

Avtorica knjige je pod drobnogled vzela delovne in učne razmere pri pouku slovenščine v koroških (novih) srednjih šolah. V teoretični okvir je umestila kvalitativno raziskovalno delo, ki temelji na intervjujih z učiteljicami in učitelji. Osvetlila je vpliv organizacijskih danosti na delo pedagogov ter na njihovo doživljanje lastnega pouka. Pri tem je posebno pozornost posvetila izvedbi integrativnih ur (CLIL) in leposlovju pri jezikovnem pouku.



ISBN 978-3-7086-1223-2



www.hermagoras.com
www.mohorjeva.com



Knjiga je izšla v projektu „SMART Tourist – SPread the Karawanks“ v okviru kooperacijskega programa Interreg V-A Slovenija-Avstrija. Sofinancirana je iz sredstev Evropskega sklada za regionalni razvoj in s strani KWF in ni namenjena prodaji.

Das vorliegende Buch aus dem Projekt „SMART Tourist – SPread The Karawanks“ ist durch den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung und den KWF kofinanziert, das im Rahmen des grenzüberschreitenden Interreg-Programms Slowenien-Österreich V-A durchgeführt wird und ist nicht für den Verkauf vorgesehen.



Mohorjeva
Celovec

BERNARDA VOLAVŠEK KURASCH

Slovenščina v novi srednji šoli
Organizacijski okvir, integrativni pouk in leposlovje



Interreg
SLOVENIJA – AVSTRIJA
SLOWENIEN – ÖSTERREICH
Evropska unija | Evropski sklad za regionalni razvoj
Europäische Union | Europäischer Fonds für regionale Entwicklung

BERNARDA VOLAVŠEK KURASCH

Slovenščina v novi srednji šoli

Organizacijski okvir, integrativni pouk in leposlovje

BERNARDA VOLAVŠEK KURASCH

Slovenščina v novi srednji šoli

Organizacijski okvir, integrativni pouk in leposlovje



Projektpartner | Partnerji pri projektu



xamoom

Gorenjski Glas

BERNARDA VOLAVŠEK KURASCH



Slovenščina v novi srednji šoli

Organizacijski okvir, integrativni pouk in leposlovje

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

373.5:37.091.31:811.163.6:821(436.5)

VOLAVŠEK Kurasch, Nadja

Slovenščina v novi srednji šoli : organizacijski okvir, integrativni pouk in leposlovje /
Bernarda Volavšek Kurasch ; [fotografije Lara Marie Kurasch]. - Celovec : Mohorjeva,
2021. - (Smart tourist – SPread The Karawanks)

ISBN 978-3-7086-1223-2

COBISS.SI-ID 87620099

Bernarda Volavšek Kurasch: Slovenščina v novi srednji šoli
Organizacijski okvir, integrativni pouk in leposlovje

Fotografije | Fotos: Lara Marie Kurasch
Jezikovni pregled | Lektorat: Ljubica Črnivec
Oblikovanje in tisk | Gestaltung und Druck: ilab crossmedia og, 2021
Uredništvo | Redaktion: Martina Kanzian

@ 2021 Mohorjeva družba v Celovcu | Hermagoras Verein Klagenfurt
V seriji | In der Serie: „SMART Tourist – SPread The Karawanks“

Izdala in založila | Herausgeber: Mohorjeva družba v Celovcu | Hermagoras Verein Klagenfurt
Za družbo | Für den Verein: Karl Hren, Franz Kelih
Naklada | Auflage: 300
Cena: ni za prodajo | Preis: nicht zum Verkauf
ISBN: 978-3-7086-1223-2

Knjiga je izšla v projektu „SMART Tourist – SPread the Karawanks“ v okviru kooperacijskega programa Interreg V-A Slovenija-Avstrija. Sofinancirana je iz sredstev Evropskega sklada za regionalni razvoj in s strani KWF in ni namenjena prodaji.

Das vorliegende Buch ist Teil des Projektes „SMART Tourist – SPread The Karawanks“, das im Rahmen des grenzüberschreitenden Interreg-Programms Slowenien-Österreich V-A durchgeführt wird. Es wurde durch den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung und den KWF kofinanziert und ist nicht für den Verkauf vorgesehen.

Einleitung | Uvod

Izobraževalno poslanstvo je glavni cilj Mohorjeve družbe. Od ustanovitve leta 1851 je izšlo pri njej na tisoče knjig. Mohorjeva želi s projektom „SMART Tourist – SPread The Karawanks“ regijo kulturno-turistično predstaviti in uveljaviti s pomočjo literature. Krajinsko raznolika gorska veriga med Slovenijo in Avstrijo je na obeh straneh navdihovala in še navdihuje številne literarne ustvarjalce. Cilj je bralcem približati literarna dela, ki so vezana na kraje te regije in do njih omogočiti javen dostop. Literatura pa se ne širi le s knjigami. Zato se bodo znotraj projekta razvile turistične ponudbe v obliki literarnih poti, ki bodo s pomočjo sodobnih tehnologij in posebej za projekt pripravljeno aplikacijo toliko bolj dojemljive in doživete. Tako naj bi se razvila nova oblika turizma, ki bi obiskovalcem omogočala globlje spoznavanje kulture in kulturne dediščine pokrajine.

Več o tem najdete na **www.spread-karawanks.eu**



Zentrales Ziel der Hermagoras/Mohorjeva ist es, Menschen zu bilden. Seit der Gründung im Jahr 1851 wurden Tausende Bücher herausgegeben. Mit dem EU-Projekt „SMART Tourist – SPread The Karawanks“ möchte die Hermagoras/Mohorjeva die grenzüberschreitende Region um die Karawanken noch stärker literarisch positionieren. Die kulturelle und landschaftliche Vielfalt dieser Gebirgs- und Talandschaften inