kompleksnejše. Pisanje se izboljšuje postopoma z rednim delom, jasnimi usmeritvami in sprotim vrednotenjem napredka. Pomembno se mi zdi vzpostaviti proces rednega domačega in šolskega pisanja, ključno vlogo za napredovanje pa ima jasna povratna informacija, podprta z dogovorjenimi kriteriji.

Priprava na ocenjevanje in ocenjevanje v preteklosti in zdaj

V preteklosti sem več pozornosti namenjala ocenjevanju spisov, sedaj pa se enakovredno osredotočam na sprotno domačo in šolsko pripravo na ocenjevanje. Dijaki zmeraj (od prvega letnika dalje) pred vsakim ocenjevanjem napišejo dva domača spisa, tako v šolskem letu nastane vsaj 9 izdelkov.

Sčasoma sem spremenila način ocenjevanja. V preteklosti sem številčne ocene popravljenih spisov (esejev) dopolnila s preprostimi skupinskimi povratnimi informacijami. Pripra-

vila sem analizo izdelkov dijakov, prebrala nekaj dobrih primerov, izpisala primere napak. Vsak dijak je prejel še kratek komentar svoje naloge in oceno. Dijaki so prejete ocene doživljali čustveno, pogosto so tožili o subjektivnosti in izražali nemoč, kako slabše ocene izboljševati. Ker sem jim želela pomagati, sem jih povabila na individualne konzultacije. Tako sem spoznala pomanjkljivosti svojih povratnih informacij – dijaki so slabo prepoznavali svoja šibka in močna področja, v splošnih opažanjih pa se sploh niso prepoznavali. Obstali so med željo po boljši oceni in nemočjo, kako napredovati, včasih celo brez želje, saj sem na konzultacije pogosto vabila neuspešne dijake, večkrat nemotivirane.

Individualno delo z dijaki mi je prineslo zelo veliko spoznanj o njihovih potrebah, njihovem načinu razmišljanja in razumevanja mojih zapisov. Je pa od mene zahtevalo veliko časa in me izčrpavalo. Rezultati pa so se mi zdeli prepogosto premajhni.

Spremembo pri delu mi je prineslo spoznavanje in vpeljevanje formativnega spremljanja, ki mi je pomagalo oblikovati bolj smiselno pot. Ta se danes dosledno začne s kriteriji ocenjevanja, sledijo izdelki ter povratne informacije učitelja, vrstniška povratna informacija ali samorefleksija dijaka. Ohranilo pa se je spremljanje individualnega napredka.

Zaradi spremenjene vloge učitelja in učenca sem, priznam, najprej v formativnem spremljanju videla predvsem, da dijak na tak način dela boljše prevzame svoj del odgovornosti. To sem namreč pogrešala pri dotakratnem delu. Zdelo se mi je, da več kot dijak vlagam sama, kar je bilo očitno narobe, saj lahko pisanje izboljša le dijak sam in ne učitelj. Od ocene sem premaknila pozornost k procesu učenja, večjemu številu izdelkov pred ocenjevanjem, večkratna povratna informacija, oblikovana na podlagi kriterijev, pa dijake spodbuja k izboljšanju.

Nove zakonitosti

Pri delu sem izoblikovala nekaj zakonitosti, s katerimi seznanim dijake:

1. Učenje je sodelovanje med dijakom in učiteljem, ki imata vsak svojo odgovornost, a skupno pot.
2. Zelo pomemben je njun odnos, ki mora biti spoštljiv, varen, spodbuden, v njem mora biti jasno dovoljena možnost za napake in njihovo izboljševanje.
3. Napredek je postopen, zahteva čas in dovolj dijakovih izkušenj.
4. Odločila sem se, da bo na začetku (v 1. letniku) večji vložek v pisanje spisa na književno temo in nato le

nadgrajevanje, saj so dijaki ob prehodu v srednjo šolo namreč bolj motivirani, pripravljeni na spremembe, pričakujejo dvig zahtevnosti, poglobljeno začetno delo pa podpre tudi šibkejši, da nadoknadijo primanjkljaje.

5. Najpomembnejši so kriteriji, ki morajo biti dijaku razumljivi, natančni, a ne preštevilčni, dobro je, da jih dijaki z učiteljem sooblikujejo. Zato jih oblikujem prvič skupaj z dijaki, nato pa se k njim redno vračamo in jih dopolnujemo, kot se spreminja raven zahtevnosti pisanja. Dijaku naj olajšajo pisanje in hkrati dvigajo nivo izdelkov. Kriteriji naj bodo prenosljivi v naslednje spise in eseje.
6. Ocena ni cilj, je posledica. Ni ključno ocenjevanje pisne naloge, ampak redno pripravljane na ocenjevanje – tako nastane več izdelkov in z njimi povezanih povratnih informacij.
7. Ko dijak napiše domačo nalogo, se njegovo delo še ne zaključuje. Dijak mora učitelju na koncu postaviti nekaj vprašanj o svojem pisanju. Sledijo povratna informacija učitelja, vrstniška povratna informacija, samorefleksija.
8. Podajanje povratne informacije je zahtevno in učiti se ga mora tako učitelj kot dijak, ves čas je dobro preverjati razumevanje podane povratne informacije.
9. Spremlja se individualni napredek dijaka.

O teorije k praksi – kako poteka delo v razredu

Ključno se mi zdi, da dijak postane glavni akter in spozna, da sodelujeva in da je delo obojestransko, a moč je na njegovi strani. Ko dijaki prepoznajo, da napredujejo, da jim uspeva, da delo obrodi uspeh, praviloma raje pišejo in bolje sodelujejo. Možnost izboljševanja jih navadno spodbudi k delu, ocena pa ustavlja, saj zaključuje proces.

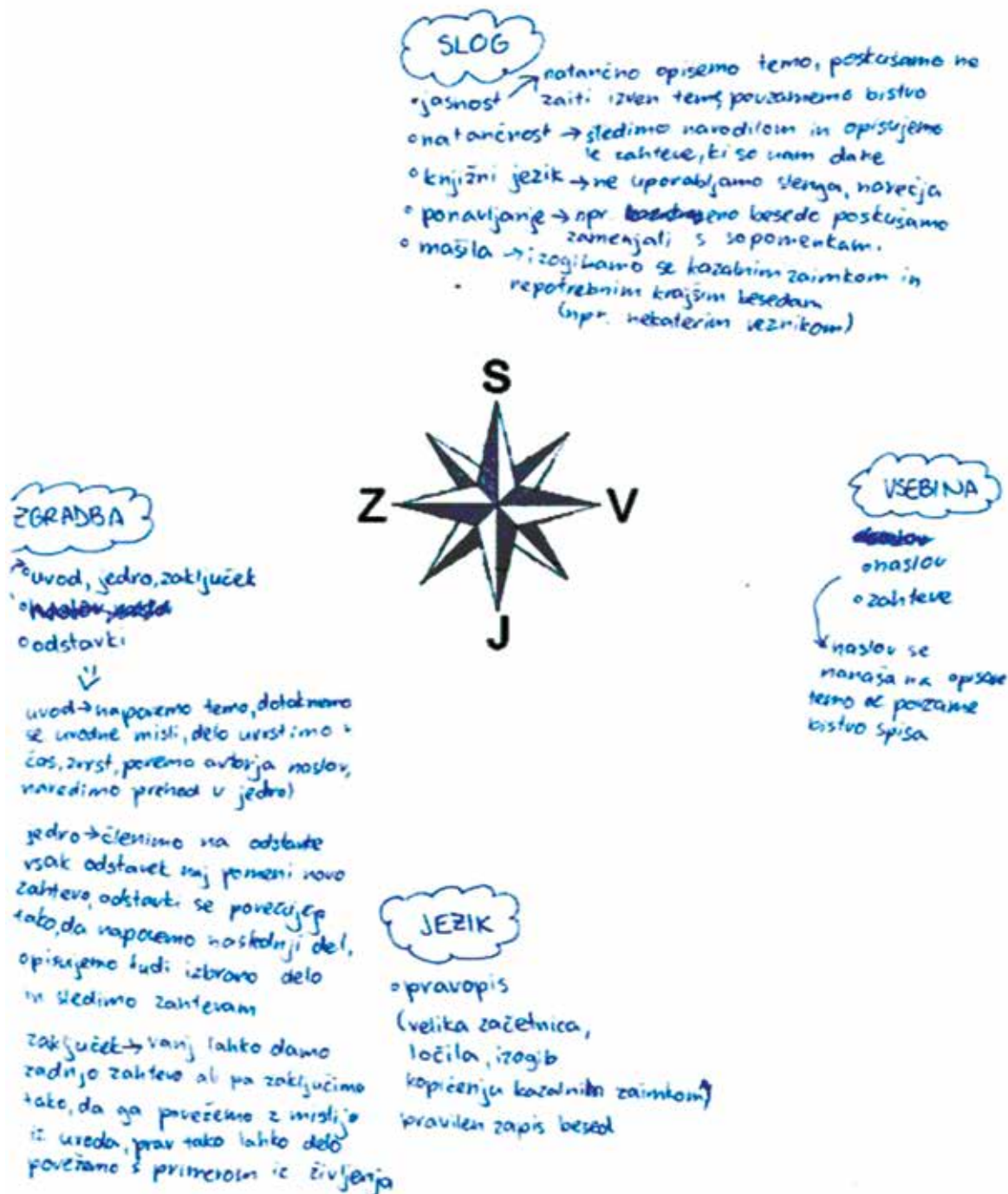
A vse se začne z natančno prebranimi literarnimi deli za domače branje. Sama sem se odločila za poglobljeno delo s tremi literarnimi deli za domače branje. Opažam, da imajo dijaki veliko več težav z razumevanjem prebranega kot v preteklosti. Sofoklejeva Antigona in Shakespearov Hamlet sta zanje velika izziva tako vsebinsko kot slogovno, Linhart pa jih odvrta z arhaičnostjo jezika in prikazanega sveta. Dijake podprem tako, da dele besedila preberemo skupaj in s čim več odlomki delamo v šoli tudi skupinsko. Spodbujam jih k vprašanju o nerazumljivem, skupaj, sošolci in jaz, pomagamo posameznikom k boljšemu razumevanju. Tak

način dela zahteva čas, zato obravnavo dela začnemo dovolj zgodaj. Hkrati pa dobim jasen vpogled, kdo je delo prebral in kdo ne. Dijakom tudi dovolim, da k ocenjevanju prinesejo list z izpisanimi citati, ki jim lahko služi za argumentacijo. Na te načine poskušam res osmisliti pomen prebranosti literarnega dela.

Kako se sreča dijak s prvim spisom na književno temo v srednji šoli

Kriterije spisa na književno temo postavim z dijaki ob prvih navodilih za domačo nalogo v 1. letniku. Tako se s 1. domačo nalogo spopademo skupaj pri

4. Čim bolj natančno zapiši kriterije spisa na književno temo.



Slika 1: Primer kriterijev spisa, ki so jih ob koncu šolskega leta oblikovali dijaki 1. letnika samostojno v skupini

uri pouka. Njim je tako lažje, sama pa dosežem višji nivo že prvega pisanja.

Priprava na ocenjevanje se začne 2–3 tedne pred ocenjevanjem z dvema domačima spisoma.

Kriterije zapišemo skupaj v obliki tabelne slike. Uporabim kratice strani neba: S-J-V-Z (V-- vsebina, Z – zgradba, J –

jezikovna pravilnost, S – slog). Vsak del razčlenimo. Dijaki sodelujejo in si zapiske oblikujejo v zvezke.

Dijak ima teden dni časa za pisanje domače naloge, vmes se lahko z mano posvetuje, nato spis odda. V njem si je z drugo barvo doma sam popravil napake. Popravke ovrednotim, da dobi tudi informacijo, katere napake pravilno popravlja že sam. Zastavi mi tudi 3 vprašanja, povezana z dvomi in teža-

VPRAŠANJA:

1. Ali se preveč ponavljam? *Ne, ni niti niti, ampak ponavljanje besed. (+)*
2. Ali pišem preveč dolge stavke oz. povedi? *Ne, piši lipo, jasno, razumljivo.*
3. Ali so odstavki med klobj potrkami? *So. Morda je nekoliko hitro prehod med sedmimi dvema.*

Slika 2: Vprašanja dijaka ob koncu spisa – gre za 1. domačo nalogo

SAMOEVALVACIJA (ocena spisa o Hamletu)

Preberi svoj spis in izoblikuj oceno o svojem delu. Obkroži da ali ne (kjer je potrebno) in natančno zapiši svoje opombe.

NAČRT		OPOMBE
MOJ SPIS IMA NAČRT?	DA NE	
V primerjavi z dosedanjimi načrti mi gre ta del zdaj boljše.	DA NE	Pojasni (čas za načrt, oblika, uporabnost). <i>10 min miselnih vzorcev/črtice se kar same, ki jih moram vključiti</i>
VSEBINA		
Poimenuj zahteve in v svojem spisu jasno označi, kje je katera od zahtev (pobarvaj ali zaviti oklepaj)		<i>more biti lastnost, lep prehod ne oddaja, se preveč od zahtev</i>
1. zahteva: predstavitev Hamleta, njegove priredbe		<i>Hamletove lastnosti bolj opisati z argumentiranimi primeri s logiko</i>
2. zahteva: odnos med Hamletom in Kladisjem		<i>bolj konkretno opisati</i>
3. zahteva: dogodek napetosti		<i>bolj opisati faktualno dogodek</i>
4. zahteva: vloga žensk		<i>malo bolj razširiti argumentiraj</i>
5. zahteva: Hamlet danes - zaključek		
Menim, da sem se v vse zahteve dovolj poglobil in jih primerno obsežno in natančno ubesedil.	DA NE	Katera ti je najbolj uspela? Katera najmanj? S čim si imel največ težav? kako si jih reševal? ① predstavitev Hamleta ② Hamlet danes ③ več možnosti, idej - izbira najboljša
V svojem spisu podčrtaj del, ki je napoved zahteve in bralcu pomaga razbrati, o čem boš v delu spisa pisal.		<i>more bolj natančno napoved HANKA NAPOVED ZAHTEV opiši kaj boš naprej povedala</i>
Uvod: - kje v uvodu, o čem - katere elemente ima tvoj uvod		Elementi: - izvirni vzorec - napoved teme

Slika 3: Predloga za samoevalvacijo

vami, ki jih je imel med pisanjem. Na tak način spodbujam dijakovo aktivnost.

Dijakom pripravim delovni list za samorefleksijo, pozorna sem, da uporabljam izraze iz kriterijev in še na tak način utrjujem, katere potrebne elemente mora imeti spis.

Samorefleksija dijakov mi tudi pokaže, kako dobro zna dijak vrednotiti svoje pisanje. Jasno je, da se zmožnost dobre samorefleksije oblikuje postopoma z usmeritvami učitelja.

Domače naloge popravim, zapišem komentar, pazim, da je povratna informacija oblikovana na podlagi kriterijev. Dijak naredi popravo domače naloge, pri meni lahko tudi preveri, če mu je uspelo izboljševanje. Enako nato naredimo z drugo domačo nalogo, le da dijakom takrat naročim, naj zapišejo, kaj so izboljševali glede na 1. domači spis. Tako jih želim navajati, da je potrebna njihova zavestna odločitev, da se nekaj izboljša. In to lahko dosežejo le oni sami.

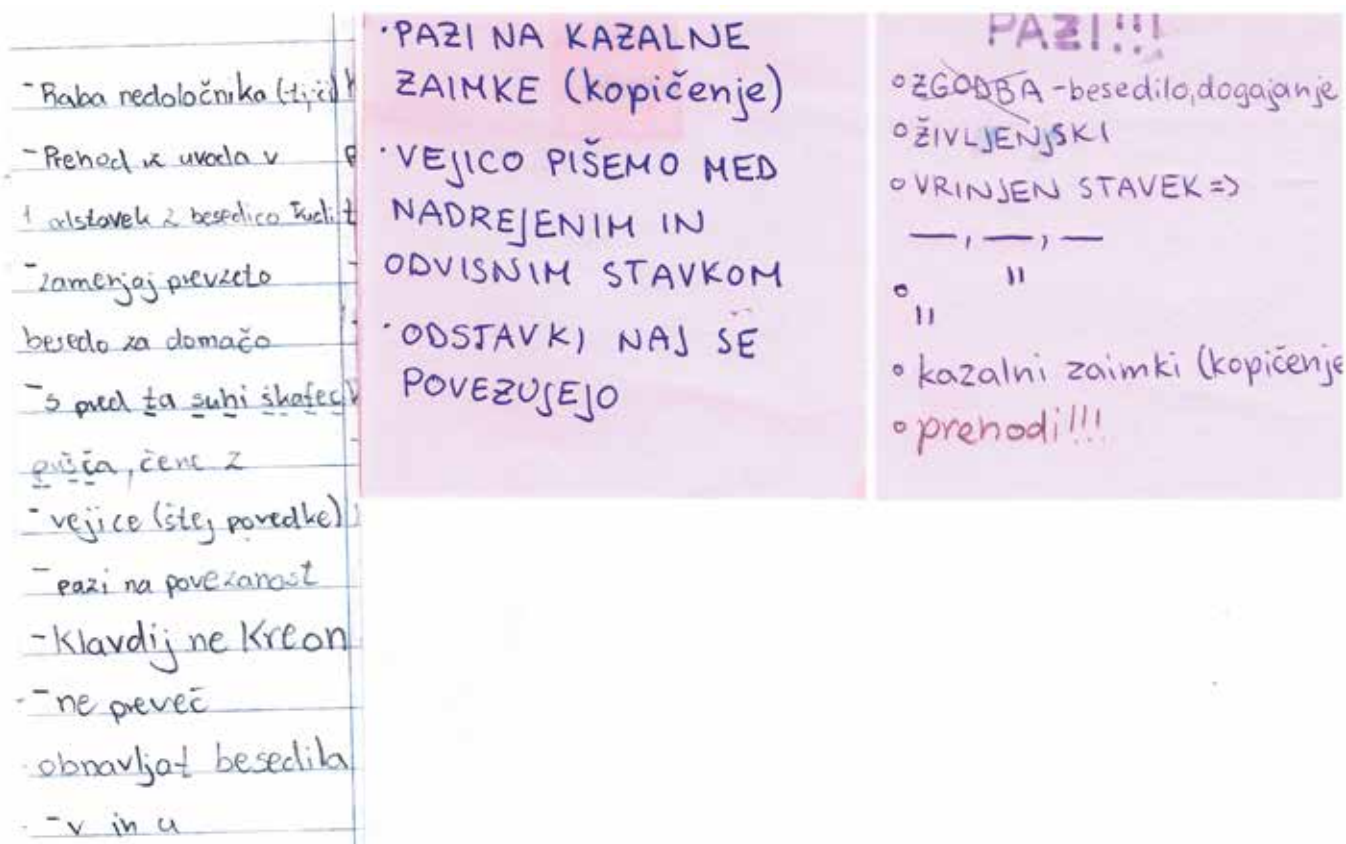
Tokrat vpeljem pred svojim popravljanjem vrstniško povratno informacijo (oblikujem navodila za dijakove). Tudi tu je nujen dogovor, kako lahko sošolcu dajo koristno povratno informacijo in kako ob tem pridobivajo tudi sami. Od nekritične hvale prehajajo h konkretnim nasvetom in opažanjem.

Zanimivo se mi zdi, kako si na začetku dijaki želijo z oceno ovrednoteno domačo nalogo. Temu se dosledno izognem in jim tudi pojasnim, da je naša pozornost pri možnostih izboljševanja. Oblikujem tak način dela, da je primeren za vse dijake, saj vsak napreduje v svoji hitrosti, v skladu s svojimi cilji in vloženim delom. Pazim, da ima dijak možnost postavljanja vprašanj o svojem pisanju, kar omogoča personalizacijo pouka. Ko dijak začuti, da je učitelju pomemben kot posameznik, ga to običajno bolj motivira za delo.

Naslednji cilj po dveh domačih nalogah je ocenjevanje, kamor lahko dijaki prinesejo listek s svojimi pogostimi napakami in listek tudi oddajo.

Ob popravljanju sem pozorna, na katere napake je bil dijak že sam pozoren, on pa dobi v popravljenem eseju informacijo, ali jih uspešno odpravlja. Ocenjevanje izdelka je ocenjen s celotno oceno (1–5), dodana pa je tudi povratna informacija v obliki komentarja glede na kriterije ocenjevanja. Temu je dodana tudi informacija v obliki točk (zgled je točkovanje na maturi, 1–50 točk), da pisec še tako vidi, kje se še lahko izboljšuje.

Pomembno se mi zdi, da ocenjevanje ne prekine procesa učenja in izboljševanja pisanja. Z dijaki se dogovorim za



Slika 4: Primeri listkov z napakami

VSEBINA	
1. Uvrstitev, vsebina	
2. Predstavitev Antigone	
3. Antigonina končna usoda, Kreonova spoznanja	
4. Sofoklejeve in današnje vrednote	
5. Antigonina vodila, tvoja vodila	
SLOG	
ZGRADBA	
JEZIK	

Slika 5: Predloga za komentar ob oceni za spis o Antigoni

obliko poprave ocenjene šolske naloge. Opravljena poprava je predpogoj za individualno konzultacijo, če želi dijak od mene še kaj izvedeti o svojem pisanju, svojih močnih in šibkih področjih. Individualno sem dijakom na razpolago zjutraj pred poukom ali v času daljšega odmora. Želim, da dijak uvidi, da je izboljševanje proces, ki traja vsa štiri leta srednje šole, je postopen in terja kontinuirano delo z dovolj izkušnjami pisanja in izdelki.

Opažanja

Način, kako pripravljam dijake na pisanje spisov oziroma esejev, sem izoblikovala postopoma in verjamem, da se bo še spreminjal. Opažam, da so dijaki s takim delom zadovoljnejši, pred ocenjevanjem se počutijo varnejši in so zato mirnejši. Vključujem jih v vse faze učenja, ki jim jih pomagam tudi ozaveščati. Sodelovanje z mano in vrstniško sodelovanje jih spodbuja in podpira boljše odnose v razredu. Ker dijaki poznajo kriterije in prejmejo povratne informacije v različnih oblikah, jasneje prepoznavajo svoja močna in šibka področja. Zavedajo se, da so glavni akterji oni sami, in bolje prevzemajo odgovornost za uspeh in neuspeh.

Opažam, da prihaja do sprememb porazdelitve ocen. Bistveno več je uspešnih dijakov z visokimi ocenami, manj je dijakov z oceno dobro, so pa še vedno tudi neuspešni dijaki, navadno tisti, ki se v proces dela še niso vključili v zadostni meri. A dobro se mi zdi, ker je tudi pri njih že zavedanje, da morajo delo opraviti prav oni sami. Pri tej odločitvi jih tudi ves čas spodbujam. Vsi dijaki lahko napredujejo v skladu z lastnimi cilji in vloženim delom.

Veseli me, da se tudi uspešnost mojih dijakov maturantov v esejih iz leta v leto še izboljšuje, na maturitetne ocene sem pozorna, saj še na eksteren način dobim vpogled v napredek dijakov.

O načinu dela mi veliko povedo tudi povratne informacije dijakov, za katere sem jih zaprosila ob koncu šolskega leta. V njih dijaki 1. letnika na vprašanje *Kaj je bilo podporno in kaj si pogrešal(-a) pri ocenjevanju eseja* izpostavljajo pomen samoevalvacije in konkretne učiteljeve povratne informacije, nasvetov za izboljšave, dovoljšnjega števila spisov za vajo, pohvalijo skupno branje književnih del za spis, v pomoč jim je list s citati.

Viri in literatura

- Cain, S. (2014). *Tihi: moč introvertnih ljudi v svetu, ki ne zna molčati*. Mladinska knjiga.
- Rutar, D. (2017). *Kognitivna znanost v šoli za 21. stoletje*. Cirius.
- Musek Lešnik, K. (2021). *Pozitivna psihologija za vrtce, šole in starše*. Mladinska knjiga.
- Izdelki dijakov. (2022/23). 1. letnik. Gimnazija Nova Gorica. Interno gradivo.
- Ogrič, A. (2023). *Povratna informacija - ko se na poti učenja srečata dijak in učitelj*. Zbornik Univerze v Ljubljani. Fakulteta za javno upravo. Projekt PROP.

Mag. Gabriela Zver | Dvojezična srednja šola Lendava

Izkušnja načrtnega širjenja besednega zaklada srednješolcev

*Experiences with Deliberate Vocabulary Development
for Secondary School Students*

Ključne besede:

anglizmi, besedišče
materne jezika, preverjanje
znanja z aplikacijo Quizizz,
načrtno širjenje besedišča,
spletno preverjanje znanja

Izvleček

Danes dijaki berejo manj kot prejšnje generacije ali pa berejo angleška besedila in živijo v svetu, v katerem vedno več besed nadomeščajo anglizmi. Tudi kultiviranost, posameznikovo obvladovanje knjižnega jezika ne predstavlja več posebne vrednote ali vrednosti. Da bi izboljšali besedišče dijakov, so se učitelji slovenščine na DSŠ Lendava dogovorili, da ga bodo načrtno bogatili. Vsako šolsko uro so dijaki spoznali vsaj eno besedo in tako je v šolskem zvezku rasel slovarček. Po treh mesecih je sledilo preverjanje. V članku je predstavljeno preverjanje s pomočjo aplikacije Quizizz, ki omogoča zelo dober vpogled v to, koliko besed dijak dejansko pozna in razume, prav tako je možno primerjati dijake znotraj oddelka in oddelke med seboj. Predstavljena je pozitivna izkušnja takega načina dela in preverjanja, kar potrjujejo rezultati in odzivi dijakov ter zadovoljstvo učiteljev.

Abstract

Nowadays, students read less than earlier generations, or they read texts in English and live in a society where Anglicisms replace a growing number of words. Cultivation, or the individual's command of standard language, is no longer highly valued or significant. To improve their students' vocabulary, the teachers of Slovenian at Bilingual Secondary School Lendava agreed to enrich it systematically. In every school lesson, the students were introduced to at least one word, and the vocabulary in their school notebooks increased. After three months, a test followed.

This article discusses the Quizizz assessment tool, which accurately indicates the number of words a student understands or knows. It also allows a comparison of students within and between departments. The students' results and reactions and the teachers' overall satisfaction support the positive experience of this working and testing method.

Keywords:

Anglicisms, mother tongue
vocabulary, Quizizz,
purposeful vocabulary
acquisition, online evaluation

Uvod

Ker je naša šola (Dvojezična srednja šola Lendava) vključena poleg drugih tudi v projekta *Mreženja šol za kakovost* in v *Ustvarjanje učnih okolij za 21. stoletje*, in se v slednjem še zmeraj posvečamo formativnemu spremljanju pouka, nam je šolski razvojni tim naložil nalogo, naj aktivni razmislimo, kaj bomo izboljševali in kako se bo to lahko merilo. Tako sem kot vodja aktivna članom predlagala, da bi poskusili z dejavnostjo načrtnega širjenja besedišča dijakov. Opažamo namreč, da vedno več dijakov uporablja samo še neko osnovno besedišče, da se vedno težje izražajo knjižno: prepogosto namesto slovenskih besed uporabljajo tuje in anglizme, nekateri dijaki se tudi vedno težje izražajo knjižno. Anglizmi so besede angleškega izvora, ki jih je sprejemni jezik, torej slovenščina, prilagodil svojemu jezikovnemu sistemu (Sicherl, 1999, 12). Kot šola z dvema učnima jezikoma (slovenski in madžarski) imamo vpisane dijakke tako iz enojezičnih kot dvojezičnih osnovnih šol. Če sem nekoč pisala članek o tem, da ima dvojezičnost pozitiven učinek (Gabriela Zver, 2005, str. 205–216), saj pomaga k ustvarjanju novih sinaps v možganih in bogati doživljajski svet dijakov, moram zdaj dodati novo ugotovitev: da zaradi vrednot družbe in novega načina življenja, ki ga narekuje sodobna tehnologija, dijakom kopni besedišče v obeh jezikih, saj slovenske besede vedno pogosteje nadomeščajo anglizmi, stavke pa oblikujejo po pravilih skladnje angleškega jezika. Bolj je to opazno pri gimnazijcih, v nekoliko manjši meri tudi pri dijakih srednjih strokovnih programov. Dijaki, ki prihajajo iz enojezičnih osnovnih šol, imajo še eno veliko težavo: vedno manj se jih je sposobnih knjižno izražati celo na izpitih.

Struktura dijakov in sodobni izzivi učitelja maternega jezika

Na naši šoli izvajamo veliko programov:¹ od gimnazijskega do petih strokovnih in devetih poklicnih programov, treh poklicno-tehniških ter dveh nižjih poklicnih programov. Tako imamo učitelji zaradi te pestrosti programov zelo dober vpogled v strukturo družbe ter v raven opismenjenosti in jezikovne funkcionalnosti dijakov. Že nekaj let opažamo spremembo predvsem pri gimnazijcih, ki večinoma še pridno berejo, a žal ne slovenskih knjig, temveč angleške. Njihovo poznavanje angleškega jezika ter besedišče v angleščini se seveda bogatita, v slovenščini pa

nazadujeta, ker izgubljajo občutek za tvorjenje stavčnih struktur v maternem jeziku, s tem pa posledično ne more rasti niti besedišče. Dijaki pravijo, da berejo v angleščini zato, ker je treba predolgo čakati na prevode aktualnih romanov ali pa preprosto niso zadovoljni s prevodi. Njih ne zanimajo strokovne podlage, kaj koristi razvoju njihovih jezikovnih in sporazumevalnih zmožnosti, vejo pa, da morajo dobro poznati tuje jezike, prav tako želijo biti modni, želijo izstopati in narediti vtis na svoje prijatelje, zato raje berejo in se izražajo angleško.

Pri dijakih poklicnih programov opažamo še večje nazadovanje, saj se je nebranju in splošni slabši razgledanosti pridružilo še aktualno prevzemanje anglizmov, kar dodatno siromaši njihov besedni zaklad. Dijakinja, ki ima npr. slabe ocene pri angleščini, bo profesorici slovenščine poročala: *kako se ji nekaj »šajna« o neki knjigi, ampak svojega zapisa ne želi »šerati onlajn«*. Ko prosiš dijake, naj isto poved povedo knjižno slovensko, ugotoviš, da se mučijo med iskanjem slovenskih ustreznice ali jih celo ne najdejo. Dejansko ne znajo ne angleško, ne slovensko. Seveda posplošujem, toda takih dijakov je iz dneva v dan več.

Dijaki, ki so se k nam vpisali iz enojezičnih šol (ne glede na program) in se sporazumevajo doma v narečju, doživljajo slovenski knjižni jezik kot neke vrste *tuji jezik* (to so njihove besede). Med ustnim preverjanjem in govornim nastopom jih moram ves čas opozarjati, naj govorijo knjižno. Večina loči, kaj je knjižno in kaj narečno, vendar pa med govornim nastopom ne morejo ostati osredotočeni na izražanje v knjižnem jeziku. Nekateri trmasto vztrajajo, da je njihov jezik prekmurščina in da se s knjižno različico jezika ne identificirajo. Prav tako mi z veseljem poročajo, da so jim v osnovni šoli dovolili »gučati« (govoriti) in da pri večini predmetov pouk ni potekal v knjižnem jeziku. Seveda pomeni ohranjanje narečnega besedišča bogastvo, a ne gre za to, težava je, da zgublamo skupni knjižni jezik, ki ima naroodnopedstavitveno in narodnozdrževalno vlogo. Dijaki uporabljajo anglizme tudi med sporazumevanjem v narečju, torej izgubljajo celo svoje narečje.

Dijaki iz Lendave in okolice komunicirajo v lendavskem govoru. Kot vemo, se zaradi vpliva dvojezičnosti na tem področju narečje ni razvilo. Ker ne gre za narečje, lažje spregovorijo knjižno, ko se to od njih pričakuje. Seveda se morajo tudi ti dijaki otresti svojih tipičnih jezikovnih napak in anglizmov ter tudi interferenc, do katerih prihaja zaradi dvojezičnosti.

1 Programi na DSŠ Lendava: Gimnazija, strokovni program (Ekonomskega tehnik, Strojni tehnik, Kemijski tehnik, Predšolska vzgoja; poklicno-tehniški programi (Ekonomskega tehnik, Strojni tehnik, Tehnik mehatronike); poklicni programi (Avtoserviser, Električar, Gastronomske in hotelske storitve, Inštalater strojnih inštalacij, Mehatronik operater, Pečar – polagalec kemičnih oblog, Oblikovalec kovin – orodjar, Trgovci, Frizer); nižje poklicno izobraževanje (Pomočnik v tehnoloških procesih, Pomočnik v biotehnikah in oskrbi)

Vsi dijaki se v naši državi učijo knjižne slovenščine predvsem v času šolanja, zato je izredno pomembno, da jih učimo nastopati, poročati, razlagati v knjižnem jeziku ne samo slavisti, temveč vsi učitelji. Koliko jih bo kdo naučil ali pa jih bo celo navadil uporabljati kakšen lasten jezikovni sporodsljaj, je odvisno od posameznika in njegove sposobnosti rabe jezika. To žalostno spoznanje me je vzpodbudilo, da sem se v trenutku odločila povabiti člane aktiva k sodelovanju. Predlagala sem, naj vsak član sproti zbira besede, za katere meni, da jih dijaki morda ne poznajo, a bi bilo prav, da jih. Dijaki pa si bodo morali ustvarjati slovarček. Po določenem času naj bi sledilo preverjanje znanja, ne pa ocenjevanje.

Od izziva do ideje za bogatenje besedišča v razredu in njene izvedbe

Nekateri člani aktiva so predlagali, da bi ustvarili slovarček tujk in knjižnih sopomenk, kar je seveda pomemben in uporaben pripomoček pri skrbi za jezik, saj dijaki včasih prej poznajo tujko kot slovensko ustreznico, včasih pa tujke celo napačno uporabljajo. Prosila sem jih, naj premislijo, če ne bi bilo vendarle boljše najprej poskrbeti za širino in globino slovenskega besedišča, za tako imenovano »bogastvo besedišča« ali »besedni zaklad« materne jezika.

Preglednica 1: Širjenje besedišča dijakov

Gabriela	XXXXXX	XXXXX	XXXX
nečimrnost	nada	nedrje	zavaljen
mikaven	nadejati	statve	brv
ličen	hemeroiden	podij	kant
opetnajstati	trinoški	stanovitnost	usihati
proncljiv	dovtip, dovtipnež	naduha	nevoščljiv
goličava	turnček	nahod	flora
pipec	leščerba	leksikon	favna
skomine	kletarica	tipkati	obsorej
pršrčnica	menica	pomen	rivalstvo
pastorek	obubožan	tvarna podoba	nastopač
krovec	refektorij	kobila	pritlehnost
mežnar	takisto	kljuse	vrzel
škrlaten	fantazmagorija	teater	dvorjenje
davi, drevi, obsorej	vobče	lestenec	zavetje
krmežljiv	klatež	slabšalen	domišljav
prelesten	kolobocija		lestenec
zal-a	klif		klavrn
koprnenje	davi		pomilovanje
dehtenje	drevi		banalen
sinji	totalka		lahkoživ
pedenj, seženj	sokrvica		razuzdan
pročelje	bore		oderuh
ihteti	dobrava		soparen
ošiniti	zrklo		zastavljalnica
zenit	ruša		beznica
lakaj	setev		evtanazija
preudarnost	tenja		border
tehten	ozara (vrati)		
otreti se	sanitarije		
prodoren	samorog		
koketen	satje		
osoren, osornost	bibliografija		
postrešček	mansarda		
-----	nart		
jun. 2023	kleptoman		
mula, mezeg	zarja		
mezga	kolaps		
smirkov papir	stremeti		
možnar	plevel		
butara			

Tako sem odprla dokument na platformi za deljenje datotek storitve Google Drive. Ustvarila sem štiri stolpce, za vsakega člana posebej, in jih povabila, da vpisujejo besede. Moj seznam se je začel hitro daljšati. Kar sproti sem se spomnila besed ali naletela nanje med obravnavo snovi. Vedno bolj sem bila presenečena, katerih besed dijaki ne poznajo, pa sem mislila ali bila celo prepričana, da jih. Ko sem svoje spoznanje delila s sodelavcem, je tudi on izrazil enako negativno presenečenje. Če se nam je zdelo nekoč samoumevno, da večina ljudi razume besede, kot so: *tehten*, *preudaren*, *ohol*, se krepko motimo, da jih pozna večina tudi danes. Od kod naj bi jih poznali, če manj berejo ali berejo predvsem angleška besedila? Tudi generacije učiteljev so se spremenile, njihovo besedišče je drugačno, osredotočajo se predvsem na svoj predmet, svoj stroko.

Člani aktiva smo se dogovorili, da bomo po občutku določili, kolikokrat na teden in koliko besed na uro bomo dodajali v slovarček. Poskus smo izvajali tri mesece. Vsako šolsko uro sem poskušala dijake spoznati z novo besedo. Če sem pozabila, sem naslednjo uro dijake spoznala z dvema. Potem pa je začelo prihajati do zanimivih odzivov. Večkrat sem ob začetku šolske ure pozabila na naš dogovor in sem začela obravnavati učno snov. Dijaki so me v vseh razredih začeli opominjati, da sem jih pozabila spoznati z *novi besedo*. Kot sem bila neprijetno presenečena, katerih besed včasih ne pozna nihče v razredu, tako sem bila tudi potolažena, da so dijaki pokazali tako velik interes do spoznavanja besed. Sodelavci so z veseljem potrdili, da se to dogaja tudi njim. Dijakom sem naročila, naj pustijo v zvezku dve prazni strani za dodajanje novih besed in da bomo na koncu pisali preverjanje.

Skupni spletni dokument za vpis besed se je polnil in sproti smo lahko opazovali, katere besede spoznavajo dijaki med šolsko uro pri določenem učitelju. Člani aktiva smo se dogovorili: ko nam zmanjka idej, lahko uporabimo besede sodelavcev. Po treh mesecih sem s spoznavanjem zaključila, označila s črto v tabeli, do kod sem prišla v vseh oddelkih. Delo bomo nadaljevali vsi člani aktiva tudi v naslednjem šolskem letu. Takrat si bom verjetno začela sposojati besed kolegov, oni pa moje. Tretje leto pa se lahko odločimo za spoznavanje slovenskih ustreznih tujk ali pa frazemov.

Morda bo kakšen bralec članka menil, da bi lahko dijake spoznali z drugimi besedami, bolj uporabnimi. Nič ni nastalo nepremišljeno, besede niso bile zbrane po golem naključju, temveč sem pred obravnavo snovi vedela, da bodo dijaki med obravnavo literarnega besedila srečali prav te besede (npr. *obsorej*, *seženj*, *pipec*, *lakaj* ...), nekateri pojmi pa so se ponudili kar med branjem kakšne knjige (domače branje, referati, tekmovanje za Cankarjevo priznanje, maturitetni romani) ali pa smo nanje naleteli med pogovorom.

Prav tako bo kdo morda menil, da so dijaki spoznali malo besed, pa to ne drži. Beseda se mora usidrati v spomin, pretiravanje ne bo razširilo besedišča, uporaba besed in ponavljanje naučenega, pa pomagata k širjenju in poglobljanju. Poleg tega je naš poskus trajal samo tri mesece.

Preverjanje znanja dijakov

Kako smo preverili, koliko se je povečalo besedišče naših dijakov? Sodelavec je z dijaki pisal preverjanje, v katerem so morali dijaki vpisovati razlago besed, jaz pa sem ustvarila kompleksnejše preverjanje v aplikaciji Quizizz, ki je za takšno preverjanje zelo priročna. Želela sem ustvariti preverjanje, v katerem morajo dijaki svoje znanje uporabiti praktično ali pa povezati pomensko podobne besede. S tem bi pokazali dejansko sposobnost razločevanja besed in njihovih odtenkov.

Kaj ponuja aplikacija Quizizz? Dijake sem prosila, naj se s pomočjo spletne povezave vpišejo v skupino, ki sem jo poimenovala po njihovem oddelku. To pomeni, da bom lahko tudi v prihodnje spremljala njihov napredek posamično po dijakih, videla, kakšno bo povprečje oddelka in kakšne bodo razlike med oddelki. Aplikacija namreč vse izračuna, učitelj pa mora izdelati namenu in sistemu primerne naloge. S tem si prihrani čas pregledovanja nalog. Ker je ena od dijakinj imela težave z vpisom v aplikacijo, sem ji lahko nalogo tudi natisnila, le klikniti je bilo treba na tiskano različico preverjanja, ki jo sistem samodejno pripravi. Rezultate lahko shranimo tudi v Excellu ali pa si jih ogledamo kar v Quizizzu. Učitelj lahko spremlja delo dijakov tudi v živo, torej med reševanjem nalog, opazuje, kaj počne posameznik, katero nalogo rešuje in katere naloge je do danega trenutka rešil pravilno ter s katerimi je imel težave.

S priložene slike zaslona rezultatov enega od oddelkov lahko vidimo, da je ena dijakinja opustila reševanje nalog (dala sem ji natisnjeno preverjanje), da so pa drugi bili bolj ali manj uspešni. Rdeča barva pomeni število napačno rešenih nalog, zelena število pravilno rešenih, modra predstavlja vprašanja, ki služijo kot ankete ali za odgovarjanje v povedi. V vprašanjih modre barve sem spraševala o tem, kaj menijo dijaki o našem načinu spoznavanja besed, kaj menijo o svojem besednem zakladu ipd. V neke vrste krogu je prikazan odstotek uspešnosti dijaka, barva nakazuje, kako dobro se je kdo odrezal glede na druge in glede na višino odstotka. Če kliknemo na ime dijaka, nam sistem ponudi analizo vseh njegovih odgovorov. Rezultate je možno poslati dijaku in tudi staršem po elektronski pošti.

Vsem dijakom sem tudi natisnila rezultate, v katerih je prikazano, koliko časa so porabili za reševanje določene nalo-

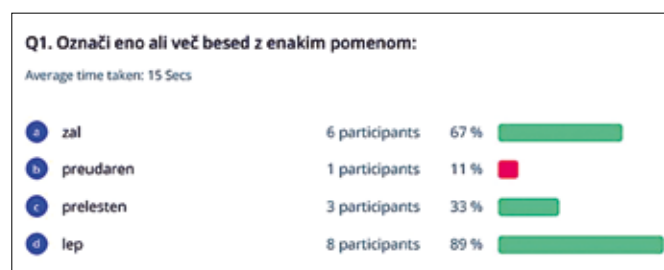


Slika 1: Spremljanje dijakov

ge, kateri njihovi odgovori so nepravilni in kaj so pravilni odgovori. Naročila sem jim, naj poročilo zalepijo v zvezek, in naznanila, da bomo v naslednjem šolskem letu nadaljevali z našim delom.

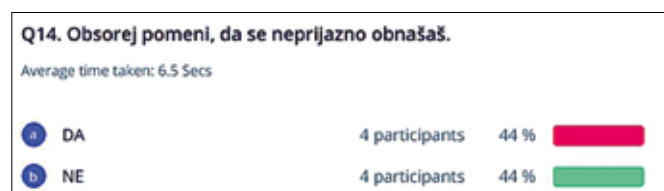
Sestavila sem predvsem naloge zaprtega objektivnega tipa, kar pomeni, da dijak med reševanjem ne ugiba, temveč poskuša iz spomina priklicati pravilni odgovor:

- a) naloge izbirnega tipa (dijak izbere pravilni odgovor, lahko jih je več),



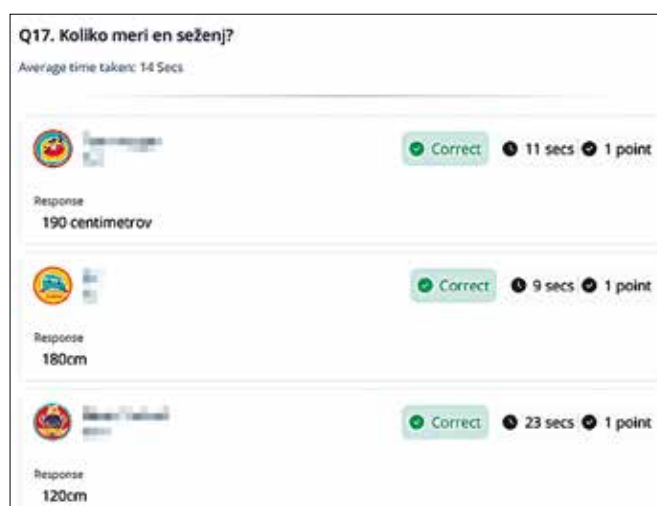
Slika 2: Naloga izbirnega tipa

- b) naloga alternativnega tipa (podana je trditev, dijak izbere in označi DA ali NE),



Slika 3: Naloga alternativnega tipa

- c) naloga dopolnjevanja in kratkih odgovorov, npr.:



Slika 4: Naloga dopolnjevanja

V dveh nalogah sem uporabila tudi slike, ki služijo kot odgovor ali vprašanje, kar pomeni, da je moral dijak prepoznati in povezati čustva in pomen besed. Pri reševanju te naloge je bilo precej napak. Npr. *iheteti* pomeni močno, krčevito jokati. Dijaki so prepogosto izbrali napačne odgovor: dekletke, ki mu tečejo po licu solze, in fantka, ki izraža svojo jezo.

Prav tako niso označili vseh povezav z dekletom, ki naj bi bilo *mikavno*, *prelestno* in *koketno*. Nekateri so izbrali *krmežljivo*, kar pomeni, da tega izraza niso usvojili.



Slika 5: Naloga s slikami



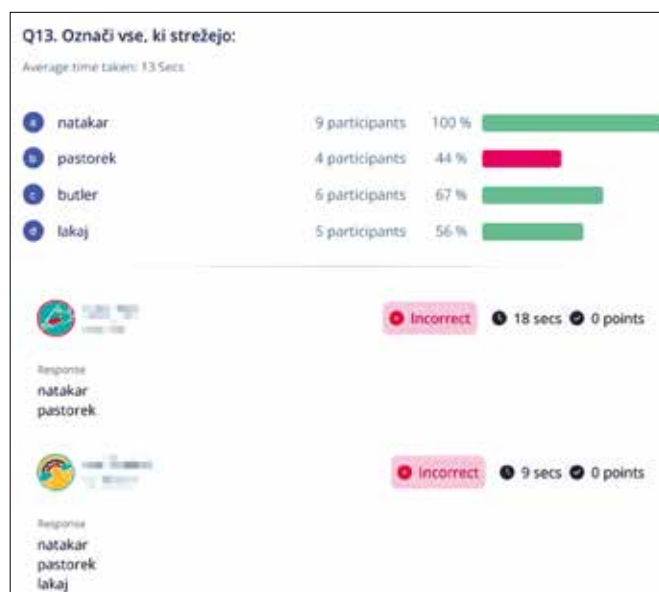
Slika 6: Usvajanje izrazov

Ni opaznih odstopanj v rezultatih reševanja določenih nalog med dijaki srednjih strokovnih programov in gimnazije. Je pa res, da so le gimnazijci pravilno rešili naloge, s katerimi preverjam, kaj pomeni *opetnajstiti*, kaj je *pročelje* in kaj pomeni *otresti se*.

Dijake sem preizkušala tudi tako, da sem med odgovori uporabila več blizuzvočnic ali podobnih besed, npr. naloga, v kateri sprašujem, katera beseda je ustrezna za neporasel svet: *golgota*, *goličava*, *golota* ali *praznina*, ali pa naloga, v kateri preverjam, katere besede imajo podoben pomen: *osoren*, *prodoren*, *pronikli* in *preudaren*.

Zanimivi so tudi rezultati naloge, v kateri prosim, naj označijo vse osebe, ki strežejo. Veliko dijakov je pozabilo na *lakaja* in *butlerja*, prav tako jih je veliko napačno izbralo *pastorka*, vsi pa so vedeli za *natakarja*. Prilagam primer, s pomočjo katerega lahko vidimo npr. rezultat dveh dijakov (sicer lahko vidimo od vseh), kaj sta izbrala in kje je prišlo do napake.

Poleg nalog iz poznavanja besedišča sem dijakom postavila tudi vprašanje, ali menijo, da je njihovo besedišče bogato, in sem ga nato primerjala z rezultatom njihovega preverjanja. Pokazalo se je, da so dijaki precej realni, samo pri enem dijaku sem naletela na precenjevanje lastnega znanja.



Slika 7: Poznavanje besedišča

Dodatno utrjevanje znanja

Ze to, da smo se o besedah pogovarjali, jih zapisali v slovarček, vmes preverjali, ali poznamo pravi pomen besede, in pisali tudi preverjanje, pomeni velik korak naprej. Naslednji korak pa bi bil dejanska raba besed. Tako sem dijakom dala nalogo, naj napišejo kratek zanimiv sestavek poljubne vsebine in dolžine desetih povedi, v katerem bodo uporabili pet besed po lastni izbiri iz slovarčka novih besed.

Poglejmo si vsaj en primer:

SKRIVNOSTNI GRAD

Stal je nek grad s **pročeljem**, ki se je luščilo, in njegova črna barva je zaradi tega počasi izginjala. Ta grad je te dni deloval kot hotel. V njem si je družina Kotel rezervirala sobo, saj je cena nočitve bila izredno ugodna. Ko so prispeli do vhoda gradu, jih je tam sprejel star **postrešček**. Izgledal je kot goba, saj je imel majhen zguban obraz in goste lase postržene v nekakšnem krogu. Vzel je njihovo prtljago in jih pospremil do sobe, v kateri bodo prespali. Ta je bila majhna in s tremi posteljami, ki so merile vsaka po tri **pednje**. Soba je imela tudi kopalnico, iz katere je prihajal čuden zvok, podoben **ihntenju**. Družino Kotel je zanimalo, kaj je za vrati kopalnice, zato so se odločili, da jih odprejo. Zagledali so dekle v škrlatni obleki, ki jih je **pronikli** opazovalo. Čez tri dni so vsi iskali družino Kotel, a je nihče ni več našel. Tudi grad, v katerem so najeli sobo, je izginil, kot da ne bi nikoli obstajal. (Ksenja Zver, 2. letnik, program Kemijski tehnik)

Sklep

Dijaki nedvomno potrebujejo dodatno vzpodbudo, da spoznajo čim več slovenskih besed. Spoznali smo, kako se je skozi leta besedišče dijakov osiromašilo. Pred desetimi, dvajsetimi leti bi besede, ki smo jih dali na seznam neznanih besed, naši dijaki gotovo poznali ali bi vsaj slišali zanje in bi ob danih odgovorih najverjetneje našli pravega. Današnje generacije se morajo iste izraze učiti kot nove in imajo še zmeraj težave, ko se morajo spomniti njihovega pomena ali ga prepoznati. Morda se bo komu zdelo, da je smo dosegli slab rezultat, če se je povprečen dijak naučil le kakšnih 58 % besed, a naj spomnim, da so dijaki samo v treh mesecih spoznali 33 novih, kar pomeni, da si je povprečen dijak zapomnil 19 besed. Boljši dijaki pa npr. 70 %, kar pomeni 23 besed, najboljši pa 27 besed. V treh mesecih se je naredilo veliko, veliko več bi dosegli v celem letu, kaj šele v nekaj letih. In to je tudi naš načrt. Poleg tega na dijake nismo pritiskali z ocenjevanjem, saj smo znanje samo preverjali, ker želimo ohraniti pozitiven odnos do takega učenja.

Isto preverjanje sem uporabila za dijake vseh oddelkov, saj smo spoznavali iste besede. Z maturanti tega nisem izvajala, imam pa rezultate za en gimnazijski oddelek (1. letnik) in za tri oddelke srednjega strokovnega izobraževanja (2. in 3. letnik). Naši oddelki so manjši, saj imamo kot dvojezična srednja šola nižje normative. Nekaj dijakov je bilo odsotnih ali pa so imeli težave s telefonom. Tako so povprečni rezultati na oddelek naslednji: v gimnaziji so bili uspešni v 59 %, v srednjih strokovnih programih pa od 44 % do 58 %. Najvišji odstotek znanja je dosegel gimnazijec s 83 %, med dijaki srednješolskih programov pa dijak s 72 %. V resnici so odstotki višji, saj so dijaki znali več, a ker niso brežhibno rešili nalog, v katerih morajo označiti več besed (včasih so pozabili na eno besedo, včasih dve besedi od treh, ali pa so poleg dveh pravilnih izbrali še eno nepravilno), šteje naloga za nepravilno rešeno tudi ob dveh pravilnih.

Na koncu preverjanja sem dijakom postavila vprašanje, ali se jim zdi, da so si zapomnili več besed, kot so pričakovali (odgovori z DA ali NE). Odgovori z DA so se gibali med 56 % in 71 % odstotki, odvisno od oddelka. Vprašala pa sem jih tudi, ali menijo, da se z ustvarjanjem slovarčka, pogovorom o besedah in igro da razširiti besedni zaklad? Pri tem vprašanju jih je odgovorilo z DA celo več, in sicer med 86 % in 100 %.

Pomembno je še eno spoznanje: učitelji nismo zaznali nobenega odpora dijakov do spoznavanja novih besed, nasprotno, oni so opozarjali nas, če smo pozabili na širjenje slovarčka.

Člani aktiva smo se odločili, da bomo nadaljevali z delom. Seveda si vseh besed ne bo zapomnil nihče. Pomembnejše je to, da si ga bodo sploh razširili, da bomo odpravili vsaj nekaj škode v osiromašenem besedišču. Vemo, da moramo dijake naučiti (čim) več, da ostane v spominu potem vsaj del vloženega truda.

Viri in literatura

Cruk, M. (2015). Anglizacija jezika v odvisnosti od družbenega profila literarnih oseb v sodobnih slovenskih proznih delih. *Jezikoslovni zapiski: zbornik inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša*, 21(1), 63–74.

Quizizz. <https://quizizz.com>

Pirnat, J. (2016). *Anglizmi v radijskem govoru na radiu Murski val* [diplomsko delo]. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.

Sicherl, E. (1999). *The English Element in Contemporary Standard Slovene: Phonological, Morphological and Semantic Aspects*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Stepić, A. (2016). *Anglizmi v glasbenokritičkih besedilih časopisa Delo in tednika Mladina* [diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede. <http://dk.fdv.uni-lj.si/dela/stepic-anastazia.PDF>

Zver, G. (2005). *Perceptivna sposobnost dvojezičnih/večejezičnih dijakov ob meji z Madžarsko* [prispevek na konferenci], str. 205–216. Slavistično društvo Slovenije.

Polona Tomac Stanojev | Šolski center Kranj, Srednja ekonomska,
storitvena in gradbena šola

Učitelj, (ki) prebere, da dijak izbere. Izbirno domače branje za zaključni izpit iz slovenščine

Teacher (who) Reads for Students to Select: Selection of Home Reading
for Final Examination in Slovenian

Ključne besede:

obvezno izbirno domače
motivacijsko branje, zaključni
izpit iz slovenščine

Keywords:

compulsory optional
motivational home reading,
final examination in Slovenian

Izvleček

Zavezujoče spoznanje, da se v spremenjenih družbenih idr. okoliščinah bralec ne rodi, ampak bolj vzgoji, postavlja učitelja slovenščine pred trajen izziv in zahtevno preizkušnjo, kako čtivo (sploh obvezujoče) izbirati ter bralno osmišljati tako, da bo pri mladostnikih prebujalo vedoželjni nemir, vzpodbujalo potrebo po branju ter z možnostjo izbire bralnega vira omogočalo raznoliko bralno doživetje in hkrati tudi vzajemno duhovno izkušnjo.

Abstract

The binding realisation that in changed social and other circumstances, the reader is not born but rather nurtured confronts the Slovenian teacher with a constant challenge and a demanding ordeal of how to select and make sense of reading (even compulsory reading) in a way that awakens in youngsters a curious restlessness, stimulates the need to read and, by giving them a choice of reading source, enables a varied reading experience and, at the same time, a reciprocal spiritual experience.

Kdor lahko izbere, odbere, kar prebere, da/če (sploh še) bere!

Zaključni izpit v 3-letnem programu SPI je na ustnem delu zasnovan tako, da dijak poleg vprašanja iz književnosti o obravnavanem literarnem besedilu in zagovoru pisnega jezikovnega dela izpita predstavi tudi svoje domače branje. Zato učitelj na začetku šolskega leta dijakom zaključnega letnika pripravi nabor leposlovnih besedil, ki je največkrat že ustaljen izbor, v katerem predvidljivo prevladujejo domači klasični oz. tradicionalni pripovedniki druge polovice 19. stoletja (npr. S. Jenko, J. Kersnik, I. Tavčar idr.) in morda še kateri od zmerno modernih pisateljev iz obdobja do 2. svetovne vojne (Prežih, M. Kranjec, I. Pregelj itd.).

Ker so današnjim dijakom omenjeni avtorji in njihova dela tako motivno-tematsko, idejno-sporočilno kot jezikovno precej tuja, včasih celo težko razumljiva in tako tudi manj berljiva, za takšno domače branje – četudi obvezno in zato skorajda neizbežno – niso čustveno-doživljajsko pripravljene, saj jih ne motivira in običajno ne navdušuje, da bi tudi pritožljivo brali bolj(e), več, poglobljeno, raznoliko ter hkrati še za dejavno miselno sprostitev in duhovno popestritev.

Branje, ki ne pomiri in ne razvedri, pa je za bralno manj kultivirane mladostnike mentalno in emocionalno (pre)zahtevno ali celo utrujajoče, saj terja ne samo visoko razvito jezikovno občutljivost in umsko zmožnost, marveč tudi precejšnjo zbranost, poglobljenost in odrekanje, da čas, ki ga zavestno in prostovoljno izbiraš za svoje individualne potrebe, nameniš še razmišljanju o zapisanem oz. prebranem.

Ker je vse manj mladostnikov na tak način notranje motiviranih za kakršno koli poglobljeno intelektualno dejavnost, je premišljeno domišljen izbor književnih besedil obveznega domačega branja za učitelja slovenščine zahtevna in – sploh če eksperimentira in (se) preizkuša – tudi tvegana odločitev, zaradi katere se mladi bralec lahko (pre)rodi ali pa zamori in (i)zgubi.

Pri izboru bralno motivacijskih pripovednih del za zaključno domače branje je zato smiselno upoštevati vsaj naslednja načela oz. merila:

- vsebinsko aktualnost (z motivi in temami, ki so mladostnikom blizu; umeščenostjo v sodobnejše časovno-prostorske okoliščine in širši družbeni kontekst);
- jezikovno sprejemljivost (sodobne jezikovne različice, tudi z živo govorno izreko, brez pretiranih arhaizmov in dialektizmov);

- kratkost (krajše ali srednje dolge pripovedi od oz. do nekaj deset strani);
- izbirnost oz. sodelovalnost (dijaki naj imajo možnost sodelovati pri izboru in načrtovanju predstavitev domačega branja na zaključnem izpitu);
- podprtost s sodobno IKT (tako pri izbiri bralnega vira kot tudi pri udejanjanju koncepta domačega branja od izbirnosti čtiva do končne predstavitve oz. zagovora);
- ustvarjalnost (z raznolikimi možnostmi inovativnega in kreativnega izražanja lastnih misli, občutij, doživetij idr.);
- aktualizacijo (s celostno vpetostjo in umeščenostjo v okoliščine sodobnega časa);
- argumentacijo (z upoštevanjem in uresničevanjem načela univerzalne življenjskosti);
- evalvacijo (na koncu za ovrednotenje uspešnosti skupnih prizadevanj, da je in bo domače branje kljub enolični izpitni rutini vendarle tudi samo(vz)po(d)budno, (po)ustvarjalno, navdihujoče in navdušujoče ter ne predvsem ali zgolj obvezujoče, *saj tisti, ki lahko izbira, lažje in bolje odbere, kar in kako prebere, da oz. če sploh (še) bere ...*).

Nabor sodobnejšega kratkoproznega čtiva kot motivacijski izbor, ob katerem mladostnik bralno-ustvarjalno uživa, čeprav ne počiva ...

Učitelj, ki želi pri dijakih preseči ustaljeno miselnost in prepričanje, da je domače branje nesprejemljivo in dolgočasno že zato, ker je obvezujoče, mora s poglobljenim premislekom in občutljivo dovtetnostjo za mladostnikov svet in interese čtivo izb(i)rati tako, da so ti sploh še pripravljeni brati, in dejavnosti o prebranem načrtovati zato, da so se o tem pripravljeni tudi dejavno miselno-ustvarjalno izražati. Če zna in zmora biti tudi inovativen, sodoben in navdihujoč, ga bodo vsaj nekateri dijaki zagotovo na(d)gradili z ugodnimi odzivi in izjemnimi dosežki, ki so in bodo vzajemna spodbuda in zaveza za (s)podobno nadaljevanje in stopnjevanje bralnih doživetij za še, bolj(e) in več(krat).

Komorna zasedba 14 dijakov zaključnega letnika poklicnega izobraževanja me je tudi zaradi raznolikih bralnih idr. navad ter zmožnosti izzvala, da sem domače branje za zrelostni izpit zasnovala z domiselnim upoštevanjem že navede-

nih motivacijskih dejavnikov in meril. Zato je bila za končni izbor čtiva ključna temeljita in domišljena predpriprava, ki je tudi od učitelja zahtevala intuitivno in obenem selektivno branje s pozornostjo, kako besedila odbrati tako, da ustrezajo čim več merilom, predvsem pa kriterijem sodobnosti, aktualnosti, dostopnosti in hkrati izbirnosti.

a) Učitelj (od)bere

Potem ko sem z mislijo na bralno povprečnega in ne preveč motiviranega mladostnika prebrala in izbrala več deset krajših proznih besedil bolj ali manj (po)znanih domačih literatov tradicionalnega in sodobnejšega pripovednega sloga, sem v končni ožji izbor uvrstila 28 pripovedi (14 starejših in 14 novejših), v širšega pa še 7 dodatnih.

Pripravila sem nabor 14 dvojic, v katerem je bila ena zgodba starejša, že prepoznavnejša, druga pa novejša, sodobnejša (po vsebini, pripovednem slogu, jeziku itd.) in zato predvidoma najstnikom recepcijsko zanimivejša:

1. Simon Jenko: *Jeprški učitelj* in Sebastijan Pregelj: *Pianino*
2. Josip Jurčič: *Telečja pečenka* in Dim Zupan: *Duh Maksa Zeljarskega*
3. Ivan Tavčar: *Šarevčeva sliva* in Polona Glavan: *Vsiljivec*
4. Janko Kersnik: *Mačkova očeta* in Majda Koren: *Prišla z morja, pospravljam reči iz kovčka*
5. Ciril Kosmač: *Gosenica* in Slavko Pregl: *Fotografija z vatele*
6. Prežihov Voranc: *Ajdovo strnišče* in Bogdan Novak: *Ljubezen na počitnicah*
7. Miško Kranjec: *Moj oče* in Aksinja Kermauner: *Oblaki so rdeči, rdeči kot kri*
8. Ivan Pregelj: *Matkova Tina* in Tone Partljič: *Otroci razumejo nekatere stvari šele, ko odrastejo*
9. Ivan Tavčar: *Holekova Nežika* in Marjan Tomšič: *Skrivnost*
10. Simon Jenko: *Tilka* in Feri Lainšček: *Tisti, ki sem mu vrgel šolsko torbo v potok*
11. Janko Kersnik: *Kmetska smrt* in Tatjana Kokalj: *Marlenkina zgodba*
12. Ivan Cankar: *Moje življenje* in Janja Vidmar: *Model Levi's 501*

13. Ivan Tavčar: *Kalan* in Marjana Moškrič: *Pikapolonica poleti v nebo*

14. Ciril Kosmač: *Kruh* in Janja Vidmar: *Hud dan v mojem lajfu*

Pripovedi sem izbirala še tako, da sem dosledno upoštevala tudi merilo dostopnosti bralnega vira, ki je poleg tiskane knjižne različice vselej tudi elektronski, kar pomeni, da so besedila prostodostopna bodisi na spletu (Wikisource) ali pa na portalu eBiblos, do katerega učenci in dijaki dostopajo z AAI-računom.

V začetku drugega semestralnega obdobja, ko so se dijaki po nekajmesečnem praktičnem usposabljanju pri delodajalcih spet vrnili k običajnemu pouku, smo začeli z dejanskim uresničevanjem kompleksnega bralnega koncepta, v katerem se smotrno prepletajo in dopolnjujejo miselne in sporazumevalne (z)možnosti ter dejavnosti (iz)b(i)ranja, pisanja, govorjenja, poslušanja ter tudi povezovanja in sodelovanja.

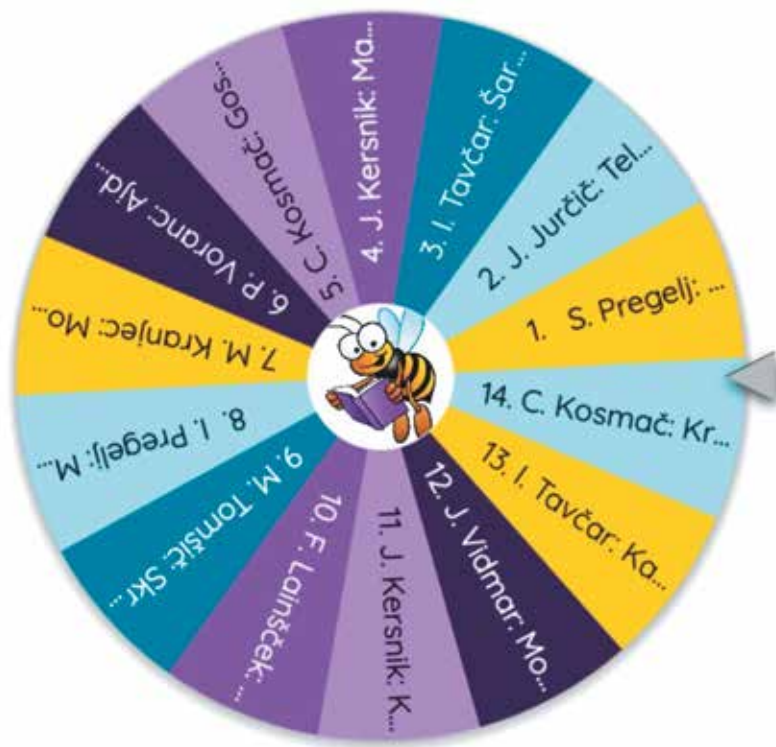
b) Dijak izbere in (pre)bere

Za dijake je bilo v spletni aplikaciji Wheel of Names (s slovenskim jezikovnim vmesnikom) pripravljeno virtualno kolo, na katerem je bilo 14 dvojic izbranih pripovedi. Pri eni izmed februarjskih učnih ur slovenščine so, po tem ko je vrstni red določil žreb lističev z njihovimi imeni, prihajali k interaktivni tabli in z vrtenjem omenjenega kolesa izb(i)rali svoje domače čtivo.



Slika 1: Učiteljica in dijak med vrtenjem virtualnega kolesa v spletni aplikaciji Wheel of Names

Domače branje: ZI



Slika 2: Virtualno kolo z (iz)branimi avtorji in besedili

Nadaljnja navodila za samostojno delo so bila zasnovana tako, da so eno delo – usmerjeno in vodeno z učiteljevimi navodili¹ – prebrali za:

- *sprotno šolsko domače branje* (do sredine maja),
- *drugega pa za zaključni izpit* (začetek junija);

pri čemer so se za zagovor prvič pripravljali zgolj pisno, drugi pa ustno. Če jim katero izžrebano besedilo kakor koli ni ustrezalo, jim je bil ponujen še izbor dodatnih 7 pripovedi:

1. Ciril Kosmač: *Sreča*
2. Prežihov Voranc: *Boj na požiralniku*
3. Aleš Čar: *Muhe*
4. Nejc Gazvoda: *Soba spominov*
5. Mate Dolenc: *Strah*
6. Goran Gluvič: *Poskus o Rafku*
7. Miško Kranjec: *Ljubezen na odoru*

Dijakom je bila predvsem kot motiv in (s)po(d)buda za samostojno individualno (raz)isk(ov)anje bralnega okusa ter zares vsčnega besedila dopuščena tudi možnost, da najdejo ter preberejo primerljivo nadomestno besedilo, za kar se je (in to na ZI) odločil le eden izmed dijakov².

Navodila o(b) branju sem si zamislila in pripravila tako, da usmerje(val)no spodbujajo mladostnikov premislek o (pre) branem in hkrati čim uspešneje in zavestno preprečujejo ali vsaj omejujejo skušnjava, da bi učiteljevim pričakovanjem zadostili s prepisovanjem iz raznolikih bolj ali manj verodostojnih, zlasti spletnih virov. Zato so dijaki namesto predvidljivega obnavljanja fabule pisno in ustno pripravili ter predstavili zgolj zelo kratek povzetek in sporočilo pripovedi; izbrali glavno literarno osebo in jo opredelili kot protagonista oz. antagonist; svoje čustveno-doživljajsko razumevaje prebranega pa izkazali s poustvarjanjem (ilustracije, metazgodbe itd.) ter naposled objektivno in subjektivno z lastnimi merili ter argumenti branje tudi opisno ovrednotili.

¹ Navodila za branje, predstavljena v nadaljevanju, so (bila) objavljena tudi v e-učilnici za 3-letni program SPI, tako da so glede na učiteljeva pričakovanja vseskozi dejavno tvorno usmerjala dijakovo branje, raziskovanje, preiščevanje, govorjenje in pisanje o(b) prebranem ...

² (Iz)bral je *Odprto pismo bogu* Maksa Kuba iz Antologije slovenske kratke proze (glejte Viri in literatura).



Josip Jurčič, Telečja pečenka



Tatjana Kokalj, Marlenkina zgodba



Marjan Tomšič, Skrivnost



Ivan Cankar, Moje življenje



Prežihov Voranc, Ajdovo strnišče



Ciril Kosmač, Gosenica

Za zadnjo oceno v zaključnem letniku (poleg obveznih pisnih in ustne) – ki smo jo prepoznali in opredelili kot motivacijsko, ker naj bi glede na celostni koncept dejavno vsestransko spodbujala prijetno bralno izkušnjo, – so dijaki po usmerjevalnih navodilih vodeno pisno zagovarjali svoje bralno-ustvarjalno doživetje. – Na zaključnem izpitu pa so po istih navodilih pripravili ustni zagovor prebranega, pri čemer je bil to čim bolj spontan pogovor s poglobljenim premislekom o prebranem ter s poudarkom na ovrednotenju aktualnosti in posledično zanimivosti predstavljene družbene problematike, izbrane jezikovne različice (npr. pogovornega jezika poleg oz. namesto zbornega) itd.

Sklep

Čeprav je domače branje na zaključnem izpitu za dijake programa SPI na ustnem delu kot eno izmed treh vprašanj obvezujoče in – zlasti če berejo zgolj (pod) prisil(n)o – obremenjujoče, je lahko tudi prijetna, izpo(po)lnjujoča in osvobajajoča miselno-emocionalna izkušnja, ki učitelja in dijaka ne samo obvezuje, temveč tudi povezuje, če/ko v bolj ali manj spontanem pogovoru besedujeta in sodelujeta o tem, kar nas zbližuje ali oddaljuje: od krivice do pravice, mita in resnice, (ne)vere in zamere, gorja sredi sveta, čud(e)žne nravi za(radi) strasti med (ne)sr(e)čnimi ljudmi ...

Branje, ki inspirira, tudi motivira

Če učitelji in dijaki (iz)berejo besedila, ki so vsebinsko aktualna in jezikovno sodobna, jih mladi tudi preberejo, se o njih zlahka razpišejo in še bolj razgovorijo, ker se bralne izkušnje ne (z)bojijo, temveč se je lahko celo (raz)veselijo, kar se je v predstavljenem didaktičnem primeru potrdilo tako z njihovim pritrdilnim (o)vrednotenjem kot tudi z izvrnim (po)ustvarjalnim izražanjem (zlasti nebesednim oz. slikovnim).

Pred(a)nost kot odziv na izziv

Dijak, ki lahko z učiteljevo (s)po(d)budo odbere, kar bere, se slej ko prej zave(da) nesamoumevne izbire, zato se nagradi

tako, da je za branje bolj motiviran in miselno-doživljajsko dovzetnejši kot sicer. Za učitelja pa je to predvsem napovedljiv spodbuden simbolni odziv, ki ga lahko razume in sprejema kot poklon in spontan izziv za nadaljnja preizkušanja in raziskovanja, kako bralno gradivo izbirati tako, da za dijake na zrelostnem izpitu ob zaključku srednješolskega izobraževanja ne bo še poslednja neprostoVOLjna izbira, ampak bolj duhovni privilegij, zaradi katerega bo tudi ustni del zaključnega izpita prijetna pogovorna izkušnja bralno in mentalno zrelih sogovornikov ter uspešna nadgradnja vajemnih prizadevanj. – Zdi se, da lahko dandanes samo tako branje, podprto tudi s sodobno IKT, (p)ostane most do humanega povezovanja ter razgledna pot do širokega znanja, kultiviranega besedovanja in tvornega medgeneracijskega sodelovanja.

Viri in literatura

<https://www.biblos.si>

<https://www.sbiblos.si>

<https://sl.wikisource.org/wiki>

Haramija, D. (ur.) (2006). *Geniji. Antologija sodobne slovenske mladinske proze*. Genija.

Haramija, D. (ur.) (2006). *Geniji 2. Antologija sodobne slovenske mladinske proze*. Genija.

Honzak, M. (ur.) (2010). *Modeli: Izbor kratkih zgodb od značajevk do sodobne kratke proze*. Mladinska knjiga.

Kocijan, G. (ur.) (2000). *Kratka proza slovenskega realizma*. DZS.

Kolšek, P. (ur.) (2021). *Od Ivana Preglja do Cirila Kosmača: Izbor novel*. DZS.

Tavčar, I. (1998). *Med gorami, slike iz Loškega pogorja*. Založba Karantanija.

Izbor slovenske kratke proze 19. in 20. stoletja [gradivo za poklicno maturo] (2001). Gyrus.

Virk, T. (ur.). (1998). *Čas kratke zgodbe: antologija slovenske kratke zgodbe*. Študentska založba.

Vloga pravopisne norme pri popravkih velike/ male začetnice v korpusu Šolar

Orthographic Norm in Upper- and Lowercase Letter Correction
in Šolar Corpus

Ključne besede:

pravopis, napaka, kodifikacija,
jezikovna zmožnost

Izvleček

V prispevku obravnavamo popravljanje besedil v okviru razvijanja pravopisne zmožnosti učencev, in sicer se posvečamo popravkom velike oz. male začetnice. Da bi ugotovili, s čim imajo učenci pri zapisovanju težave in čemu bi bilo treba pri pouku slovenščine posvetiti več pozornosti, smo analizirali konkretne pravopisne težave ter popravke učiteljev iz specializiranega korpusa Šolar. Popravke smo presojali z vidika pravopisne norme in ugotavljali, ali se je učitelji pri popravljanju držijo ali prihaja do odklonov. V analizi popravkov smo ugotovili, katere kategorije velike oz. male začetnice povzročajo učencem največ težav ter katera področja so se tudi za učitelje izkazala kot najbolj problematična. Ugotovitve bodo lahko v pomoč učiteljem pri popravljanju šolskih besedil, odpirajo pa tudi možnosti za nadaljnje raziskave normativnega razreševanja težjih mest rabe velike oz. male začetnice.

Abstract

Keywords:

orthography, error,
codification, linguistic ability

In this paper, we focus on correcting texts in the context of strengthening learners' phonological awareness by focusing on the correction of uppercase and lowercase letters. To find out what students' errors are and which ones need to be addressed by teachers of Slovenian, we analysed specific spelling mistakes and corrections made by teachers from the specialised Šolar corpus. We assessed them from the point of view of orthography and determined whether the teachers adhered to it or if there were deviations. In the analysis, we found out which categories of capitalisation (i. e., upper- and lowercase letters) were the most critical for the students or the most problematic for the teachers. In addition to helping teachers correct school texts, this also opens possibilities for further research into the normative resolution of the more challenging upper- and lowercase usage.

1 Uvod

V prispevku obravnavamo popravljanje besedil učencev kot del razvijanja pravopisne zmožnosti pri pouku slovenščine, in sicer se osredotočamo na popravke velike/male začetnice. Vpogled v realne pravopisne napake učencev pri tvorjenju besedila in popravke učiteljev nam je nudilo korpusno gradivo. S kategorizacijo napak določamo vrste težav na področju rabe velike/male začetnice, ki pri razvoju pravopisne zmožnosti zahtevajo posebno pozornost. Ugotavljamo tudi, kako napake popravljajo učitelji, in sicer predvsem z vidika skladnosti s pravopisno normo. Zanima nas, ali prihaja pri tem do odklonov, pa tudi do nenotnosti učiteljev pri popravljanju, kar ob zavedanju, da popravki nudijo pomembno povratno informacijo učencem, nudi izhodišče za razmišljanje o oblikovanju smernic za popravljanje besedil učencev.

2 Teoretična izhodišča

Pirih Svetina (2003, 18) napake v procesu učenja tujega jezika opredeljuje kot »odstopanja od pričakovane, ustreznega in pravilnega/, ki/ pomenijo določeno vrsto „neuspešnosti“ v jezikovni produkciji«; to pojmovanje napake apliciramo na besedila rojenih govorcev slovenščine, le da pri njih pričakujemo bolj razvito jezikovno (tudi pravopisno) zmožnost. Toporišič (1992, 121) govori o napaknosti, ki je to, »/k/ar ne ustreza jezikovni normi (ali predpisu), in sicer na vseh ravneh jezikovnega ustroja: na fonološki, slovnični, slovarski, besedilni, to pa tako izrazno kakor tudi pomensko /.../«. Na osnovi prepoznane napake učitelj naredi popravek; tega definira Toporišič (1992, 195): »1. Sprememba besedila ali njegovega dela tako, kakor je prav oz. pravilno. 2. Izboljšava slabšega z boljšim, zlasti v besedilu«. Učitelj torej med popravljanjem besedila išče odklone od pravilnega, ustreznega in pričakovanega, tj. skladnega s kodificirano normo in s pragmatičnimi okoliščinami, značilnega za določeno besedilno vrsto in tega, kar ocenjuje kot pravilno oz. ustrezno. Nasprotno so v korpusu Šolar z izrazom napaka poimenovani popravljani jezikovni pojavi ne glede na njihovo (ne)pravilnost, (ne)ustreznost in (ne)pričakovanost; v tem pomenu ga bomo uporabljali v kontekstih, v katerih ga ne bomo mogli nadomestiti z izrazom popravek.

Pri analizi popravkov velike/male začetnice se bomo opirali na pravopisno normo. Zanj je značilno, da se ne spreminja sočasno s spreminjanjem aktualne rabe, ampak je kodificirana in se spremeni ob izidu novega pravopisnega priročnika. Pravila so osnovana na evalvaciji predhodnih pravil ter razprave v strokovnih krogih in z zainteresirano javnostjo

(Dobrovoljc, Jakop, 2012, 5–11). Promocija kodificirane norme poteka predvsem v vzgojno-izobraževalnem procesu (Skubic, 2005, 15), usvojena pa naj bi bila ob zaključku srednjega splošnega izobraževanja (UN SŠ, 2008, 35–37, 40).

3 Korpusno gradivo

V sodobnem jezikoslovju lahko dolgotrajno iskanje in zbiranje podatkov nadomesti uporaba korpusov, tj. elektronskih zbirk »avtentičnih besedil /ali njihovih delov/, zbranih po določenih kriterijih glede na namen korpusa« (Gorjanc, Fišer, 2013, 10). Korpusi so se začeli intenzivno uporabljati v 90. letih 20. stoletja, ko je razvoj tehnologije omogočil shranjevanje velikih elektronskih zbirk podatkov in hitro iskanje po njih (Kosem idr., 2012, 16). Prvi korpus slovenščine, *FIDA*, je začel nastajati l. 1997, l. 2003 je sledil korpus *Nova beseda* (Verdonik, 2015, 2). Temeljni deli korpusnega jezikoslovja na Slovenskem predstavljata monografija *Uvod v korpusno jezikoslovje* (Gorjanc, 2005) in *Študije o korpusnem jezikoslovju* (Gorjanc, Krek, 2005). Korpusi so, ker odražajo realno jezikovno rabo, »edini relevantni vir za sodobne jezikovne opise in oblikovanje učinkovitih jezikovnotehnoloških aplikacij« (Gorjanc, Fišer, 2013, 10) ter predstavljajo osnovo za empirične jezikovne študije (Gorjanc, Logar, 2005, 637). Jezikovni opis v korpusnem jezikoslovju je osnovan »izključno na podlagi jezikovnih podatkov iz besedil« (Arhar, Gorjanc, 2007, 96), s čimer »omogoča neposredno primerjavo obstoječih jezikovnih pravil /tj. jezikovne norme/ in njihovo udejanjanje v jezikovni rabi« (Arhar Holdt, Dobrovoljc, Popič, 2013, 19).

Avtentična besedila učencev in dijakov najdemo v specializiranem (Gorjanc, Fišer, 2013, 12) korpusu Šolar, ki sodi med korpuse usvajanja jezika (Kosem idr., 2012, 19) in vsebuje besedilnovrstno različne pisne izdelke, ki so nastali večinoma v šolskem letu 2009/2010 tako pri pouku slovenščine kot prvega jezika (82,3 %) kot pri drugih predmetih v tretjem triletju osnovne šole in v srednji šoli (Rozman idr. 2018: 119). Prva različica (Šolar 1.0) iz leta 2010 (Goli, 2018, 39) je vsebovala 2703 besedil, v katerih je bilo 967.477 besed. Učiteljske popravke je v prvi verziji vsebovalo nekaj več kot 56 % besedil. Korpus je vseboval 35.035 označenih popravkov, mdr. dvojne napake (isti del besedila ima dve oznaki za tip napake) in povezane napake (popravek je posledica drugega popravka, npr. zamenjava predloga povzroči spremembo sklona); v prvi verziji korpusa so bile zbrane v posebni kategoriji (Goli, 2018, 30). Pomanjkljivost prve različice je bila premajhna regijska uravnoteženost (Kosem idr., 2016, 96). Ob nadgradnji v letih 2015–2018 se je korpus gradivno obogatil in regijsko uravnotežil, tako da verzija Šolar 2.0 zajema 1.638.229 besed iz 5485 besedil. Zadnja raz-

ličica, Šolar 3.0, prinaša izboljšavo označevanja, mdr. večjo zanesljivost oblikoslovnih oznak ter nekatere nove oznake, poleg tega pa so ločena besedila z učiteljskimi popravki in besedila brez njih (Center za jezikovne vire in tehnologije).

Popravki v korpusu Šolar so razvrščeni v štiri kategorije: napaka zapisa (s podkategorijami: črkovanje, pisanje skupaj/narazen, mala/velika začetnica, ločilo, krajsava, številka); napaka besedišča; napaka oblike; napaka skladnje (s podkategorijami: besedni red, izpuščeni podatki, odvečni podatki, neustrezna struktura). Podtipi oz. podkategorije napak so bili določeni sproti, pri nastajanju korpusa (Kosem idr., 2012, 13–27, 34; naslovna spletna stran korpusa Šolar, <http://ssj.slovenscina.eu/korpusi/solar>).

4 Metoda dela

Analizirali smo popravke velike in male začetnice v korpusu Šolar, pri čemer smo uporabili tako kvantitativno kot kvalitativno metodo. Korpusnojezikovno analizo smo nadgradili z interpretacijo korpusnih podatkov – presojali smo skladnost popravkov s pravopisno normo.

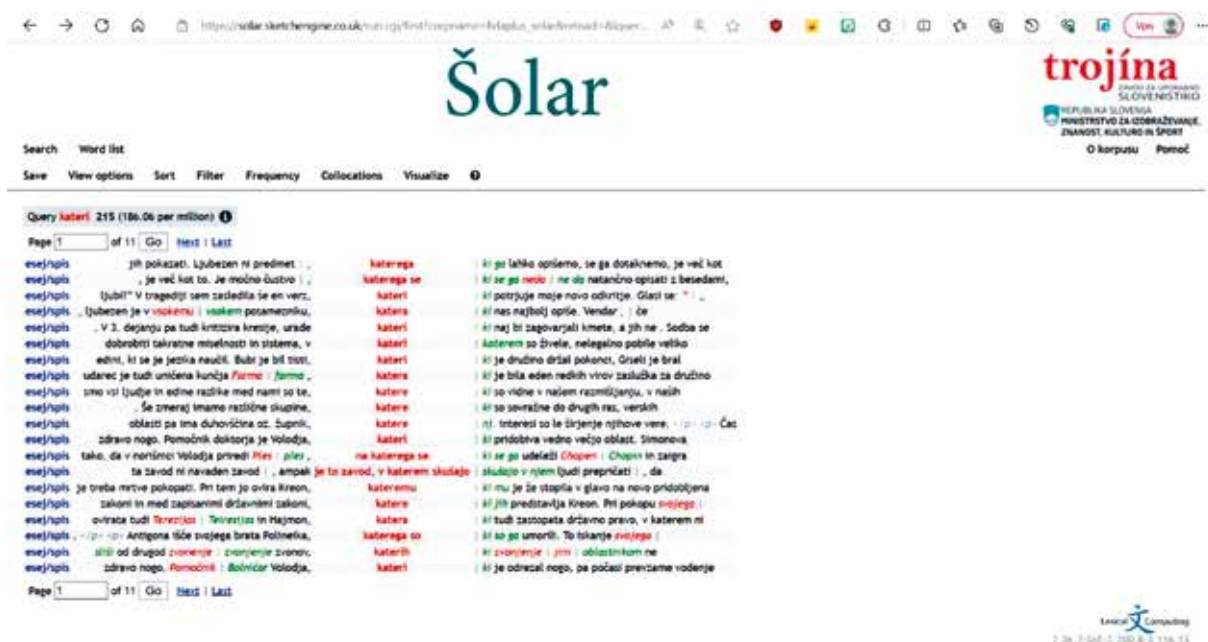
V korpusu Šolar je 2125 popravkov velike in male začetnice. Spadajo v posebno kategorijo, poimenovano *napake zapisa*. Pri analizi se je pokazala potreba po natančnejši razvrstitvi. Pri klasifikaciji smo si pomagali s podkategorijami iz specializiranega korpusa lektoriranih avtorskih besedil in prevodov *Lektor* (Popič, 2014, 90), ki je v izhodišču po korpusu

Šolar povzel strukturo (Popič, 2014, 81), a je bila ta skladno s potrebami, ki so se pokazale pri gradnji korpusa *Lektor*, natančneje razdelana; popravki velike/male začetnice v njem so razdeljeni na šest kategorij. Pri razvrstitvi smo upoštevali kriterije za razvrstitev v korpusu *Lektor* (Popič, 2014, 127–129, 230, 234, 238–239). Ugotavljali smo deleže posameznih vrst napak znotraj popravkov velike/male začetnice (pri istovrstnih napakah smo upoštevali število pojavitev) ter konkretne pravopisne težave učencev in dijakov. Presojali smo, ali se učitelji pri popravljanju držijo kodificirane pravopisne norme (*Slovenski pravopis*, 2001), ali prihaja do odstopanj, ali pa sledijo celo parakodifikaciji – izraz povzemamo po Popič (2014, 179) in ga razumemo kot pravila, ki niso osnovana na kodifikaciji, so pa v praksi obstoječa pri popravljanju besedila.

5 Analiza popravkov velike/male začetnice

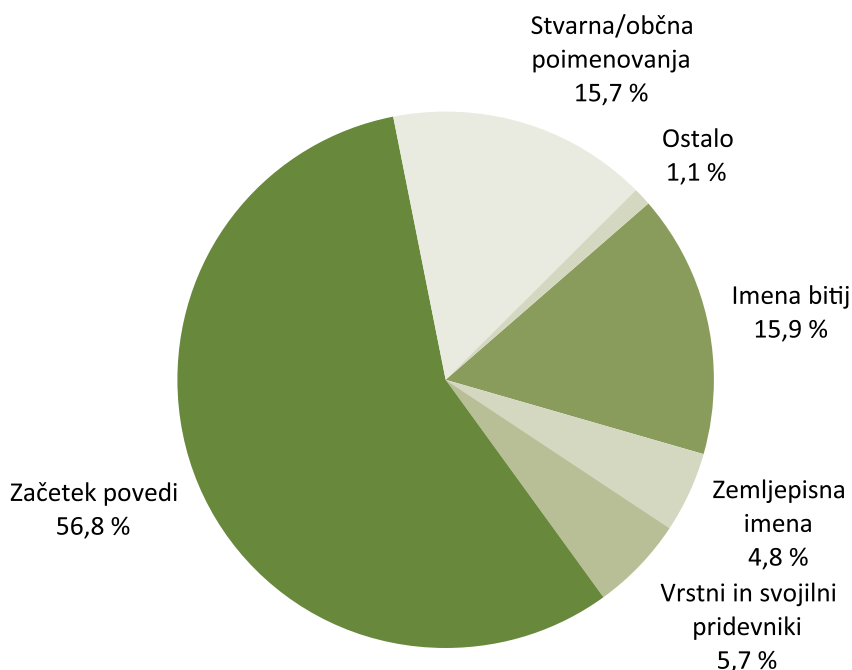
Popravke iz kategorije *mala/velika začetnica* smo razdelili na:

- začetnice pri zapisu imen bitij: 337 (15,9 %) popravkov,
- začetnice pri zapisu zemljepisnih imen: 113 (5,3 %) popravkov,
- začetnice pri zapisu vrstnih in svojilnih pridevnikov: 121 (5,7 %) popravkov,



Slika 1: Korpus Šolar (vir: posnetek zaslona)

Korpus Šolar



Graf 1: Delež napak v posameznih podkategorijah napak velike/male začetnice v korpusu Šolar

- začetnice na začetku povedi: 1208 (56,8 %) popravkov,
- začetnice pri zapisu stvarnih/občnih poimenovanj: 323 (15,2 %) popravki,
- ostalo: 23 (1,1 %) popravkov.

5.1 Popravki začetnice pri zapisu imen bitij

V to kategorijo so uvrščene sledeče skupine popravkov pri imenih bitij: osebna imena, priimki, vzdevki, imena prebivalcev ipd.; nazivi in podobna občna poimenovanja oseb; živalska imena; poimenovanja pasem, živalskih vrst ipd., mitološka bitja in poosebitve; pa tudi pridevniki iz lastnih imen bitij (Popič, 2014, 128).

Napake se pojavljajo že v enobesednih primerih, kot so: osebna imena, npr. *črtomir* → *Črtomir*, priimki, npr. *karničniku* → *Karničniku*, psevdonimi, npr. *petek* → *Petek*. Podobno je pri svojilnih pridevniki iz lastnih imen bitij, npr. *hamletovim* → *Hamletovim*. Pozornost zbujajo popravek *Doktorjeve* → *doktorjeve* (*ukaze*), pri čemer je *Doktor* v tem kontekstu domišljjsko osebno lastno ime.

Težave povzročajo tudi zapis predložnih sestavin, npr. *Don Kihot* (ime književne osebe). V korpusu (tako v besedilih s popravki kot v tistih brez njih), najdemo znotraj povedi obe

varianti: *don Kihot* (184-krat) in *Don Kihot* (22-krat); močno prevladuje varianta, ki ni skladna z jezikovno normo (SP 2001). Popravkov *don Kihota* → *Don Kihota* nismo našli, pač pa se je trikrat pojavil obraten popravek: *Don Kihota* → *don Kihota*, torej popravek *skladno z jezikovno normo* → *neskladno z jezikovno normo*. Začetnice *Don* učitelji praviloma niso popravljali. 14-krat se je pojavila tudi varianta *Don kihot*, ki nakazuje, da učenec/dijak ne pozna strukture večbesednega imena. Dobrovoljc in Jakop (2012, 64–65) predlagata, da bi bilo pravopisnemu pravilu, po katerem ta imena pišemo citatno, dodan abecedni seznam predložnih sestavin, prav tako pa jih najdemo med problemskimi sklopi *ePravopisa* (kategorija *Priimki s predimki*).

Tudi pri imenih pripadnikov narodov in narodnosti najdemo napačno zapisane enobesedne primere, npr. *slovinci* → *Slovinci*, *italijanov* → *Italijanov*. Med popravki so tudi napačni oz. deloma pravilni, npr. *angležom* → *Angležom* (namesto: *Angležem*) – učitelj je popravil pravopisno napako, spregledal pa je oblikoslovno napako v isti besedi, kar je v procesu razvijanja jezikovne zmožnosti problematično.

V rabi opazamo variantnost pri zapisu veroslovnih in baseslovnih imen, npr. *bog* → *Bog* (kadar gre za lastno ime krščanskega boga), *Sv. Duha* → *Sv. duha*, *kiklop* → *Kiklop*. Poimenovanje *Kiklop/kiklop* se znotraj povedi pojavi 21-krat, prevladuje zapis z malo začetnico (20 primerov). Do

popravljen prihaja v obeh smereh: *Kiklop* → *kiklop* in *kiklop* → *Kiklop*, kar je verjetno tudi posledica neenotne norme v jezikovnih priročnikih. V SSKJ tako najdemo: »kiklop tudi ciklop -a m (ô) 1. v grški mitologiji velikan z očesom sredi čela«, v *Slovenskem pravopisu* (SP 2001): »Kiklop -a m, oseb. i. (ô) |grška bajeslovna oseba|«, kar ne velja za rabo v prenesenem pomenu: »kiklop -a m, člov. (ô) |velikan|; poud. |močen človek|«, v *ePravopisu* pa je geslo Kiklop med imeni bitij: |grško bajeslovno bitje, enooki velikan|. Z veliko začetnico se, skladno s *Slovenskim pravopisom* (SP, 2001, § 47), pišejo tudi sopomenska (nadomestna) poimenovanja veroslovnih in bajeslovnih imen bitij, npr. *Stvarnik* (Bog); popravek *Ko je bila v tistem mestu huda lakota, je videl rešitev le pri Očetu* → *očetu* – Bogu torej nima osnove v kodifikaciji. Nasprotno so občna poimenovanja veroslovnih in bajeslovnih bitij včasih zapisana z veliko začetnico, npr. *Ti ljudje mislijo, da so Bogovi* → *bogovi*, *da na njih stoji svet*, *Sirene* → *sirene*.

Opazne so težave pri poimenovanjih za pripadnike gibanj, nazorov, ver, listov, društev, strank, redov, podjetij ipd., npr. *Fašisti* → *fašisti*, *Poganom* → *poganom*; včasih tudi v kombinaciji z drugo vrsto popravka, npr. z besediščem: *Krščanom* → *kristjanom*; pri poimenovanjih oseb, ki opravljajo določen poklic ipd., npr. *Župnik* → *župnik*; pri poimenovanjih oseb po družbeni pripadnosti, npr. *Baronica* → *baronica*. Ta napaka se pogosto pojavlja v nagovorih in pozdravih v pisnih in uradnih dopisih, npr. (*Draga*) *Mama* → *mama!*, (*Spoštovani*) *Gospod* → *gospod* (*direktor*), na kar bi lahko vplivalo zapisovanje izrazov posebnega razmerja ali spoštovanja z veliko začetnico (prim. SP 2001, § 156).

5.2 Popravki začetnice pri zapisu zemljepisnih imen

V to kategorijo so uvrščeni popravki zapisa zemljepisnih imen, ne zajema pa popravkov pridevnikov iz zemljepisnih lastnih imen, razen če so že sami zemljepisna lastna imena (Popič, 2014, 129).

Pri naselbinskih zemljepisnih lastnih imenih so napake že v enobesednih primerih, npr. *iz yerone* → *iz Verone*, pri večbesednih pa predvsem, kadar gre za izjeme od osnovnega pravila, npr. *Novo Mesto* → *Novo mesto*.

Pri nenaselbinskih zemljepisnih imenih se pojavljajo popravki pri imenih držav, npr. *slovenija* → *Slovenija*, *đanske* → *Danske*; pokrajin, npr. *na gorenjskem* → *na Gorenjskem*, *na tržaškem* → *na Tržaškem*; voda, npr. *ljubljani* → *Ljubljani*; polotokov, npr. *na balkanu* → *na Balkanu*; poslopij in drugih stavb, npr. *tromostovje* → *Tromostovje*. Sem sodi tudi *zmajevem mostu pri Ljubljani* → *Zmajevem mostu pri Ljubljani*. Učitelj je popravil začetnico skladno s kodificirano normo

(SP 2001, §77), ni pa spremenil napačnega (neobstoječega) imena mostu – ta se namreč imenuje *Zmajski most*. Pri popravku *Križanke* → *križanke*, gre bržkone za napako (za vpliv občnega poimenovanja oz. za premajhno pozornost pri popravljanju besedila). Imena ulic so večinoma zakrita, da bi se zakrila identiteta pišočega; med redkimi vidnimi najdemo popravek *na Hribu/Na Hribu* → *Na hribu*. Problematični so popravki pri imenih nebesnih teles, npr. *Kajn in Abel sta bila sinova Adama in Eve, ki sta bila prva človeka na zemlji* → *Zemlji*, ki je skladen s pravopisnim pravilom o zapisu imen nebesnih teles (SP, 2001; § 67), vendar bi se lahko učitelj skliceval tudi na § 141, da z malo začetnico pišemo »besede luna, mesec, sonce, večernica, gostosevci ipd., kadar z njimi ne mislimo na nebesna telesa, temveč jih pojmujeemo kot dele obdajajoče nas predmetnosti«.

5.3 Popravki začetnice pri zapisu vrstnih in svojilnih pridevnikov

Kategorija Začetnica pri zapisu pridevnika ne zajema pridevnikov, obravnavanih v predhodnih kategorijah, temveč primere, ki jih vanje ni bilo mogoče uvrstiti (Popič, 2014, 238).

V korpusu se pojavljajo napačni zapisi vrstnih pridevnikov iz naselbinskih in nenaselbinskih zemljepisnih lastnih imen oz. poimenovanj pripadnikov narodov in narodnosti, npr. *na Danskem* → *danskem* (*dvoru*), *Slovanske* → *slovanske* (*bogove*); vrstnih pridevnikov, ki poimenujejo vrste organizacij, npr. *Škofijska* → *škofijska* (*gimnazija*); dogodkov, npr. *Zimske* → *zimske* (*OI*); vrstnih pridevnikov iz poimenovanj zgodovinskih, literarnih obdobij ipd., npr. *v Renesančni* → *renesančni* (*umetnosti*), *v Današnjem* → *današnjem* (*času*); vrstnih pridevnikov iz literarnih pojmov – občnih imen, npr. *Literarna* → *literarna* (*zvrst*), *Lirski* → *lirski* (*subjekt*) oz. iz stvarnih lastnih imen, npr. *o dveh Svetopisemskih* → *svetopisemskih* (*zgodbah*). Pri popravljanju besedila je včasih težko določiti, ali gre za uradno ime ali vrstno poimenovanje, dodatno težavo pa predstavlja raba istega pridevnika v različnih vlogah: *olimpijske* → *Olimpijske* (*igre*)/*Olimpijski* → *olimpijski* (*ogenj*).

Pojavljajo se tudi popravki svojilnih pridevnikov iz občnih poimenovanj bitij, npr. *Očetovemu* → *očetovemu* vajencu, in – izjemoma – lastnostnih pridevnikov, npr. *Mladega* → *mladega* (*Sirijca*).

Problematična je začetnica pridevnika *Božji/božji*. Slovski del pravopisa daje prednost mali začetnici, medtem ko naj bi bila velika začetnica omejena na teološka in bogoslužna besedila. Weiss v Jezikovni svetovalnici portala FRAN pojasnjuje, da se »/v/ zadnjih prevodih svetopisemskih besedil

/.../ pridevnik Božji piše z veliko začetnico /in je izenačen/ s pridevnikom Bogov (ki pa se ne uporablja /.../); /kar/ velja za verska besedila, medtem ko ostaja mala začetnica v pridevniku božji za z Bogom kot osebo le še rahlo povezane reči (božja pot = romanje), kletvice (v božjo mater) ipd.«. V korpusu najdemo oba zapisa (prevladuje mala začetnica) in enako število popravkov v obeh smereh: npr. *Jerman uresniči želje matere, v katerih ga prosi, naj ne zapusti Božje → božje vere.; Zanj je bila pravica najpomembnejši pojem, da prideš v božje → Božje kraljestvo /.../.*

Podobne dileme so v besedilih, kakor koli povezanih z versko tematiko, pogoste, najdemo npr. *Bogomilo je prepričala Krščanska → krščanska vera s tem, da verujejo v posmrtno življenje.; Odlomek govori o tem, kako ima kaplan govor pri Sveti → sveti maši /.../.*

5.4 Popravki začetnice na začetku povedi

Popravki začetnice na začetku povedi se najpogosteje pojavljajo v premem govoru, ob združitvi/razdružitvi povedi ter hkrati s popravki besednega reda. Primere navajamo z vsemi popravki: na obravnavane popravke opozarjamo z znakom →, na ostale pa z opombami.

Pri premem govoru težavo predstavlja začetnica na začetku dobesednega navedka, ki stoji za spremnim stavkom, npr. *Ko on reče, da je normalen in da ne misli,¹ da je Drohojewski, mu bolničar reče: „najprej → Najprej te bomo prepričali da si in nato te bomo tega ozdravili.“*

Popravki začetnice zgolj zaradi združitve/razdružitve povedi so pogosto slogovno motivirani (npr. razdruževanje »predolgih« povedi) in nimajo osnove v kodifikaciji, ampak sledijo (tudi že neaktualnim) priročnikom, torej gre za parakodifikacijo (prim. Popič, 2014, 246). Primer takšnih slogovnih priporočil so *lastnosti dobrega jezikovnega sloga* (po: Trdina, 1971, 10–27): slovniška pravilnost /kar pravzaprav ni lastnost sloga, ampak kodifikacija oz. norma/, besedna čistost, natančnost, besedna uglajenost, jasnost izražanja, jedrnatost, lahkotnost izražanja, naravnost, ustreznost. Pri popravkih učitelji pogosto s piko nadomestijo vejico, npr. *Antigona je čudovita a žalostna zgodba z dokaj vsakdanjo vsebino, → . s → S tem mislim na bistvo te zgodbe, ki /.../; podpičje, npr. Kot sem že v uvodu napisala, je bil Polikarp trd kot hlod; → . že → Že v samem Tavčarjevem opisu, kako /.../; ali pa malo začetnico zamenjajo z veliko za tremi pikami,*

npr. *Vsi smo bili prijatelji, nihče se ni oziral na finančni položaj, nihče ni gledal,² kakšna oblačila nosimo³ ... za → Za to nam je bilo preprosto vseeno. Združitve povedi se pojavljajo redkeje, npr. Kljub temu so priseljenci, prišleki, velik problem . → , Saj → saj se večina ljudi do njih vede drugače /.../.*

Ob spremembi besednega reda se na začetku povedi lahko znajde druga beseda, katere začetnica se posledično spremeni, enako pa velja za začetnico besede, ki jo učitelj pomakne na neprvo mesto v povedi, npr. *Vse to se je spraševal → Spraševal se je vse to in razmišljal,⁴ ali je vredno trpeti /.../; odpravo zaimka, npr. Razlog uboja tiči v tem, da je Meursault želel potrditi svoja načela svobodnega življenja proti običajnim smernicam. On z → Z umorom torej ne krši svojih načel, saj mu je za druge ljudi vseeno, na nikogar ni čustveno navezan.; odpravo protivnega veznika, npr. Na nek način postane celo svobodna. Toda ta → Ta svoboda pa ji ni prinesla notranjega miru /.../; ali izogibanjem ponavljanju: Ljubzenski ideal, to je Julija Primic, mu je bila nedosegljiva. Julija je bila → Bila je iz višjega stanu /.../.*

V navedenih primerih vidimo, da učitelji v praksi ne popravljajo vseh napak, npr. *Najprej te bomo prepričali* (manjka vejica) *da si* (manjka vejica) *in nato te bomo tega ozdravili.* Z vidika razvijanja pravopisne zmožnosti se nam takšna nepopolna povratna informacija učencem oz. dijakom ne zdi ustrezna.

5.5 Popravki začetnice pri zapisu stvarnega/občnega poimenovanja

V tej kategoriji najdemo popravke začetnice stvarnih/občnih imen stvari, snovi in pojmov (Popič, 2014, 127).

V korpusu najdemo popravke pri zapisu enobesednih in večbesednih naslovov književnih del oz. njihovih delov, npr. *(v drugem delu) krsta → Krsta, črna Orhideja → Črna orhideja.* Učenci včasih napačno določijo, kje se začne lastno ime, npr. *v starih Grških bajkah → v Starih grških bajkah.* Predvsem naslove religioznih besedil učenci včasih zapišejo kot občna poimenovanja, npr. *sveto pismo → Svetlo pismo, v evangeliju po Luku → v Evangeliju po Luku.* Napake se pojavljajo tudi, če se naslov književnega dela pojavi kot občno poimenovanje, npr. *En izmed simbolov je Tek → tek za vozom.* Problematičen je popravek: *Hiša Marije Pomočnice → Hiša Marije pomočnice,* saj (1) je *Marija Pomočnica* ime veroslovnega bitja (gl. SP, 2001; § 47) in (2) je v naslovu romana *Pomočnica* pisano z veliko začetnico (v sistemu COBISS je

1 Vejico je vstavil učitelj.

2 Vejico je vstavil učitelj.

3 Tu je učitelj izbrisal vejico.

4 Vejico je vstavil učitelj.

relevantnih (tj. slovenskih) zadetkov s tem naslovom 36, od tega je beseda *Pomočnica/pomočnica* 30-krat pisana z veliko, 6-krat pa z malo začetnico).

Pojavljajo se tudi napake zapisa imen zavodov in ustanov, npr. *založba Mladinska knjiga* → *Založba Mladinska knjiga*, *osnovno šolo Sava Kladnika* → *Osnovno šolo Sava Kladnika*, oz. vrstnih poimenovanj le-teh, npr. (učenka 9. razreda) *Osnovne šole* → *osnovne šole*; imen šolskih predmetov, študijskih programov in usmeritev (*k izbirnemu predmetu*) *sodobna priprava hrane* → *Sodobna priprava hrane*. To kategorijo navajata Dobrovoljc in Jakop (2012, 77) pri stvarnih imenih, in sicer med podkategorijami, s katerimi je treba dopolniti kategorijo *Imena, naslovi stvaritev ter imena poglavij in drugih sestavnih enot teh stvaritev*. Opozarjata pa, da se »/p/oljudna poimenovanja npr. osnovnošolskih predmetov /.../ pogosto pišejo z malo začetnico«. Skladna s tem določilom sta popravka: (*uro*) *Nemščine* → *nemščine* in (*študira*) *Ekonomijo* → *ekonomijo*. V primeru: *pri Sodobni pripravi hrane* → *pri sodobni pripravi hrane* pa je učitelj spremenil veliko začetnico pri zapisu uradnega imena šolskega predmeta v malo, čeprav ne gre za poljudno poimenovanje.

Z veliko začetnico so včasih zapisane različne skupine občnih imen, ki se v rabi pojavljajo ob lastnih imenih, kot so literarni pojmi, npr. *Epa* → *epa*, v *Citatu* → v *citatu*, *Realizma* → *realizma*; imen jezikov, npr. v *Poljščini* → v *poljščini*; imen praznikov, npr. *Novo leto* → *novo leto*; imen mesecev, dni v tednu, letnih časov, npr. *Maja* → *maja*, *Jesen* → *jesen*, *Soboto* → *soboto*, *Petek* → *petek* (v bližini enakozvočnega osebnega imena: *Fantu sem dal ime Petek, saj sem ga našel na dan Petek* → *petek*).

Težave se pojavljajo pri ločevanju med poljudnimi poimenovanji in uradnimi naslovi prireditev, npr. *Olimpijada* → *olimpijada*; vendar: (*akcija*) *očistimo Slovenijo* → *Očistimo Slovenijo*.

Med problematičnimi primeri velja omeniti še ime industrijskega izdelka: *Sprite* → *sprite*. Popravek je skladen s kodifikacijo (SP, 2001; § 147), ki določa zapis imen »industrijskih izdelkov ipd., nastal/ih/ iz imen podjetij in trgovskih znamk, kadar se ne uporabljajo kot imenovalni prilastki«, z malo začetnico. A Dobrovoljc in Jakop (2012, 82–83) opozarjata, da je treba pravila posodobiti skladno s spoznanjem, da »/i/mena znamk in industrijskih izdelkov ohranjajo lastnoimenskost tudi v položajih, ko niso uporabljeni kot imenovalni prilastki ob občnoimenskem jedru«, a da je treba »/o/d kategorije imen (blagovnih) znamk in industrijskih izdelkov /.../ ločiti kategorijo poobčnoimenjenih izrazov, ki niso več lastna imena, saj zaznamujejo vrsto, na primer *kalodont*, zobna krema /.../«. Enako je z imeni iger; problematičnost zapisa (in s tem negotovost pri zapisova-

nju) dokazuje zapis s samimi velikimi črkami: *Naslednji dan pa smo se igrali: LOV NA MORSKE KAČE* → *lov na morske kače!* Dobrovoljc in Jakop (2012, 85) navajata imena iger med kategorijami, s katerimi bi bilo treba dopolniti stvarna občna poimenovanja, ob čemer pojasnjujeta, da imena iger, »ki so vrstna poimenovanja«, pišemo z malo začetnico, »/z/ apis imen iger z veliko začetnico /pa/ je upravičen le takrat, ko se nanašajo na ime industrijskega izdelka oziroma znamke.«

5.6 Ostalo

V to kategorijo sodi 23 primerov, ki jih nismo mogli uvrstiti v nobeno od ostalih kategorij, npr. *Lepo Prosim*; ... *saj se je pri Adamu počutila Varo* ... Predvidevamo, da gre za lapsuse.

6 Sklep

Na osnovi analize popravkov velike/male začetnice v korpusu Šolar smo ugotovili, v katerih primerih imajo učenci težave pri zapisovanju.

Napake se pojavljajo že v preprostih, enobesednih primerih. Ker je zapisovanje preprostejših in učencem bolj znanih primerov z veliko začetnico standard znanja že v 1. triletju osnovne šole, pravilo pa naj bi usvojili in nadgradili z večbesednimi lastnimi imeni v 2. triletju osnovne šole (UN OŠ, 2018, 49, 53), si zapis z malo začetnico pri učencih 3. triletja in dijakih le stežka razlagamo kot posledico nepoznavanja kodificirane norme, ampak nakazuje, da zapis velike začetnice v lastnih imenih še ni dovolj avtomatiziran, lahko pa gre tudi za premajhno zbranost oz. skrbnost pri zapisovanju, kar kaže na potrebo po več utrjevanja pri usvajanju pravopisne norme.

Velika skupina popravkov nakazuje težave pri razločevanju lastnih imen od občnih poimenovanj. Te v pretežni meri zajema kategorija *začetnica pri zapisu stvarnega/občnega poimenovanja*, pojavljajo pa se tudi v drugih kategorijah. Pri lastnih imenih bitij so to poimenovanja za osebe, ki opravljajo določen poklic (npr. *Župnik* → *župnik*), poimenovanja po družbeni pripadnosti (npr. *Baronica* → *baronica*), poimenovanja za pripadnike gibanj, nazorov, ver ipd. (npr. *Pogonom* → *pogonom*) ter veroslovna, bajeslovna, domišljajska ipd. imena (npr. *Kiklop* → *kiklop*). Pri zemljepisnih lastnih imenih so to imena pokrajin, ki so enakozvočna vrstnim pridevnikom (npr. *na Gorenjskem* → *na gorenjskem*). Pri zapisu vrstnih in svojilnih pridevnikov so problematične skupine: vrstni pridevniki, tvorjeni iz naselbinskih in nenaselbinskih zemljepisnih lastnih imen oz. iz poimenovanj pripadnikov narodov in narodnosti (npr. *Slovanski* →

sllovanski bogovi), vrstni pridevniki, ki poimenujejo vrste organizacij in dogodkov (npr. *Olimpijski* → *olimpijski ogenj*), ter vrstni pridevniki, tvorjeni iz poimenovanj zgodovinskih, literarnih obdobj oz. iz stvarnih lastnih imen (npr. *Renesančni* → *renesancijski umetnosti*).

Popravki začetnice na začetku povedi so pogosto posledica skladijskega (lahko obenem stilističnega) popravka, kot je združitev/razdružitev dveh povedi, in niso osnovani na kodifikaciji, temveč na slogovnih priporočilih, kot so izogibanje ponavljanju, jasno izražanje (kamor sodijo tudi »predolge« povedi), uporaba pestrega besedišča – gre torej za parakodifikacijo (prim. Popič, 2014, 246). Tipičen primer so lastnosti dobrega jezikovnega sloga, ki jih navaja S. Trdina (1971, 10–27), pri čemer je tudi »slovniska pravilnost« pojmovana kot lastnost dobrega sloga. Težave so se pokazale tudi pri zapisu premega govora, če je spretni stavek pred dobesednim navedkom.

Pri popravljanju napak se težave pojavljajo, kjer je norma v priročnikih neenotna (npr. *K/kiklop*) oz. kjer se raba (v določenih okoliščinah) razlikuje od norme, kot je pri veliki začetnici pri občnih poimenovanjih v verskih besedilih (npr. *pri S/sveti maši*). Neenotnost se pojavlja tudi pri zapisovanju imen šolskih predmetov. V takšnih primerih prihaja do nasprotujočih si popravkov, kar je z vidika kakovosti povratne informacije učencem problematično in nudi izhodišče za razmislek o smernicah, ki bi bile učiteljem v oporo pri popravljanju besedil učencev in bi omogočile večjo enotnost pri popravljanju.

V korpusu smo našli tudi primere neustreznih popravkov (npr. *angležom* → *Angležom*) in primere, da je učitelj popravil samo nekatere napake. Da bi poiskali vzroke, bi bila potrebna posebna raziskava, ki bi najbrž posegla tudi na področje pogojev za strokovno delo učiteljev (čas, ki ga ima učitelj ob vseh drugih obveznostih na voljo za popravljanje izdelkov učencev, finančne in časovne možnosti za izobraževanje o novostih na področju jezikovne norme, ponudba ustreznih seminarjev in delavnic ipd.).

Viri in literatura

Arhar, Š. in Gorjanc, V. (2007). Korpus FidaPLUS: nova generacija slovenskega referenčnega korpusa. *Jezik in slovnost*, 52(2), 95–110.

Arhar Holdt, Š., Dobrovoljc, K. in Popič, D. (2013). Reprezentacija standardnega in nestandardnega v virih SSJ. Žele, A. (ur.). *Zbornik Obdobja 32: Družbena funkcionalnost jezika (vidiki, merila, opredelitve)*, str. 19–27. Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.

Besedilni korpusi. Center za jezikovne vire in tehnologije. <https://www.cjvt.si/viri-in-orodja/besedilni-korpusi/>

Dobrovoljc, H. in Jakop, N. (2012). *Sodobni pravopisni priročnik med normo in predpisom*. Založba ZRC.

Goli, T. (2018). *Na napakah se učimo: kategorizacija učiteljskih popravkov v korpusu Šolar 2.0*. [Magistrsko delo]. Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Gorjanc, V. (2005). *Uvod v korpusno jezikoslovje*. Izolit.

Gorjanc, V. in Logar, N. (2005). Od splošnih do specializiranih korpusov – načela gradnje glede na njihov namen. *Zbornik Obdobja 24: Razvoj slovenskega strokovnega jezika*. Ur. I. Orel. Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.

Gorjanc, V. in Fišer, D. (2013). *Korpusna analiza*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Kosem, I., Stritar, M., Može, S., Zwitter Vitez, A., Arhar Holdt, Š. in Rozman, T. (2012). *Analiza jezikovnih težav učencev: korpusni pristop*. Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.

Pirih Svetina, N. (2003). Napaka v ogledalu procesa učenja tujega jezika. *Jezik in slovnost*, 48(2), 17–26.

Popič, D. (2014). *Korpusnojezikovna analiza vplivov na slovenska prevodna besedila*. Doktorska disertacija. Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Rozman, T., Arhar Holdt, Š., Pollak, S. in Kosem, I. (2018). Kolokacije v korpusu Šolar. *Jezik in slovnost*, 63(2–3), 117–128.

Skubic, Andrej E., (2005). *Obrazi jezika*. Študentska založba.

Toporišič, J. (1992). *Enciklopedija slovenskega jezika*. Cankarjeva založba.

Trdina, S. (1971). *Besedna umetnost II*. Mladinska knjiga.

Učni načrt (posodobljena izdaja). *Program osnovna šola. Slovenščina*. (2018). https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf

Učni načrt: slovenščina: gimnazija (2008). http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf

Verdonik, D. (2015). Jezikovnoteoretska načela v korpusnem jezikoslovju. *Slovenščina 2.0* 3/1. 1–27. <http://www.dlib.si>

Weiss, P. (2017). *Raba velike oz. male začetnice v zvezi »Božji Sin«*. *Jezikovna svetovalnica*. <https://svetovalnica.zrc-sazu.si/>

COBISS. <https://www.cobiss.si/>

ePravopis. <https://fran.si/134/slovenski-pravopis>

Fran, Slovarji Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. www.fran.si

Jezikovna svetovalnica.: <https://svetovalnica.zrc-sazu.si/>

Korpus Lektor. http://lektor.sketchengine.co.uk/run.cgi/first_form?orpname=fidaplus_lektor; <http://ssj.slovenscina.eu/korpusi/lektor>

Korpus Šolar. http://solar.sketchengine.co.uk/run.cgi/first_form?corpname=fidaplus_solar; <http://ssj.slovenscina.eu/korpusi/solar>

Pravopis 8.0 (predlog): Pravila novega slovenskega pravopisa za javno razpravo. <https://fran.si/pravopis8>

Pravopisne kategorije – Problemski sklopi ePravopisa. <https://fran.si/spt-kategorije?tab=PriimkiSPredimki>

Slovenski pravopis (2001). ZRC SAZU.

SSKJ. <https://fran.si/130/sskj-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika>

Möderndorferjev Jaz sem Andrej

Möderndorfer's novel *Jaz sem Andrej*

Izvleček

Ključne besede:

mladinski roman Vinka
Möderndorferja Jaz sem
Andrej, metoda dolgega
branja, skupinsko delo (ali v
dvojicah), večurna celostna
obravnavna, spolnost

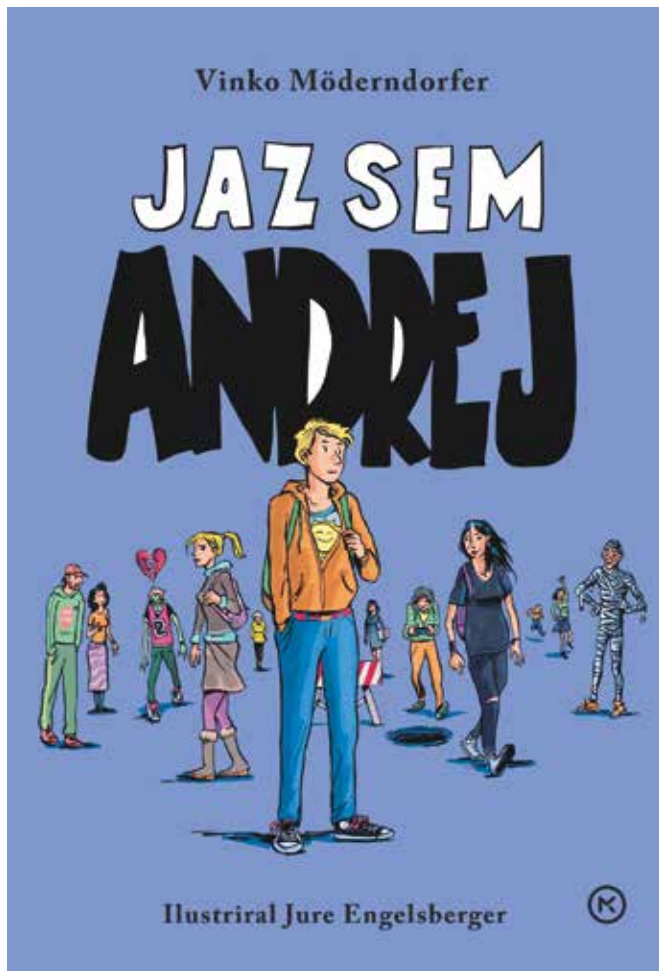
Prispevek prikazuje obravnavo dolgega, domačega branja v 7. r., in sicer knjige *Jaz sem Andrej* Vinka Möderndorferja, ki so jo prebrali vsi učenci, dobili so jo v dar pri projektu Rastem s knjigo. Ker jih je večinoma navdušila, in to zelo nad pričakovanji (predvsem fante), sem to natančneje pripravila. Tako je na voljo nekaj gradiva za več ur: poleg kviza in rešitev so tudi iztočnice za razpravo. Pri delu z učenci sem ugotovila, da je ta mladinski roman več kot zgolj roman, predlagano domače čtivo za več generacij. Tema spolnosti, še vedno (pre)velik tabu, naj bolje pride do izraza v šoli. Tu je poučnost plemenitejša kot pri drugih virih. Pogumnim in odprtim bralcem želim sporočiti, da je obravnavanje Möderndorferjevega romana *Jaz sem Andrej* v šoli potrebna, modra, pametna odločitev, ki prinese zadovoljstvo in hvaležnost. Je tudi učinkovit način, kako knjige in branje približati učencem 3. triletja osnovnih šol. Z veseljem kot predlog učiteljem slovenščine ponujam svoje gradivo: kviz in rešitve ter iztočnice za pogovor.

Abstract

Keywords:

young adult novel *Jaz sem Andrej* by Vinko Möderndorfer, extensive reading, group or pair work, multi-hour holistic reading, sexuality

This article examines an extensive home reading in Grade 7, notably the novel *Jaz sem Andrej* by Vinko Möderndorfer, which was read by all the students who had received it as a gift as part of the Growing up with a Book project. Most of them loved it, and they did so much above expectations (particularly the boys), which is why I elaborated on it. This paper contains material for several lessons, including a quiz and its solutions and prompts for a discussion. Working with the students, I have found that this young adult novel is more than just a novel; it is a suggested home reading for several generations. Sexuality, which is still a (major) taboo in schools, should be discussed more openly. Here, the moral is more noble than in other sources. Brave and open-minded readers should know that reading Möderndorfer's novel *Jaz sem Andrej* in school is a necessary, reasonable, intelligent decision that brings satisfaction and gratitude. It is also an effective way of bringing books and reading closer to students in the third educational cycle. I am happy to offer my materials to Slovenian teachers: a quiz with solutions and cues for discussion.



V šolskem letu 2021/22 smo pri projektu Rastem s knjigo (JAK ...) sedmošolci, šolska knjižnica in jaz dobili v dar *Jaz sem Andrej* Vinka Möderndorferja. Podarjenemu konju se ne gleda v zobe, a so se vseeno vnele goreče polemike o tem izboru. Seveda sem jo začela brati, da vidim, kam pes taco moli; saj sem jo namreč, kot ponavadi, že razglasila za zadnje domače branje. Takoj ko opazim, da je njena vsebina zelo drzna, odidem med odmorom v razred na pogovor, saj sedmošolce poznam kot zelo nedolžna, čista, nevedna in sramežljiva bitja. Ko jih povprašam, kako so z branjem in ali naj spremenimo izbor, ugotovim, da velika večina knjigo že z navdušenjem bere, nekateri pa so jo prebrali do konca na dušek, pred menoj. Sklenemo, da *Jaz sem Andrej* ostane obvezno za 4. domače branje. Tako sem začela pripravljati gradivo za obravnavo in (ker se ne znam ustaviti, sploh če sem navdušena in »padem noter«),

je nastalo kar nekaj stvari. Nisem se točno zavedala, v kaj se spuščam in koliko tvegam, saj mi je pred časom na ušesa prišla resnična zgodbica iz šolskih klopi. Neki osmošolec je pri uri biologije izvedel, kako nastane človek, in bil zaprepaden. »Kaj?! To sta počela moja starša?!« Ko v tem šoku pomisli na mlajšega brata, čez nekaj trenutkov vzklikne še: »In to celo dvakrat!!!«

Möderndorferjev *Jaz sem Andrej* je mladinski roman o odrasčanju, v glavnem s fantovskega vidika, odnosih, družini, ločitvi, starševstvu, staranju, zaljubljenosti, spolnosti. Predvsem se mi zdi dragocen »pripomoček« za spolno vzgojo, ki je še vedno prevelik tabu in smo premalo odprti, ozaveščeni poznavalci svojih teles. Čeprav se je vloga staršev močno spremenila, opažam, da glede tega pa nismo kaj prida napredovali. (Glej konec uvoda.) Zato najlepša hvala g. pisatelju za to knjigo, Gabrijeli Simentikar (ginekologinji, porodničarki in klinični seksologinji, zame veliki, prepričljivi strokovnjakinji) za spremno besedo. Oba sta svojo nalogo opravila odlično.

Andrej je 15-letni devetošolec, simpatičen prvoosebni (duhovit in prepričljiv) pripovedovalec. Kot otrok ločenih staršev živi z mamo Magdo, ki si najde novega 11 let mlajšega fanta; oče pa živi s precej mlajšo lepotico. Sta najbolj stranski osebi. Stranske osebe so še sošolci, Niko in Petra, pa razrednik Mumija in babica, ki se s svojo hčerjo ne razume prav dobro, je zanimiv književni lik, njun odnos pa noro kompleksen in stvaren. Andreju najpomembnejša pa je seveda sošolka in prijateljica Sonja, ki postane tudi njegova punca, kar mu življenje postavi na glavo. In izguba nedolžnosti, morda res nekoliko zgodaj (pa morda so se časi vseeno toliko spremenili, da ...), prva velika prelomnica.

Zadnje domače branje smo obravnavali v razredu junija 2022, v sedmem razredu s 16 učenci – 6 deklet in 10 fanti. Ker je pedagoškega gradiva nastalo več, kot bi nam dopuščal čas, sem jim predstavila, kaj imajo na voljo pa so se odločali, čemu bi dali prednost. Absolutni zmagovalec je bil kviz o prebrani knjigi (prebrali so jo VSI). Razdelila sem jih v skupine, vsaka si je že v dobrem vzdušju izbrala ime, povezano z vsebino knjige, npr. Sonje, Šotorji ... Prošnje, da bi se v skupine dali sami, nisem sprejela kot izziv ali test zaupanja, saj že vem, da to ni dobro (za vse). Kvečjemu to, da izžrebam ali določim vodje, ki si sošolce izmenično izbirajo, kot npr. za športne igre.

Zabaven kviz za delo po skupinah ali dvojicah

1. Katere trditve iz avtorjevega nagovora mladim bralcem drži?

- a) Čeprav je bil svet v njegovi mladosti drugačen, so pa nekatere stvari še vedno enake ali podobne.
- b) Knjige se mu ni zdelo vedno napisati, a so ga pri MK založbi prisilili.
- c) Vsi Andreji in vse Anje tega sveta se v odrasčanju sprašujejo o sebi ...
- č) Svet se je spremenil na slabše.
- d) Ene stvari so večne, papirnate knjige bodo vedno obstajale, morda hkrati in v »prijateljstvu« z elektronskimi.
- e) Ta knjiga ne nudi odgovorov na življenjska vprašanja.

2. Med katero literarno vrsto / zvrst sodi ta knjiga?¹

- a) basni b) bajke c) pravljice
- č) drame d) realistično prozo e) balade
- f) mladinski roman

3. Kdo pripoveduje zgodbo in kako imenujemo takega pripovedovalca?

- a) tretjeosebni, Sonja
- b) prvoosebni, Andrej
- c) drugoosebni, babica
- č) nedoločni, starša

4. Naštej 6 stranskih oseb.

- a) Barbara in Tomaž
- b) ata in mama
- c) babica po mamini strani
- č) babi po očetovi strani
- d) soseda Amalija Novak
- e) razrednik Mumija
- f) Niko in Petra
- g) mamin novi fant Matjaž

5. Glavne tematike (vsaj 3) so:

- a) odrasčanje
- b) vojna
- c) spolnost

- č) psihološko-družinska, odnosi
- d) potovanje v vesolje
- e) ljubezen, zaljubljenost

6. Kako je bilo ime mami in »očimu«?

- a) Stojan in Marjana
- b) Aleš in Marta
- c) Peter in Nataša
- č) Ajda in Simon
- d) Magda in Matjaž

7. Katero žival je imel Andrej?

- a) hrčka
- b) ribico
- c) muco
- č) nobene

8. Kaj ni naslov poglavja v knjigi?

- a) Plažat se
- b) Kdor se sekira, je sekirc
- c) Maj se v faco nam reži
- č) Z odraslimi so same težave
- d) Famozi prvič
- e) Starci nimajo pojma

9. Andrej odrasle imenuje tudi:

- a) likalniki
- b) vozovi
- c) fige
- č) starci
- d) dame in gospodje

10. Kaj o knjigi ne drži?

- a) Spremno besedo je napisala dr. med., ginekologinja, porodničarka in klinična seksologinja, Gabrijela Simentiger.
- b) Knjiga je izšla pri Založbi Mladinska knjiga, 2021.
- c) Ilustriral jo je Jaka Engelsberger.
- č) Za spremno besedo je na prazni strani ilustriran kužek.

11. Koliko poglavij je v knjigi?

- a) 18 b) 20 c) 22 č) 24

¹ Podčrtana vprašanja lahko najprej vprašamo brez možnih odgovorov in temu primerno znanje nagradimo z več točkami in zaprtjem vprašanja za druge skupine ... Možnosti za izvedbo kviza je več.

12. Andrej je nov na šoli in ima cel kup problemov. Kateri je največji?

- a) Ne ve, kako pred mamo skrivati šotor.
- b) Mamin fant vidi njegov šotor.
- c) Oče ju je zapustil.
- č) Mama si poišče novega moškega.
- d) Kako osvojiti Sonjo.
- e) Matematiko spraviti na oceno zadostno.
- f) Kako zavriniti vanj zaljubljeno Petro.
- g) Kako se znajti v novem okolju, mestu.

13. Kaj je njegova največja sreča?

- a) babica, ki je še živa
- b) ljubezen s Sonjo in telesne izkušnje
- c) da mama ni več sama
- č) da se dobi z očetom in njegovo mladenko

14. Andreju padajo včasih likalniki na lica ... – Kaj hoče povedati s tem?

- a) Rad lika.
- b) Mama noče likati.
- c) Nerodno mu je in zardi.
- č) Babica je jezna, če nimajo zlikanih oblačil.
- d) Poti se in želi pod tuš.

– Katero pesniško sredstvo je to?

- a) metafora
- b) poosebitev
- č) primera
- d) inverzija
- e) rima
- f) simbol

15. Razloži, za kaj gre:

»Ob zadnji, najtežji in najlepši besedi na svetu, se mi je glas prelomil in sem čudno zacvilil.«

- a) Bil je na robu joka.
- b) Zmanjkalo mu je glasu.
- c) Mutiranje.
- č) Zadrege ni mogel obvladati.

16. Imeti z nekom spolni odnos ali ... Napiši čim več izrazov s tem pomenom, ki so omenjeni v knjigi.

17. Česa v knjigi ne zapiše?

- a) Žalost je treba spoštovati.
- b) Pravo prijateljstvo pride šele takrat, ko se tudi lubčkaš.
- c) Erotični filmi so res prima zabava.
- č) S samomorom se ni za hecat.

18. V katerem poglavju je komična perspektiva?

- a) Obisk pri babici
- b) Neopravičena ura ali življenje
- c) Babica in mama
- č) Moja ljuba babica
- d) Drugič

19. Kakšen poklic Mumija napoveduje Andreju?

- a) pravnik
- b) ginekolog
- c) psiholog
- č) vremenoslovec

– Zakaj?

- a) Zaradi reševanja sošolca.
- b) Zaradi lahkovernosti do Petre.
- c) Ker je predsednik razreda.
- č) Ker se pogaja za več točk pri testu (ko je med oceno).

20. Česa v knjigi ne zapiše?

- a) Odraslim se včasih res meša.
- b) Zdaj pa se lažeš sebi v brk.
- c) Ljudje bi morali vedeti drug za drugega.
- č) Kako je bilo na pogrebu, ne bom pravil. Bilo je grozno.
- d) Oče lepo sivi in ne sramuje se sivine.
- e) Pojma nisem imel, da se je poljubljati tako lepo.

21. Poljub je ljubezensko pismo v kuverti ustnic. Najlepše ga je izročiti ustno. (138) Čigavo pesem iz berila je Andrej citiral?

- a) Borisa A. Novaka
- b) Nika Grafenauerja
- c) Daneta Zajca
- č) Toneta Pavčka

22. Kaj sta Andrej in Sonja naredila po ogledu erotičnega filma?

- a) Vzburjena sta imela spolne odnose.
- b) Z roko v roki sta skupaj brala.
- c) Nerodno jima je bilo, zadrega, končala sta druženje.
- č) O vsebini sta se pogovorila.

23. Ali je bil njun spolni odnos zaščiten?

- a) Da, za to je poskrbela Sonja.
- b) Da, za to je poskrbela Andrejeva mama.
- c) Da, za to je poskrbela babica.
- č) Da, za to je poskrbel Andrej.
- d) Ne, nista se zaščitila.

24. Kako je reagirala Sonja, ko je zalotila Andreja, da se med odmorom v kleti poljublja s Petro? (Kaj natančno je rekla?)

- a) Upam, da si našel, kar si iskal.
- b) Ignoriranje.
- c) Vsem je šla povedat.
- č) Bila je ljubosumna, prizadeta, užaljena, Andreju se je izmikala.
- d) Bila je dobre volje naprej.

25. Kako se zgodba konča. Srečno, a kako točno, konkretno?

- a) Andrej naredi popravni izpit.
- b) Na morje gresta vsak s svojimi, a bosta med počitnicami skupaj, par sta.
- c) Babica se vrne domov.
- č) Andrej se odseli nazaj na kmete in s Sonjo se poročita in imata čez 10 let tri otroke.

26. Andrej zna biti zrelejši od svoje mame. Kdaj se to predvsem vidi?

- a) Pomaga ji po ločitvi.
- b) Da ji pameten nasvet, ko jo Matjaž zapusti.
- c) Uredi ljubeč odnos z njeno mamo.
- č) Bolj žaluje za gospo Amalijo Novak.

27. Kakšen je Andrej oz. katero lastnost izkazuje, ko nasede Petri, češ da ima nekaj zanj ...

- a) praznoverje

- b) poštenost
- c) naivnost in lahkovernost
- č) nevednost
- d) nemoč
- e) erotični nemir
- f) neodločnost
- g) omejenost, neumnost

28. Začetek in konec se povezujeta. Kako?

- a) Začne z mamo, konča z očetom.
- b) Začne s šotorom, konča s spolnim odnosom.
- c) Najprej je nezadovoljen s svojim imenom, potem pa več ne.
- č) Začne razpredati o odraščanju, na koncu pa se počuti že povsem odraslega.

29. Kako mu je bilo prvič seksati?

- a) Zanimivo. Bolje kot samemu.
- b) Podobno kot drugič.
- c) Grozno. Pripoved o famoznem prvič lahko brez škode preskoči.
- č) Boljše kot na kmetih, ko je res samo spal.

30. Dogajalni oz. pripovedni književni čas je:

- a) dve leti
- b) 7. r. in del 8.
- c) mesec pred valetu
- č) od septembra do konca junija
- d) šolsko leto v 9. r. osnovne šole

31. Katera glasbena zvrst je prisotna?

- a) rock
- b) rap
- c) narodnozabavna
- č) disko

32. Knjiga / vsebina za osnovnošolce (sploh pa za sedmošolce) NI primerna, ker ...

- a) je polna vulgarizmov;
- b) reklamira uporabo pornografije;
- c) na grd način prikazuje ljubezen in spolnost;
- č) vsebuje zavajajoče neresnične podatke;

e) govori o zgodnji spolnosti (15 let) kot o vsesplošnem pojavu.

33. Označi pripovedovalca, 15-letnega Andreja. Kakšen je? (Vsak pravičen pridevnik lahko prinese pol točke ali celo.)

REŠITVE:

1. a c d e
2. d f
3. b
4. vsi, razen a in č
5. vsi, razen b in d
6. d
7. č
8. b e
9. č
10. c
11. c
12. d
13. b (a)
14. c a
15. c
16. lubčkat se, dol se dajat, hecat se, muckat se, žljafat se, turborirat, kvačkat, seštevati se, odštevati se, množiti

se, plažati se, kurblati, žgečkati se bolj na globoko, mi-
lovati se, šaltati na višje, navzdol se lizariti, posedati na
moko, buckati se ... ljubiti se

- 17.
18. b
19. a č
20. b
21. a
22. c
23. a
24. a č
25. b
26. b
27. c
28. c
29. c
30. č d
31. b
- 32.
33. po smislu: normalen, simpatičen, čuteč, prijazen, pozitiven, zgovoren, družaben, priljubljen, bister, zaljubljen, odprt, zrel, odgovoren, odkrit, iskren, duhovit, jezikovno spreten / dober pripovedovalec, zna se izražati, zanimiv, zabaven, resnicoljuben, ne goji zamer, zaupljiv, naiven, lahkovaren, vesten, odločen ...

Učenci so želeli kviz dokončati, čeprav so vedeli, da sem jim pripravila 33 vprašanj; za to smo porabili dobri 2 šolski uri. Naslednjo je vna še kar trajala, kljub prekinitvi. Za vsak odgovor sem jim odštevala določen čas (večinoma od pol minute do cele). Takšnega sodelovanja še nisem videla, čeprav imajo za podrobnosti različno dober spomin, so se vsi lahko čutili vključene, saj so knjigo vsi prebrali. Še najbolj me morda moti ta ciljna naravnost k točkam, kot da so edine pomembne (ne pa vrhunska knjiga) – prišlo je tudi do nekaj preprirov, češ: »Točkujmo pravično pa pika!« Moram priznati, da mi je izvedba kvizov vedno dokaj naporna metoda ravno zaradi tega. Morda bi se res morala »posodobiti« in se naučiti izdelati kviz z IKT ... Vsekakor se mi zdi realizacija preverjanja boljša, če vključimo sodelovanje in medvrstniško komunikacijo (dvojice ali skupine), kot pa da bi na vprašanja odgovarjali individualno na računalniku.

Izbrala sem tudi določene zanimive citate, kot to počnem pri branju skorajda vsake knjige. Tukaj so izpuščeni. Upo-

rabni bi lahko bili kot iztočnice za razpravo, izdelavo plakatov, zgolj zapis na panoju v učilnici kot promocija knjige, za gibalno didaktično igro *Drži? Se strinjaš? – Počepni.* itd.

Po končanem kvizu sem povzela, da ni pomembno, kdo je zmagovalec kviza, niti kako dobro si je kdo kaj zapomnil, ampak je najpomembnejše, da so v branju uživali in da imajo občutek, da jim je knjiga nekaj dala za življenje. Verjetno vsi učitelji opažamo, da učenci najbolj od vsega ne marajo pisati; pisanje je eno tako zlo, da se v hipu zaslišijo vzdih in stokanje, ko učitelj napove kakršnokoli pisanje – prepisi s table, delovni listi, spisi oz. zaokrožena besedila ... To bi lahko uporabila kot notranjo diferenciacijo, a gotovo ne bi šlo brez pritožb – boljši učenci bi se čutili kaznovane brez razloga. Povabila sem jih, da na listek anonimno napišejo, o čem bi se radi pogovarjali, vendar niso imeli predlogov, raje so zaupali mojim iztočnicam.

Iztočnice za pogovor:

1. Ali je to dobra knjiga? Poučna? Ali ti je sporočila kaj novega, česar še nisi vedel?
2. Identitete. Spolna je del osebne. Stereotipna spolna vloga, identitetni izrazi. Fluidna spolnost v puberteti.
3. Puberteta, odraščanje je tudi spolno dozorevanje.
4. Spolnost je še vedno tabu tema. Mama in babica sta zelo odprti. Tile iz knjige, ki v resnici ne obstajata.
5. Počutje glede na mesece, ali je kaj na tem?
6. Učenje spolnega vedenja skozi pornografijo ...
7. Čemu že je Vinko M. napisal to?
8. Izguba nedolžnosti: kdaj, pod katerimi pogoji.
9. Govoriti o spolnosti ali ne? Kaj, komu, zakaj?
10. Andrej je otrok ločenih staršev. In?
11. Komentirajmo književne osebe: Andreja, mamo, babico, Sonjo, Petro, Nika, Amalijo, Mumijo, očeta ...
12. Kaj Andreja gane, presune, se zresni in ravna tankočutno kot odrasel človek? (Smrt.)
13. Andrejevo obnašanje do Matjaža.
14. Vsakdo ima svoje mnenje in okus. Kaj je bilo tebi najbolj smešno, duhovito; domiselno, zanimivo; žalostno, resno; šokantno, presunljivo; simpatično in antipatično? Največja napaka, greh, napačna odločitev? Grda navada? Neprimerno obnašanje, odnos?
15. Pisatelj slog, jezik, pripoved(ovalec), posebnosti, kaj naredi vtis, ostane v spominu ...
16. Zvestoba.
17. Posesivnost matere.
18. Citati. (Pred kvizom.)

Kako je potekal pogovor? Izkazalo se je, da si ga ne želijo vsi. Dve ali tri dekleta so dobile svojo nalogo po izbiri: glasno ali tiho branje, svoj pogovor o izključno knjigi, raziskovanje pisatelja ... Nasprotno so nekateri fantje zelo sodelovali, tako z vprašanji kot komentarji. Seveda vodenja nisem prepustila nikomur. Pogovor je potekal del 3. in še 4. šolsko uro, posedli smo se v krog, lahko pa bi tej knjigi posvetili tudi več ur. Iztočnice so mi sicer služile kot zbirka idej, vendar pa je bil pogovor spontan; usmerjala sem ga z opazovanjem in poslušanjem njih samih. Tako so bile izstopajoče teme našega pogovora: spolnost, odraščanje in spolnost, poučnost knjige, spolna identiteta in usmerjenost, pornografija in njen vpliv ter izguba nedolžnosti.

Prepričana sem, da je pogovor o teh občutljivih temah, o čemer se sicer ne pogovarjam z učenci, niti s svojimi varovanci, zelo pomemben in koristen ter presenetljivo potreben.

To so mi sporočili tudi učenci sami, da v šoli pogrešajo to, kar še kako pride prav v resničnem življenju. Zagotovo bo pogovor drugačen v letošnjem devetem razredu, v sedmem pa ga zaenkrat še ne bomo imeli. Osmošolci in devetošolci so namreč dva čisto drugačna oddelka, zato so takšne ure vedno edinstvene, enkratne in neponovljive. Radovedna sem, kako bo to izpadlo junija letos, ko se bodo zelo raznoliki in zanimivi devetošolci že poslavljali od OŠ; sumim pa, da bo tudi tokrat mogoče razločiti odprte (ekstrovertirane) in zaprte (introvertirane) značaje. Za nekatere že vem, v katero skupino sodijo, vendar pa pričakujem kakšno presenečenje. Predvsem so bili zagnani nekateri fantje, ki so sicer pri slovenščini bolj pasivni. Tako sem jih spoznala v novi luči, kakšni so, če jih nekaj zanima. Na naši šoli je bila knjiga med učenci dobro sprejeta: nekateri jo razglašajo za svojo najboljšo knjigo do sedaj, so se lotili še drugih knjig tega avtorja (Kit na plaži), eden pa je poročal o tem, da jo je bral mami za januarsko obvezno domačo nalogo (20-krat glasno branje po 20–30 minut). Tvegano, a zabavno. In vredno!

Sklep

Pri enkratni dejanski obravnavi tega besedila smo veliko časa porabili za kviz, nismo se uspeli pogovarjati o vseh temah in samo z nekaterimi učenci, preostali so knjigo glasno brali ... Knjigo lahko uporabimo za metodo dolgega branja: vsakdo si izbere odlomek, poglavje in v razredu nastopi z glasnim, interpretativnim branjem. Ta mladinski roman vsekakor nudi veliko možnosti.

Vsaka učna enota izpade vsako leto edinstveno in neponovljivo, zaradi razlik med učenci kot posamezniki ter različne dinamike v oddelkih. Vseeno pa po samo eni izkušnji verjamem, da je Möderndorferjev roman *Jaz sem Andrej* zelo aktualen, zanimiv in današnjim mladim privlačen. Zaradi poguma, drznosti in odprtosti, ki so potrebni za rušenje tabujev. Andrej kot prvoosebni pripovedovalec je zadetek v polno, saj se uspe mladim bralcev tako približati, da se poistovetijo z njim. Razumejo ga, da jim misliti, o knjigi so pripovedovali staršem, komaj so čakali kviz. Izrazili so tudi mnenje, da so s tem končno doživeli nekaj poučnega za življenje in da jim pomaga odraščati.

Jaz sem Andrej je literarna umetnina za mlade in tiste, ki delamo z njimi. Nadvse primeren in vreden obravnave v 7., 8. ali 9. razredih osnovnih šol.

Viri in literatura

Möderndorfer, V. (2021). *Jaz sem Andrej*. Mladinska knjiga.

Mira Sušić | DIZ Jožef Stefan, Trst – Italija

Motiv zmaja in povodnega moža v pravljicah

Dragon and Waterman Motifs in Fairy Tales

Izvleček

Ključne besede:
slovenske ljudske pravljice,
motivi, zmaj, vodyanoy,
povodni mož

Motivi v slovenskih pravljicah so raznoliki in segajo v davno preteklost ter so skupni ljudski folklorni tradiciji mnogih narodov. Na razširjenost motivov so vplivale podobne izkušnje ljudi širom po svetu. Med značilnimi motivi v ljudskih pravljicah sta tudi zmaj in povodni mož. Motiva najdemo v folklorni tradiciji slovenskih narodov in po vsej Sloveniji, prav tako pa sta navdihnili marsikaterega slovenskega literata, da ju je prikojil umetniški avtorski besedi.

Abstract

Keywords:
Slovenian folk tales, motifs,
dragon, vodyanoy, waterman

Dating back a long time, the motifs in Slovenian fairy tales are diverse and universal in the folklore traditions of many nations. The popularity of motifs has been shaped by people's comparable experiences all throughout the world. Typical motifs in folk tales include the dragon and the waterman, which can be found in the folklore traditions of Slavic nations and throughout Slovenia. They have inspired many Slovenian writers to adapt them into artistic works.

Uvod

V slovenskih ljudskih pravljicah obstajajo raznoliki motivi, razširjeni v celotnem slovenskem prostoru. Ti motivi imajo splošen značaj, kar pomeni, da so skupni ljudem s podobnimi ali enakimi izkušnjami, ki so jih ubesedili v pravljicah, pripovedkah, bajkah, basnih ali ljudskih pesmih in vanjo skrili ljudsko modrost, ki je našla navdih v motivu. Iz motiva se je nato razvila zgodba in to so si ljudje pripovedovali iz roda v rod, ker je bila zanimiva in poučna.

Motiv v literarnem pomenu

Izraz motiv prihaja iz latinskega glagola *movêre*. Beseda je prvotno pomenila *gibajoče se*, označila je torej gibalo ali nagib. Če upoštevamo pomen latinskega izraza, lahko rečemo, da je motiv gibalna sila. Pomen latinskega izraza nam ne pomaga, če razmišljamo o globljem pomenu besede. V SSKJ² zasledimo naslednje opredelitve za izraz motiv:

»1. kar povzroča kako dejanje, ravnanje; nagib, spodbuda: kaj je bil prvi motiv, da si se odločil za ta študij; več motivov žene ljudi v gore; podtikajo mu osebne motive pri tem koraku; gonilni, nizkotni, politični motiv; raziskovati motiv za uboj / iz kakšnih motivov si se odločil za ta študij / motivi njegovega dejanja; 2. osnovna tematska prvina umetniškega dela: motiv ni slab; v ornamentih se motiv ponavlja; kakšen motiv boš izbral za naslednje svoje delo; motiv morja; motiv iz narave; izbira motivov / baladni, nabožni, pravljичni, zimski motiv; glasbeni motiv; ♦ lit. vodilni motiv namenoma se ponavljajoči motiv v umetniškem delu; pravno. motiv obrazložitev, utemeljitev; psih. motiv sila, ki pripravi človeka k določeni dejavnosti in mu omogoča, da pri tej dejavnosti vztraja, jo dokonča«. (SSKJ, 2014, 850)

Ko govorimo o literarnem delu, motiv pojmuje kot bistveni sklop literarne vsebine, ki je postavljen v prostorski in časovni okvir lirične izpovedi, prozne in dramske pripovedi. Motivi so torej vsebinske enote v besedni umetnini. »Lahko so predmeti, liki, situacije, osebe, dogodki in podobno. V liriki je motiv lahko noč, samota, vodnjak, jesen, ljubimec pod oknom svoje drage, gozd ali oblak.« (Kos, 2001, 80)

Motiv zmaja v ljudskem izročilu in prenos motiva v avtorska besedila

Nekateri motivi so razširjeni vsepovsod po svetu in jih najdemo v različnih kulturah. Med splošno razširjenimi je tudi motiv zmaja. V SSKJ² je *zmaj*

kot pravljіčno bitje opredeljen v prvem pomenu: »1. v pravljicah *hudobna krilata žival z eno ali več glavami, levjimi kremplji in kačjim repom, ki navadno bruha ogenj*: zmaj čuva grad; odsekati zmaju glavo; pastir je premagal zmaja; strašen, velik zmaj; rjove kot zmaj / dvoglavi zmaj« (SSKJ², 2014: 909)

V mitih in pravljicah so zmaju skupne lastnosti:

1. je plazilec;
2. nima stalne telesne temperature;
3. leže jajca;
4. ima luskasto kožo in kačje oči;
5. bruha ogenj in ima rep, s katerim klati sem ter tja;
6. ima krila in noge, lahko pa je tudi brez kril in nog;
7. ima greben ali pa ga nima;
8. ima lahko samo eno glavo ali pa več glav.

Zmaj sodi v domišljjski svet bajk, pripovedk in pravljic. Na zahodu čuva zlata jabolka ali pa runo, na Kitajskem je stražar biserov. Ima nenavadne sposobnosti, ker je močan, gibčen in okreten, tuleče rjovi ter urno šviga. Je simbol vladarjeve moči, zato najdemo njegovo podobo v mestnih grbih. Ljudje so si ga predstavljali kot strašansko močno silo, ki zdrobi v prah vsakega nasprotnika. Simboliko zmaja na grbih lahko primerjamo s krono ali žezlom vladarja, ki sta predstavljala moč in oblast.

Zmaj je mešanica ptice in kuščarja, zato lahko leti po zraku, živi v vodi, največkrat ima svoje prebivališče pod zemljo ali na zemlji, lahko tudi v drevesni duplini. (Kropej, 2008, 176) Ljudsko izročilo ga je slikalo »kot neverno podzemno silo, ki počiva v gorskih pečinah, jamah, rudnikih, pod cerkvenimi zvoniki, na dnu jezera in ob izvirih voda. /.../ Ko se premakne, takoj nastopijo potresi, poplave in plazovi. Ujme, ki jih povzroči, pogosto ubijejo tudi njega.« (Kropej, 2008, 177–178) Naši predniki so si razlagali pojav poplav, potresov in plazov s premikanjem zmaja. Če je zmaj treščil z repom ob tla, se je zemlja stresla.

Zmaj je bil podoben plazilcem, ker je valil jajca. Ogromen je bil kot dinosavri. Imel je lahko več glav, ki so mu celo znova zrasle, če jih ni nasprotnik odsekal vseh hkrati. Bruhal je ogenj, če ga je nekdo ogrožal. Imel je ostre zobe, opletajoč jezik ter rjoveč glas. Zmaj v ljudskem izročilu v glavnem simbolizira zlo, čeprav obstajajo tudi izjeme, v sodobni literaturi pa dobi tudi pozitivne lastnosti. Tak primer predstavlja zmaj Lakotaj iz sodobne pravljice Janeza Bitenca, ki po smrti mame zmajevke skrbi za svoje zmajčke kot najboljše in zna (Bitenc, 1998). Pravljica *Zmaj Lakotaj z Ljubljanskega gradu* v okvirni zgodbi razlaga, zakaj na Golovcu rastejo

rdeče rože. Ko je zmajevka odrčala na Golovec po hrano za mladiče, je na belem konju prijezdil junak s sulico. Opazil je zmajevko in jo zabodel naravnost v srce. Na jasi pod Golovcem so skopali jamo in jo vanjo pokopali. Vsako pomlad na njeni gomili kot kapljice krvi zacvetijo rdeče rože. Takšne cvetice ne rastejo nikjer na svetu, zato jim domačini pravijo zmajevke. Trgati pa si jih ne upa nihče, ker imajo ostro trnje in pravijo, da je strupeno. Osrednja zgodba pripoveduje o skrbi očeta zmaja za otroke. Ljubljana je bila v zgodnjih jutranjih urah prazna, ker so se ljudje bali zmaja z gradu. Ker je zaduhal človeka že od daleč, ni bilo varno hoditi zgodaj naokrog po Ljubljani: »Vsako jutro je že pred sončnim vzhodom frfotal na bližnje griče in se vračal s plenom.« (Bitenc, 1998, 10) Njegova strahovlada je trajala, dokler niso zmajčki odrasli in odšli po svetu, po namestitvi topa na grajski hrib pa je ljubljanski grad zapustil tudi zmaj. Nanj spominjata le še ljubljanski grb in Zmajski most čez Ljubljanico.

V sodobni mladinski književnosti je motiv zmaja drugačen od zmajev iz ljudskega izročila. Tu je prikupno bitje, ki se obnaša čisto po človeško oziroma otroško. Ni zloben, ampak je včasih nagajiv, sladkosneden in malce len. Primer ljubkega zmajčka je Zmajček razgrajaček, ki je nastal izpod peresa znamenitega slovenskega avtorja Nika Grafenauerja.

Zmajček razgrajaček je literarni lik v istoimenski pesmi slovenskega avtorja. V njej piše o vragolijah, ki jih mali zmaj počne skozi dan: ko si umiva zobe, zraven je pasto; ko se oblači, se na nosu znajde nogavica; zajtrk poje v trenutku, nato že sledi drsanje po ograji, nagaja psu, žabi, sraki ... Ker ne pospravlja za seboj, se njegova mati spotakne ob kotalke. Za kosilo poje vse, kar mu mati pripravi, saj želi čim prej zrasti v velikega zmaja. Za učenje mu ni mar, saj so od cele knjige ostala le še papirnata letala. Ko se spravi k pleskanju, prepleska vse, tudi steno in sebe. Zmajček se spravi žagat mizo in stol, pri tem pa se poškoduje, a že kmalu ugleda zlato ribico v akvariju in si predstavlja, kaj bi bilo, če bi bila morski pes. Med gledanjem televizije kar s fračo cilja nanjo oz. na tigre, ki jih predvajajo na televiziji. Na koncu se zmajček igra z ognjem in s tem povzroči požar in uničenje lastne hiše (Grafenauer, 1978). Tudi zmaj Direndaj (Kovič, 1981) je pravo nasprotje pravljичnemu liku pošastne krvoločne zverine. Zmajček ima dolg rep, šilasta ušesa in zmajski rilček. Direndaj se rad sprehaja, liže lizike in ima rad zmešnjave, delo pa mu ne diši preveč, saj se ga otepa in gre raje na sprehod po zmajskem mestu.

Oba zmaja poosebljata otroka oziroma odraslega človeka, torej je prišlo do personifikacije pravljичnega in bajeslovnega bitja. Personifikacija živali oziroma predmetov je sicer značilna za ljudsko pravljico, avtorji umetniške besede pa pogosto sežejo po njej, ko želijo vzbuditi pri bralcu zanimanje in sočustvovanje. Motiv zmaja se je torej korenito

spremenil v domišljiji pisateljev slovenske mladinske književnosti. Zmaj je namreč postal primer ljubke živalce, kot so npr. kužek, miška ali mucka. Ne obnaša se po strogem zmajskem kanonu pravljичnih in bajeslovnih pošasti. Ima človeške navade in razvade.

Motiv povodnega moža v ljudskem izročilu in prenos v avtorska besedila

Motiv vodnega bitja oziroma povodnega moža je poznan povsod v literarnih delih po Evropi. Germanski in nemški svet nazivata povodnega moža Wassermann. Angleško govoreči ljudje mu pravijo water spirit, Rusi ga poznajo kot vodyanoy.

Opisi vodnega bitja oziroma povodnega moža spominjajo na grškega boga Pozejdona in rimskega Neptuna. Pozejdon je bil v grški mitologiji bog morja. Rimljani so ga imenovali Neptun, Etruščani pa Netuns. Morje je bilo za grške pomorščake izziv, zato so si razlagali nevihte in brodolome ladij kot posledico slabe volje boga globin morja. Zamera ljudi božjim silam je povzročila njihovo jezo in seveda kazni. Božanstva so urejala naravne pojave, ki so jih v predkrščanskem svetu razlagali s pomočjo mitologije.

Motiv povodnega moža je povezan z božanskim bitjem, ki je značilen za antično mitologijo. Ohranjal se je iz roda v rod, pri tem pa je povodni mož izgubljal status božanskega bitja in je postal bajeslovno bitje, ki je domovalo v vseh vodovjih in ne samo v morju, kot v antiki bodisi Pozejdon ali Neptun.

Povodni mož je v domišljjskih predstavah pol človek in pol riba, zato je zeleno, luskasto, kosmato in sluzasto bitje. Med prsti na rokah in nogah ima plavalno kožico. Na glavi ima dolge, zelene in algaste lase. Na telesu ima ribji rep. Glava je lahko ribje ali žabje oblike. Dragica Haramija, (2011, 25–26) v svojem delu Mariborske vedute predstavi bitja, ki »/.../ imajo zelene lase, zelene brade, so luskasti in mokri, četudi stopijo na zemljo, njihove oči pa so podobne ribjim. Opis povodnega bajeslovnega bitja v slovenskih pravljicah se ujema s podobo vodnega bitja iz ruske tradicije vodyanoya.«

Vodyanoy je bajeslovno bitje, podobno povodnemu možu. Podvodno bitje ni mlad mož, ampak starček. Vodyanoy prebiva v rekah globoko pod vodo, toda rad tudi poseda na plavajočem hlodu in škropi daleč naokrog, ko prečka reko. Ima luskasto telo, ki se konča z ribjim repom. Med prsti rok in nog ima mreno. Roke in noge so njegove plavuti. Na obazu ima rdeče oči. Ljudsko izročilo pravi, da je vodyanoy

kriv za nezgode ob reki, ko ljudje utonejo med rečnimi bricami in valovi. Da bi kmetje in pastirji pridobili njegovo naklonjenost in se izognili ugrabitvam ljudi in živali, vodni pošasti darujejo ubito živino.

Mitološki oz. pravljичni motivi so razlaga naravnih nesreč, za katere naši predniki niso imeli znanstvene in strokovne razlage. Pojave in nezgode so pripisali bogovom ali bajeslovnim bitjem. Podobne izkušnje ljudi v različnih krajih so botrovale razširjenosti nekaterih motivov, znanih pri različnih narodih. Utonitve v rekah in jezerih so se dogajale povsod, zato ni presenetljivo, da sta bodisi vodyanoy bodisi povodni mož imela slab sloves pri ljudeh, saj naj bi ugrabila ljudi in jih potegnila s seboj na dno voda.

Motiv povodnega moža je pogost tudi v slovenskem ljudskem izročilu. Naši predniki so si razlagali naravne pojave v zvezi z rekami, jezeri in morjem, tako da so si izmislili bajeslovno bitje, ki je urejalo vodovje in je gospodovalo nad vodnim kraljestvom. Povodni mož je torej podoben božanstvom antičnih mitov, verjetno pa je povezan s slovansko mitološko tradicijo, skupno slovanskim plemenom, ki so prebivala za Karpati in so se potem selila iz pradomovine v nove kraje. Alpski Slovani so torej ohranili zakladnico ljudskega izročila prvotne domovine, jo prinesli v novo okolje in prilagodili tem razmeram.

Slovinci so bitje, ki je prebivalo na dnu voda, večinoma imenovali povodni mož, vendar pa lahko v slovenskem prostoru naletimo tudi na druga poimenovanja, kot so: *povodnjak, vodnar, jezernik, vodni človek, vodovnik, vodni mož, gestrin, salemsonar, motovilec, mital, varaš, mamalič*. Na Gorenjskem je bil *zelenjak, rakuž* (Šavli, 2008, 461).

Na Štajerskem so mu ljudje rekli jezernik, gestrin, vancas, na Pohorju pa vodni mož. Na Koroškem je bil povodni mož tartman, v goriški okolici salemsonar, v Prekmurju je postal murk, v vrtincih Drave je prebival gestrin, v Kolpi pa vrbau. Izraz jezernik označi povodnega moža, ki je prebival v jezerih, točneje v Bohinjskem, Vrbskem, Cerkniškem in Blejskem jezeru. Vodovnik ni domoval v jezerih, ampak v tekočih vodah, torej rekah, studencih in potokih. Po ljudskem izročilu so bile vodne vile pokorne povodnemu možu, ki je živel v razkošni plači oziroma gradu pod vodo. Imel je bogastva na pretek. »Ljudska domišljija ga je slikala oblečenega v zeleno suknjo in pisane hlače, na glavi naj bi imel rdečo kapo in na nogah bodisi steklene bodisi srebrne čevlje« (Kropej, 2008, 248).

Sta si bila povodni mož in vodyanoy podobna? Po opisih sodeč, lahko temu pritrdimo. Oba sta bila zelene barve, imela sta luskavo kožo, ribji rep in mreno na rokah in nogah. Ljudje so si ju predstavljali kot zelenega in luskinastega

moža z repom in ribjo glavo. Podobna sta si tudi po značaju in obnašanju. Ko sta bila besna in jezna, ker so jima šli na živce ljudje, sta oba povzročila razburkane valove in hude vetrove. Vodyanoy je potopil čolne in potegnil za sabo ljudi, povodni mož je ugrabil otroke in dekleta ter jih odvedel v grad na dno voda. Motiv ugrabitve je torej značilen za oba.

Na osnovi Tomažičevega opisa lahko sklepamo, da so imeli naši predniki bujno domišljijo, saj so prilagodili opis povodnega bitja okolju, v katerem je prebivalo podvodno bitje:

»Vodovnik je bil svetlozelen kot pomladanski poganjki pohorskih smrek in hojk. Zeleni lasje so mu padali po ramenih, zelena brada po prsih do pasu, po telesu pa so se mu svetlikale zelene luskinke. Z njegovih rok pa so viseli vodni mahov /.../ v globokih jamicah so žarele ribje oči kot strela ...« (Tomažič, 2011, 117)

Motiv povodnega moža si oglejmo ob ljudski pravljici *O povodnem možu*.

»Živel je deček, ki se je rad kopal. Tudi ko je nekega dne zaradi naliva in povodnji voda narasla, ni ostal doma. Šel je k vodi, čeravno sta mu oče in mati zelo branila. Ko je prišel do vode, se je slekel in skočil vanjo. Toda voda je bila prevelika in ga je odnesla. Deček je grabil z rokami, mahal in krilil na vse strani. Kričal je, jokal je na ves glas, da ga je začul sam povodni mož na dnu reke. In dobro, da ga je čul, ker že tisti hip je deček zajel vodo v nos in usta ter se izgubil kakor v snu /.../ Ko je prišel povodni mož, ga je našel spečega. Le še valovi so ga nesli dalje.« (Veler, 2017, 62)

Deček ni ubogal staršev. Kopanje mu je tako všeč, da ne upošteva svarila očeta in matere, torej se ne odpove priljubljeni zabavi. Fantek se gre kopat v reko kljub prepovedi in tako prekrši pravilo. Posledica pa je nesreča. Deček utone, ker ni poslušal staršev. V pravljici se spremeni vloga povodnega moža, ki reši otoka in ga odnese v grad.

V pravljicah je dobrota vedno poplačana, hudobija pa kaznovana. Literarni liki ponazarjajo nasprotje med dobrim in zlim, ki se izraža v črno-belem slikanju junakov. V ljudskih ali folklornih pravljicah so lahko dobri (npr. pastirček ali vile) ali pa hudobni in zlobni (velikan, čarovnica, mačeha). Gre za črno-belo slikanje junakov, ki imajo samo eno lastnost: junak je lahko dober, ne pa istočasno tudi hudoben. Škrati so vedno nagajivi, čarovnice pa zlobne; zmaji krvooločni, kraljeviči pogumni itd. Iz tega lahko sklepamo, da imajo liki ustaljene lastnosti, ki so skupne likom v različnih pravljicah, npr. kraljične so vedno lepe (Sneguljčica je lepo dekle, zato ji mačeha zavida lepoto). Glede imen lahko rečemo, da so nekoč poimenovali ljudi po poklicu ali lastnosti

osebe, zato imamo priimek Kovač, Sivec itd. Na tako poimenovanje likov naletimo v ljudskih pravljicah, kjer je označen poklic, tj. njihov socialni položaj (npr. pastorka).

Dragica Haramija (2015, 17) navaja naslednje značilnosti folklorne pravljice:

»Črno-belo slikanje oseb sproži predstavo o eni pomembni lastnosti književnega lika, le-ta je močno potencirana. Literarni liki so imenovani po poklicu, družbenem položaju ali kakšni drugi lastnosti, v pravljicah pa določen lik hkrati tudi predstavlja vedno isto lastnost (zlobna mačeha, lepa kraljična ...), književnega časa in književnega prostora ni mogoče natančneje določiti, v zgodbi nastopajo bitja ali čudežni predmeti, čudež pa je časovno in/ali krajevno omejen, konec je vedno srečen.«

V pravljici *O povodnem možu* luskast zelen človek ne prenaša ljudi: »Povodni mož ni trpel, da bi prišel kdo živ v njegovo kraljestvo, zato je vsakogar, ki je padel v vodo, utopil.« (Veler, 2017, 64) Povodni mož je torej zloben in hudoben, a zna biti tudi tankočuten, ker se mu deček zasmili: »Ta drobn deček mu je bil neznansko všeč. Žal bi mu bilo, če bi utonil, zato skleni, da ga reši.« (Veler, 2017, 64) Povodni mož je osamljeno bitje. Dečka odpelje v svoj grad, ker je prepričan, da mu bo otrok hvaležen za darove; ni več škodljivec, ampak postane odrešitelj, na koncu pravljice je tudi darovalec. Ko spozna, da deček pri njem ni srečen, ga spečega prinese na breg, poišče žepe na dečkovih oblačilih in vanje natrese bisere in suho zlato: »Čakal je, da je zaspal, nato ga je odnesel previdno v naročju iz vode in ga položil spečega na breg. /.../ Povodni mož je poiskal žepe na njej, jih napolnil s samim suhim zlatom in biseri ter odšel.« (Veler, 2017, 72)

Motiv povodnega moža v literarnem delu

Nekateri motivi pravljic, kot sta npr. zmaj ali povodni mož, so postali vir navdiha za pesnike in pisatelje. France Prešeren je spesnil znamenito balado *Povodni mož*. Zgodbo o prevzetnem dekletu je prevzel iz Valvasorjeve *Slave vojvodine Kranjske*, nedvomno pa je poznal tudi ljudsko tradicijo pravljic in pripovedk. Andrej Rozman - Roza pa se je lotil predelave Prešernovega *Povodnega moža*, tako da je zgodbo prestavil v sodobno okolje. Njegova *Urška* sledi izvirniku, vendar Urška in sodobni povodni mož med vrtoglavi plesom ne izgineta v Ljubljani, temveč zapeljeta z motorjem v reko. V obeh primerih povodni mož ni luskast človek zelene barve, ampak je očarljiv mladenič.

V Prešernovi pesmi je literarni lik povodnega moža pravo nasprotje zeleni spaki in pošasti iz vodnih globin, saj je pravi lepoteč in kot pravi Prešeren (2012, 6), *»/.../ enac'ga pod soncem mu ni korenjaka, želi si plesati z njim deklica vsaka«*. Povodni mož je samozavesten, saj se dobro zaveda svojega šarma in ve, kako omrežiti Urško. Pod krinko laskavega prikupnega mladeniča popolnoma obvlada ples: *»Podal ji mladenič prelepi je roko / in urno ta dva sta po podu zletela, / ko da bi lahke perutnice imela, / bila bi brez trupla okrog se vrtela, / ne vidi se, kdaj da pod nogo udar', / plesala sta ko bi ju nosil vihar.«* (Prešeren, 2012, 8) Kdaj pa v pesmi izvemo, da gre v resnici za povodnega moža in ne za lepota? Nekoliko nakažejo že verzi: *»Ne boj se, ti Uršika, / le hitro mi stopi, ne boj se,« / ji reče »ne boj se gromenja, / ne boj se potokov ti mojih šumenja, / ne boj se vetrov mi prijaznih vršenja.«* (Prešeren, 2012, 12) Iz besed, ki jih izreče Urškin večši plesalec med plesom zaslutimo, da gre za nekoga, ki ni človek, ampak povodno bitje. *»Ni blizu, ni blizu do bele Turčije, / kjer v Donavo Sava se bistra izlije; / valovi šumeči te Urška želé, le urno, / le urno, ker pozno je že!«* (Prešeren, 2012, 12) Ob koncu pesmi sta plesalca izginila med valovi rečnega toka. *»/.../ to reče, hitreje sta se zasukala, / in dalje in dalje od poda spustila, / na bregu Ljubljančce se trikrat zavila, / plesaje v valove šumeče planila.«* (Prešeren, 2012, 13)

Motiv ugrabitve je prikazan pod krinko plesa. Urška nasede lepemu mladeniču, ki ne daje vtisa slabega in zlobnega povodnega moža, značilnega za ljudske pravljice. Motiv ugrabitve je povezan z motivom kazni. Urška je prevzetno, ošabno in razvajeno dekle, ki si izbira plesalca na plesu. Kakšna pa je bila Urška, da si je za kazen zaslužila povodnega moža? *»Je znala obljubit, je znala odreči, / in biti prijetna, in biti prevzetna, / mladenčce vnémat', bit' staršim prijetna: / modrij in zvijač je bila vseh umetna: / moške je dolgo vodila za nos, / ga stakne nazadnje, ki bil ji je kos.«* (Prešeren, 2012, 3) Urška prekrši kodeks pričakovanega obnašanja mestne dame, zato jo doleti kazen. Te besede marsikaj povejo o Urški: *»/.../ prešerna se brani in ples odlašuje, in vedno izgovore nove zmišljuje«* (Prešeren, 2012, 4). France Prešeren je torej prevzel logiko pravljice. Uporabil je črno-belo tehniko opisane literarnega lika. Urška je domišljava, prevzetna, ošabna, vase zagledana in zaverovana kot nekateri ženski liki iz ljudskih pravljic, npr. Hčerke mačeha v pravljici *Pepelka*. Pretečo nevarnost mojstrsko ponazorijo verzi: *»So brž pridrveli črni oblaki, zasliši na nebu se strašno gromenje, zasliši vetrov se sovražno vršenje, zasliši potokov derečih šumenje ...«* (Prešeren, 2012, 9). Naravne sile nakažejo žalostni konec balade. Povodni mož pooseblja kazen, ki doleti Urško zaradi njene izbirčnosti in prevzetnosti.

Andrej Rozman - Roza je zgodbo Prešernovega *Povodnega moža* umestil v sodobno urbano okolje in zamenjal naslov. Njegova priredba nosi naslov *Urška*, zato ima lepotečka po-

sebnost težo v pripovedi. Lepotička Urška je na žuru in si izbira plesalca, vendar med plesalci ni takega korenjaka, ki bi bil vreden plesa z njo. Večer se izteka in zdi se, da Urška ne bo plesala. »In ko se opolnoči / vse še kar brez nje vrti, / grabit jo začne obup, / kar zasliši čuden hrup, / vse glasneje in vse bliže, / da prevpije vse viže, / ko iz temnega obzorja / vstane blede luč motorja.« (Rozman, 2010, 3) Mrak, tema in luč motorja vzbujajo slutnjo, da prihaja vrli jezdec, vitez, ki je vreden take krasotice, kot je bila lepotička brez plesalca. V Prešernovi pesmi se Urška enako obnaša, dokler ne zagleda prikupnega mladeniča. »Hrup pa utihne, luč se utrne / in iz silhuete črne / vstane tip visok, koščen, / lep kot kakšen maneken. / Ko pa še čelado sname, / zdi se, da je iz reklame.« (Rozman - Roza, 2010, 5) Rozmanov povodni mož ni prav nič podoben spaki podvodnega človeka, ki ga najdemo v ljudskih pravljicah, ampak je živ portret sodobnega frajerja, ki vozi težko motorno kolo in se močno zaveda šarma hudega motorista. Motorist prevzame lepotičko Urško do take mere, da ji vzame sapo in da »vsa v ljubezni zagori, / da ji plamen iz oči gori, / švigne s tako energijo, / da prisotni onemijo« (Rozman, 2010, 7). »Urška končno pleše s plesalcem, ki je vreden njenega plesa, »/.../ tip pa tudi ni od muh, / krepak je, čeprav je suh / in obvlada rokenrol, / Urško gor, dol, naokoli suče.« (Rozman, 2010, 11)

V Rozmanovi pesmi Urška vodi igro, kar sklepamo iz besed, ki jih izreče fantu: »Strašno dobro sva plesala, / skoraj več

ne čutim nog, / daj zapelji me en krog.« (Rozman, 2010, 13) Fant seveda nima nič proti: »Tipček najprej hladno pljune / velik kos žvečilne gume / ter zakurbila, stisne plin, / Urška, ki sedi za njim, / pa ljubeče se oklene / hladne, črne in koščene / soplesalčeve postave / in že planeta v daljave.« (Rozman - Roza, 2010, 13)

Andrej Rozman - Roza takole preoblikuje konec zgodbe: težki motor brzi skozi noč, motorist zgreši smer vožnje in zgrmi v reko. Ne gre torej za to, da bi bila lepotička kaznovana, ampak za nesrečo. Epilog je nesrečen za motorista in za sopotnico, v Prešernovi pesmi pa Povodni mož odpleše z razvajeno Urško v Ljubljano, od koder jo bo odpeljal v svoj dom.

Motiv povodnega moža pri pouku književnosti

UČNA ENOTA: FRANCE PREŠERN – POVODNI MOŽ

Na kakšne težave lahko naleti profesor, ko obravnava določeno besedilo v razredu? V pretres bomo vzeli **učno enoto** Prešernovega *Povodnega moža*. Komentirali bomo učno pripravo in opozorili na težave, ki se lahko porodijo, če je v razredu dijakinja oz. dijak s posebnimi potrebami.

Učna enota: France Prešeren, Povodni mož (obdobje romantika) – 3 ure	
PREDMET: SLOVENSKA KNJIŽEVNOST	
RAZRED: 3. M	
PROFESOR	DIJAKI
POVODNI MOŽ – NAPOVED IN UMESTITEV Branje odlomka, ki govori o povodnem možu in pripetljaju na plesu – ugrabitvi ljubljanske zapeljivke. Zanimivi podatki: Po tej predlogi je France Prešeren napisal Povodnega moža. V pesmi je tudi nekaj Prešernovega osebnega doživetja. Pesnik se je sprl z Dolenčevo Zaliko in v pesmi je zapeljivka sprva Zalika, šele kasneje jo je preimenoval v Urško.	Poslušajte besedila iz Valvasorjeve Slave Vojvodine Kranjske. Ugotavljanje, za katero pesem je dobil snov v Slavi vojvodine Kranjske Janeza Vajkarda Valvasorja.
BRANJE France Prešeren: Povodni mož Branje pesmi, gledanje ilustracij Jelke Reichman (slikanica Povodni mož). Razlaga manj znanih besed (ob pomoči berila in SSKJ).	Poslušanje interpretacije. Usvajanje novih besed.

Učna enota: France Prešeren, Povodni mož (obdobje romantika) – 3 ure

PREDMET: SLOVENSKA KNJIŽEVNOST

RAZRED: 3. M

PROFESOR	DIJAKI
ANALIZA, SINTEZA, VREDNOTENJE Vsebinska analiza s pomočjo usmerjevalnih vprašanj v berilu Vprašanja za razumevanje vsebine: Koliko dogodkov opisuje pesem? Koliko oseb nastopa? Malo ali veliko? Ali se med seboj pogovarjajo? Kako se zgodba konča za Urško? Ali je pesem napeta? Kje je najbolj napeto? Bi lahko določili, kje ima pesem zasnovo, zaplet, vrh, razplet in razsnovo? BALADA (značilnosti pesmi). Definicija: Balada je lirsko-epska pesem, ki po navadi opisuje kak nenavaden dogodek. Za balado je značilno tematično ozračje in tragičen konec, pogosto nastopajo nadnaravne sile. Veliko je dvogovora, nastopa malo oseb. Ima notranjo zgradbo v obliki dramskega trikotnika. c) Oblikovna analiza: Metrično shema. (tabelski zapis) <i>Od nekdanj lepe so Ljubljanke slovele</i> U - U U- U U - U U - U trizložna stopica amfibrah Amfibrah izraža veselje, je poskočen in primeren za plesni ritem. č) pesniška sredstva: ponavljanje: že, Urška zala, pred tabo sem zdaj, že, Urška zala, pripravljen na raj. anafora ni blizu, ni blizu do bele Turčije geminacija - primera Ko najbolj iz zvezd je danica svetla, najlepša od deklic je Urška bila. glasovno slikanje zasliši na nebu se strašno gromenje, zasliši vetrov se sovražno vršenje, zasliši potokov derečih šumenje ... vzklik Oh Urška zala, zdaj tebi gorje! Delo v razredu z učbenikom Po samostojnem reševanju preverimo in ovrednotimo pravilnost odgovorov.	- enega - malo - da - tragično - da Zapisovanje v zvezke. Zapisovanje v zvezke. Reševanje vaj v učbeniku.

Učna enota: France Prešeren, Povodni mož (obdobje romantika) – 3 ure	
PREDMET: SLOVENSKA KNJIŽEVNOST	
RAZRED: 3. M	
PROFESOR	DIJAKI
NOVE NALOGE Navodila za poustvarjalno pisanje: - Napišite novico za časopis o izginotju Urške. - Napišite Urškin horoskop (ljubezen, zdravje ...) za tisti usodni teden. - Napišite domiselno vabilo na poroko Urške in povodnega moža. - Napišite balado Povodni mož kot detektivko.	

Motiv povodnega moža je pogost bodisi v ljudskih pravljicah bodisi v leposlovju. Mojstri slovenske pisane besede so prevzeli motiv iz ljudskega izročila in ga preoblikovali v vrhunsko literarno delo. France Prešeren je motiv povodnega moža predelal. V baladi je združil motiv povodnega pravljničnega bitja z motivom ugrabitve oz. kaznovanja ošabnega, prevzetnega in izbirčnega dekleta. Če smo v razredu že obravnavali ljudsko pravljico o povodnem možu, bi lahko navezali nanjo izhodišče učne ure. Lahko pokažemo ilustracijo iz pravljice in vprašamo dijake: »Poznate tole ilustracijo? Ste jo kje že videli?«

Če so v razredu dijaki s posebnimi potrebami, potem moramo upoštevati, da jim je navezovanje na bibliografske podatke tuje, zato bomo raje vprašali, ali hodijo na veselice in plesat, saj o tem lahko beremo v baladi.

Povezovanje motiva povodnega moža s *Slavo vojvodine Kranjske* Janeza Valvasorja lahko povzroča težave pri dijakih s posebnimi potrebami. Balada je sicer tesno povezana s Prešernovim doživetjem, če upoštevamo nekatere verze. »Jih, dokaj jo prosi, al' vsak' mu odreče / prešerna se brani in ples odločuje/.../« (Prešeren 2012, 6) Dijaki bi morali priklicati ime Dolenčeve Zalike, imajo pa v spominu lik Primičeve Julije. Ta podatek je dodatna podrobnost. To, da je pesnik sprva zapeljivko v pesmi imenoval Zalika in jo šele kasneje preimenoval v Urško, ni pomembno za razplet zgodbe. Podatek lahko posredujemo mimogrede, če ocenimo, da je to smiselno. Ko razlagamo, se lahko navežemo na izkušnje dijakov in jih vprašamo, kako se obnašajo, npr. ko fant zaprosi punco za ples.

Definicije so navadno problem, ker se jih dijaki skušajo naučiti na pamet, pri spraševanju pa se jim zatakne, ker pozabijo termine in besede. »Balada je lirsko-epska pesem, ki po navadi opisuje kak nenavaden dogodek. Za balado je značilno temčno ozračje in tragičen konec. Pogosto nastopajo nadnaravne sile. Veliko je dvogovora, nastopa malo oseb. Ima

notranjo zgradbo v obliki dramskega trikotnika.« Definicijo je treba skrbno in povedati bistvo. »Balada je lirsko-epska pesem, ki opisuje kak nenavaden dogodek. Za balado je značilno temčno ozračje in tragičen konec, pogosto nastopajo nadnaravne sile.« Dijak s posebnimi potrebami si lahko zapomni samo nekatera dejstva o baladi. »Balada je pesem, ki se žalostno konča. V njej nastopajo nadnaravna pravljnična bitja in ljudje.«

Pri razlagi balade so trd oreh metrična shema in figure ter tropi. Ta del razlage navadno ne pritegne dijakov, ki jim književnost ne leži.

Tabelski zapis je nujen, ko razlagamo metrično shemo. Metrika je za dijake dolgočasna, zato ni pametno, da jo obravnavamo na dolgo in široko. Nakažemo jo z zapisom ene vrstice verza, ni nujno vse kitice, če ni potrebno. Današnja generacija dijakov je vizualen tip, zato si pojme tako tudi zapomnijo. Če imamo v razredu opravka z dijakom s posebnimi potrebami, zanj opustimo analizo metrike. Čeprav jo razlagamo razredu, od dijaka ne zahtevamo tega znanja. Ti pojmi so za njih abstraktni, zato se osredotočimo samo na zgodbo, dogajalni čas, dogajalni prostor in like v baladi.

Tabelski zapis mora biti jasen in predvsem pregleden ter vsem razumljiv.

Od nekdanj lepe so Ljubljanke slovele

U - U U- U U - U U - U

trizložna stopica

amfibrah

Pesniške figure so del poetičnega izražanja pesnika. Delo z besedilom je v veliko pomoč poleg seveda zapisa na tabli. Dijaki naj z različnimi barvami podčrtajo anaforo ali geminacijo in pripišejo zraven, za kaj gre. Prepoznavanje teh figur v besedilu jim bo v veliko pomoč, ker si bodo pojme zapomnili. Dijaki s posebnimi potrebami razumejo besede

dobesedno, torej jim preneseni pomeni besednih zvez delajo velike težave.

že, Uršika zala, pred tabo sem zdaj,
že, Uršika zala, pripravljen na raj.

anafora

ni blizu, ni blizu do bele Turčije

geminacija

primera

Ko najbolj iz zvezd je danica svetla,
najlepša od deklic je Urška bila.

glasovno slikanje

zasliši na nebu se strašno gromenje,
zasliši vetrov se sovražno vršenje,
zasliši potokov derečih šumenje ...

vzklik

Oh Uršika zala, zdaj tebi gorje!

Vprašanja niso vsa enaka, zato je pomembno, kako in komu jih zastavimo.

Koliko dogodkov opisuje pesem?

Koliko oseb nastopa?

Ali se med seboj pogovarjajo?

Kako se zgodba konča za Urško?

Ali je pesem napeta? Kje je najbolj napeto?

Bi lahko določili, kje ima pesem zasnovo, zaplet, vrh, razplet in razsnovo?

Dijaki, ki nimajo težav, odgovorijo na taka vprašanja. Zgodbo je treba umestiti bodisi časovno bodisi prostorsko predvsem za dijake, ki niso tako vešči z besedili. Poleg tega niso odveč dodatna vprašanja:

Kje se dogaja zgodba?

Kdaj se dogaja zgodba?

Kaj so priredili?

Kdo nastopa v zgodbi?

Kako se obnaša Urška na plesu?

Koga zagleda Urška?

Pri nalogah moramo upoštevati zmožnost dijakov in njihovo zanimanje.

Dijaki, ki nimajo posebnih težav, bodo napisali naloge in sprostili domišljijo.

- Napišite novico za časopis o izginotju Urške.

- Napišite Urškin horoskop (ljubezen, zdravje ...) za tisti usodni teden.
- Napišite domiselno vabilo na poroko Urške in povodnega moža.
- Napišite balado Povodni mož kot detektivko.

Pri dijakih, ki so šibki, moramo to upoštevati, ko jim damo nalogo. Ti dijaki potrebujejo pomagalo, zato so ilustracije prikladen pripomoček.

Pesniški jezik zna biti za nekatere dijake problem, še posebej, če je zastarel. Prešernova poezija ni enostavna. Naj si pomagajo z ilustracijo in opišejo Urško in povodnega moža.

Ilustracije so v veliko pomoč, zato lahko uporabimo slikanico, ko se dijak s posebnimi potrebami uči pripovedovati vsebino balade in jo nato zapiše kot obnovo.

Pouk lahko popestrimo tudi tako, da posodobimo motiv povodnega moža in ga približamo sodobnosti. Boštjan Gorenc - Pižama je predelal motiv povodnega moža in ga postavil na socialno omrežje. Način komuniciranja na *fejsu* je blizu današnji mladini, ki je domača s tem medijem. Mladina naloži *fotke* in *selfije* na *profilko* brez težav. Dijaki imajo lahko za domačo nalogo branje Povodnega moža v formatu Urška Nova profilka # selfi. Delo z besedilom se osredotoči na besedišče. Naloga mora imeti jasna navodila, da jih vsi dijaki in dijakinje razumejo.

Izpiši tipične izraze in povedi komunikacije na socialnem omrežju, ki jih zaslediš v besedilu, in poišči pomen besed. Poglej v SSKJ – Fran in v SLOVAR NOVEJŠEGA BESEDJA SLOVENSKEGA JEZIKA.

Ko damo dijakom navodila, je dobro, da napišemo primer, sploh če imamo tudi opravka s šibkimi dijaki. Razumevanje navodila pa je prioriteta pri pouku. Navodila morajo biti jasna, da jih dijak razume in nalogo naredi pravilno. Nerazumevanje in neupoštevanje navodil dane naloge je pogosto vplivalo na to, da so prišli dijaki v šolo brez naloge in se pri tem izgovarjali, češ da jim ni bilo jasno, kaj bi morali narediti.

PREMER NAVODILA:

V SNB poišči pomene besed: ful oz. full in model. Te besede avtor uporabi v dialogu protagonistov na socialnem omrežju.

»Urška Zala. Keri bedni modeli na plesu. V Beogradu imajo na splavih FULL hujše žurke.«
(Gorjanc – Pižama, 2016, 9)

IZRAZI : modeli, full oz. ful

»**fúl** prisl. (û) pog., zlasti v sproščenem ožjem krogu izraža veliko mero dejanja ali stanja; zelo^{SSKJ}: *postati ful samozavesten; Prijatelji ti lahko ful pomagamo s koristnimi informacijami* E ← hrv. *ful*, prvotneje »polno« (kot hrv. *pûno* »polno« in »zelo«), ← agl. *full* »pol« (SNB, 213, 146)

»**modél**^{SSKJ} -a m, člov. (ê) pog., zlasti v sproščenem ožjem krogu

1. kdor s svojimi posebnimi lastnostmi, značilnostmi pozitivno izstopa: *On je pa res pravi model*
2. moški, navadno mlajši: *Ker je model zelo nadarjen, delaven in vztrajen, so trenerji nad njim navdušeni* E (← nem. *Modell*, frc. *modèle*) ← it. *modello* »kalup, vzorec, model« < vlat. *modellus* iz lat. *modulus* »mera, merilo« iz *modus* »način, mera« (SNB, 2013, 220)

Ti izrazi so dijakom v zamejstvu tuji, čeprav so del vsakdanjega pogovora njihovih vrstnikov iz Slovenije. V razredu je potrebna dodatna razlaga besed.

Ko delamo z besedilom, imamo opravka z besedami. Z besedami poimenujemo bitja, predmete, lastnosti, dejanja, prostorska in časovna razmerja, sebe, naslovnika, izražamo svoje mnenje ali doživetja. Besede so torej znamenja, sestavljena iz sosledja glasov in ponazorjena s črkami. Besede imajo lahko samo en pomen, npr. miza, ali pa več pomenov, npr. jezik – lahko mislimo na jezik v ustih ali pa se nanašamo na govorico ljudi. Pomen razumemo iz konteksta. Na primer: Juha je bila vroča, zato sem si opekla jezik. Angleščina je tuji jezik.

V besedilih so besede v besednih zvezah in najdemo jih v različnih slogovnih kontekstih. Kdor ima težave z besediščem in ima vrzeli v razumevanju osnovnega besedišča vsakodnevnega sporazumevanja, naleti na hude težave, ko ima opravka z literarnimi besedili. Kdor ne pozna vseh pomenov večpomenskih besed, ima težave pri razumevanju besedila, če je dana beseda uporabljena v neznanem pomenu, npr. Neža ima dolg jezik kot krava rep. Beseda jezik tu ne pomeni gibljivega mišičastega organa, ki ga imamo v ustih. V takem primeru sklepamo o danem pomenu besede jezik iz sobesedila. To naredijo dijaki, ki nimajo večjih težav z besediščem. Šibki dijaki obupajo in vprašajo sošolca ali profesorja in učitelja, kaj pomeni beseda. Pri obravnavanju

besedila so torej problem pomenska razmerja besed in njihova slogovna zaznamovanost.

Beseda pes je pomensko in slogovno nezaznamovana, ker jo lahko uporabimo v vseh okoliščinah. Beseda cucek je pomensko in slogovno zaznamovan izraz, zato jo lahko uporabimo v določenih okoliščinah, imamo pa vedno v mislih psa. Besede so lahko čustveno zaznamovane, npr. cucek, kuža, mrcina; pokrajinsko, npr. dečva, štala; družbeno, npr. keš, finta; funkcijsko, npr. dohodnina, novela in časovno, npr. duri, oproda. Vse te besede so del besedila, ki dijakom in učencem v zamejstvu povzročajo preglavice. Delo s slovarjem je koristno pomagalo. SSKJ je vir informacij, ker ima vsaka beseda pripisan terminološki, stilno-plastni, ekspresivni ali časovno-frekvenčni kvalifikator. Dobro je, da dijaki vedo, v katerih okoliščinah se slogovno zaznamovano besedo da uporabljati. Dijaki se tako seznanijo s kraticami kvalifikatorjev, npr. strok., žarg., ljubk., znanst. Beseda kužek je ljubkovalna. Beseda šcene lahko povzroča težave, zato bodo dijaki pokukali v slovar.

ščenè -éta s (è é)

1. slabš. *majhen, zanikrn pes*: šcene je veselo skakalo; gledal je kot polito šcene *boječè, preplašeno* // *pes sploh*: kaj bo s tem starim ščenetom
2. nizko *pohleven, bojazljiv človek*: to šcene ne bo nič doseglo (SSKJ, 2014, 35)

Izvedeli bodo, da je šcene majhen pes. Če ne bodo razumeli besede zanikrn, jo bodo poiskali v slovarju ter se naučili novo besedo in si zapomnili pomen.

PRIMER DOMAČE NALOGE (obnova vsebine pesmi)

Vprašanja za razumevanje vsebine besedila pesmi.

Preberi besedilo pesmi in odgovori na zastavljena vprašanja!

1. Kakšen položaj je imela Urška med ljubljanskimi dekletimi?
2. Kakšen je bil Urškin odnos do fantov?
3. Komu je Urška povzročila bolečine?
4. Kaj se je dogajalo na Starem trgu v Ljubljani?
5. Zakaj Urška ni hotela plesati?
6. Kako se je dekle obnašalo?
7. Koga si je Urška izbrala za plesalca?

8. Zakaj si je Urška izbrala ravno tistega fanta?
9. Kakšen je bil njun ples? Po čem to sklepaš? (Utemelji s primerom v pesmi.)
10. Zakaj so godci prenehali igrati?
11. Koga je skrivnostni očarljivi mladenič poklical na pomoč? (Utemelji s primerom v pesmi.)
12. Kako je mladenič skušal potolažiti soplesalko Urško? Po čem to sklepaš?
13. Kaj se je zgodilo na koncu?
14. Kdaj postane v pesmi jasno, da je mladenič nenavadna oseba?

Preberi obe pesmi. Ugotovi razlike in podobnosti v besedilu in jih izpiši v zvezek.

POVODNI MOŽ (France Prešeren)

KRAJ DOGAJANJA:
 ČAS DOGAJANJA:
 PROTAGONISTKA:
 PROTAGONIST:
 OBNAŠANJE URŠKE: (DEJANJA)

OBNAŠANJE MLADENIČA: (DEJANJA)
 OBNAŠANJE GODCEV:
 NARAVNE SILE:
 KONEC:

URŠKA (Andrej Rozman - Roza)

KRAJ DOGAJANJA:
 ČAS DOGAJANJA:
 PROTAGONISTKA:
 PROTAGONIST:
 OBNAŠANJE URŠKE: (DEJANJA)
 OBNAŠANJE MLADENIČA: (DEJANJA)
 OBNAŠANJE GODCEV:
 NARAVNE SILE:
 KONEC:

MOTIV ZMAJA PRI POUKU KNJIŽEVNOSTI

Razumevanje vsebine je pomembno, ko delamo z besedili pri pouku književnosti. Dijaki s posebnimi potrebami imajo težave, ko morajo v besedilih poiskati bistvene informacije. V veliko pomoč so jim pomagala. Izberemo taka besedila, ki so jim blizu in so povezana z vsakdanom.

PRIMER DOMAČE NALOGE ZA DIJAKA S POSEBNIMI POTREBAMI (obnova vsebine pesmi)

Preberi pesem in napiši kratko vsebino. Zmajček je predstavljen kot mali razgrajač. Počne vse, česar se spomni, in karkoli hoče, ima bujno domišljijo, rad nagaja prijateljem, skratka živi pravo razgrajaško otroštvo. Kaj počne zmajček, ker mu je dolgčas? Komu nagaja? Kakšno škodo naredi? S katerimi dejanji je povzročil škodo? Ali je zmajček hud razgrajač?

Niko Grafenauer
 Zmajček razgrajaček

avtor
 naslov pesmi

besedilo pesmi

vodilna vprašanja

Zmajček vsak dan malo zraste:
 ščetke je in zobne paste!
 Zmajčkov nos je silno srečen:
 v nogavico je oblečen.
 Zmajček ima velika usta:
 puding z žlico vred pohrusta.
 Za drsalce je ograja
 v vedru z vodo se pristaja

Kaj se zgodi vsak dan? Kaj hrusta?
 Kakšen je zmajev nos?
 Kakšna so zmajeva usta?
 Kaj pohrusta?
 Kaj dela z ograjo?

Tak prijatelj kaj velja,
ki na šalo nekaj da.
Zmajček žabo spodi v mlako,
v beg požene lačno srako.
Mama je kot zmaj zavpila,
na kotalko je stopila.
Zmajček je prav vse od kraja,
da bi čimprej zrasel v zmaja.
Od vse knjige so ostala
le papirnata letala.
Vseh vrst barve, velik čopič,
pa sta poslikana stena in jopič.
Kakšen zmajski vik in krik,
hitro naj pride zmajski zdravnik!
Zmajček gleda in ugiba:
da ni morski pes ta riba?
Strašnega tigra s televizije zmajček
kar s fračo na tla pobije.
Zmajček ima od vsega najraje
rdeče peteline in ognjene zmaje.

Kakšen prijatelj velja? Ali se zmajček se rad heca?

Koga zapodi v mlako?

Koga nažene v beg? Komu nagaja?

Kako nagaja mami?

Zakaj pohrusta vse od kraja? Kaj si želi postati?

Kaj naredi s knjigo?

Kaj naredi s čopičem?

Kaj je popleskal v sobi?

Zakaj bi prišel zmajski zdravnik?

Kaj gleda zmajček? Kaj ugiba?

Kaj je naredil s fračo?

Kaj ima najraje? Kaj so rdeči petelini in ognjeni zmaji?

IZPIŠI DEJANJA ZMAJČKA, KI SO POVZROČILA ŠKODO.

IZPIŠI DEJANJE ŽABE IN SRAKE.

IZPIŠI DEJANJE MAME.

NAPIŠI KRAKO OBNOVO.

Sklep

Nekateri motivi se pojavijo pri mnogih narodih. Imajo splošen značaj in so vezani na izkušnje ljudi, zato so postali osnova bodisi za ljudske ali pa avtorske zgodbe. Tudi motiva zmaja in povodnega moža sta bila priljubljena pri naših prednikih, navdihovala pa sta marsikaterega slovenskega avtorja, da je ustvaril umetniško besedilo na podlagi motivov iz ljudske folklorne tradicije pravljic, pripovedk in bajk ter pesmi. Motiv povodnega moža in zmaja sodi v klasiko mladinske književnosti in književnosti za odrasle. V šoli pri pouku pogosto obravnavamo besedila o zmaju in o povodnem možu, ko govorimo o pravljicah in slovenskih literatih, ki so se zapisali v zavest ljudi. Sodijo v program pouka književnosti.

Viri in literatura

Bitenc, J. (1998). *Zmaj Lakotaj z Ljubljanskega gradu*. Mladika.

Brenk, K., Godec, A., Grafenauer, N. (2014). *Babica pripoveduje, slovenske pripovedi*. Mladinska knjiga.

Kovič, K. (2011). *Zmaj Direndaj*. Mladinska knjiga.

Gorenc - Pižama B. (2015). *Slovenski klasiki 1 : [zgodbe iz doline Netflorjanske]*. Cankarjeva založba.

Grafenauer, N. (1978). *Zmajček razgrajček*. Mladinska knjiga.

Haramija, D. (2015). *Vloga živali v mladinski književnosti*. Franc-Franc.

Haramija, D. (2011). *Mariborske vedute: pripovedke o Mariboru in okolici*. Založba Pivec.

Kos, J. (2001). *Literarna teorija*. DZS.

Kropej, M. (2008). *Od ajda do zlatoroga: slovenska bajeslovna bitja*. ZRC SAZU.

Prešeren, F. (2012). *Povodni mož*. Mladinska knjiga.

Rozman - Roza, A. (2011). *Urška*. Mladinska knjiga.

Šavli, J. (2008). *Zlati cvet: bajeslovje Slovencev duhovna dediščina Karantanije*. Humar.

Tomažič, J. (2011). *Pohorske pravljice*. Humar.

Veler, A. (ur.) (2017). *Slovenske ljudske pravljice*. Mladinska knjiga.

SSKJ (2014). Založba ZRC. <https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=133&View=1&Query=%2A>

SNB (2013). Založba ZRC. <https://fran.si/131/snb-slovar-novejsiga-besedja>

Digitalni arhiv člankov iz revij ZRSŠ

prek 1500
strokovnih in
znanstvenih
člankov

Arhiv člankov iz revij



Posamezne članke iz revij, ki jih izdaja ZRSŠ, lahko poiščete v spodnjem iskalniku. Želimo vam prijetno branje.
Več o posameznih revijah najdete [tukaj](#)

Iskanje po člankih (naslov, avtor, ključne besede ...)

Pošlji

V bogati zakladnici člankov enajstih strokovnih revij ZRSŠ lahko s preprostim iskalnikom poiščete članke z izbrano vsebino in jih takoj berete ali pa PDF-je člankov prenesete v svoj računalnik.

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na celoten arhiv člankov

medvrstniško nasilje

Pošlji

Rezultati za: medvrstniško nasilje

Nasilje v razredu – kaj pa varno in spodbudno okolje?

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 5/2018 • Avtorji: mag. Mojca Pušnik • Ključne besede: medvrstniško nasilje, razredna klima, varno in spodbudno učno okolje

PDF

Razredna klima kot varovalni dejavnik medvrstniškega nasilja v šoli

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 5/2018 • Avtorji: mag. Ingrid Klemenčič • Ključne besede: medvrstniško nasilje, razredna klima, varno in spodbudno učno okolje

PDF

Otroški parlament o varnem in spodbudnem učnem okolju

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 5/2018 • Avtorji: Marko Rengeo • Ključne besede: medvrstniško nasilje, varno in spodbudno učno okolje, otroški parlament, participacija otrok in mladostnikov

PDF

Strategije za vključevanje socialno zavrnjenega učenca v skupino vrstnikov

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 3-4/2018 • Avtorji: mag. Zlatka Gazvoda • Ključne besede: medvrstniško nasilje, socialna vključenost, socialni pedagog, spodbujanje socialne vključenosti učencev

PDF

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na celoten arhiv člankov

Jerneja Bone

Pošlji

Rezultati za: Jerneja Bone

Naloge utemeljevanja na Nacionalnem preverjanju znanja matematike: analiza nekaterih vidikov nalog in uspešnost reševanja

Članek iz: Matematika v šoli 1/2020 • Avtorji: Jerneja Bone • Ključne besede: Matematika, utemeljevanje, naloge

PDF

Preverjanje znanja učencev na daljavo s kompleksno zastavljenimi nalogami

Članek iz: Matematika v šoli 1/2021 • Avtorji: mag. Magda Čevdek, Jerneja Bone • Ključne besede: Matematika, preverjanje in ocenjevanje znanja na daljavo, naloge iz vsakdanjega življenja

PDF

Vloga skrbnika vzgojno-izobraževalnega zavoda v projektu: od informatorja do sodelavca

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 1-2/2018 • Avtorji: Jerneja Bone, mag. Mariza Skvarč • Ključne besede: skrbnik, vzgojno-izobraževalni zavod, kritični pristop

PDF

Poučevanje in učenje učenja matematike – iz teorije v prakso

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 3/2017 • Avtorji: Jerneja Bone, Aneta Sambolec Beganović • Ključne besede: Matematika, učitelji, učenje učenja, učne strategije, tematski sklop

PDF

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na celoten arhiv člankov

pedagoško vodenje

Pošlji

Rezultati za: pedagoško vodenje

Vloga hospitacij v pedagoškem vodenju ravnateljev

Članek iz: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 2/2021 • Avtorji: Vesna Lešnik • Ključne besede: profesionalni razvoj, pedagoško vodenje, izobraževanje na daljavo, hospitacije

PDF

Pedagoško vodenje razrednikov s poudarkom na uvajanju nekaterih elementov varnega in spodbudnega učnega okolja ter s povezovalnim sodelovanjem s starši

Članek iz: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3/2022 • Avtorji: Alisa Prinčič Rohrer, dr. Milena Klenčič • Ključne besede: pedagoško vodenje, razrednik, varno in spodbudno učno okolje

PDF

Izhodišča za pedagoško vodenje v inkluzivni šoli

Članek iz: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3/2022 • Avtorji: dr. Natalija Vovk Ornik, Miriam Stanišnik • Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, inkluzivna kultura, pedagoško vodenje

PDF

Pedagoško vodenje za spodbujanje učenja v učečih se skupnostih

Članek iz: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3/2022 • Avtorji: mag. Andreja Čuk • Ključne besede: učeča se skupnost, sodelovalna kultura, profesionalni razvoj, učenje drug od drugega

PDF

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na celoten arhiv člankov

digitalno državljanstvo

Pošlji

Rezultati za: digitalno državljanstvo

Razvijanje digitalnega državljanstva na razredni stopnji

Članek iz: Razredni pouk (3/2021) • Avtorji: Mojca Dolinar • Ključne besede: izobraževanje za digitalno državljanstvo na razredni stopnji, priložnost na spletu, pravice na spletu, dobro počutje na spletu, metode in strategije za razvoj digitalnega državljanstva

PDF

www.zrss.si/arhiv-clankov

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

NOVO



Priročnik za **kakovostno pripravo in evalvacijo individualiziranega programa** za otroke s posebnimi potrebami temelji na sodobnih teoretičnih in empiričnih raziskavah ter primerih iz prakse

- Celovito in sistematično obravnava **procesnost** in vse **ključne elemente individualiziranega programa**,
- jasno opredeljuje **naloge članov strokovne skupine**,
- predstavi **pomen aktivne vloge staršev in učenca**,
- prikaže načrtovanje **konkretnih, merljivih ciljev in prilagoditev** ter sprotno in končno **evalvacijo učinkovitosti**,
- **izpostavi pristop sodelovalnega poučevanja** med učiteljem in izvajalcem DSP z možnimi modeli izvedbe,
- pripomore k **profesionalnemu razvoju pedagoških delavcev** in kakovostnejšemu uresničevanju inkluzivne šole,
- pomembno dopolnjuje skrb za celostno **vključevanje** otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

Priročnik bo strokovnim delavcem v podporo, saj podaja pomembne usmeritve in ponazoritve, doprinaša k razvoju inkluzivne šole ter na najpomembnejših področjih omogočila poenotenje strokovnega dela z učenci s posebnimi potrebami.

Priročnik prinaša praktične napotke in zglede iz prakse, ki vam bodo v pomoč pri načrtovanju in kvalitetnemu delu z učenci s posebnimi potrebami.

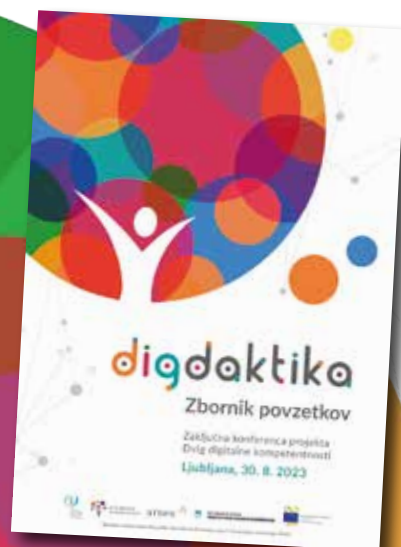
Prijazno vas vabimo k oddaji naročila.

Priročnik lahko naročite po pošti (Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana), elektronski pošti (zalozba@zrss.si) ali na spletni strani **www.zrss.si**.

Cena
18,00 €



dvig digitalne kompetentnosti



Dostopno v Digitalni bralnici ZRSŠ:

www.zrss.si/digitalna-bralnica/dvig-digitalne-kompetentnosti

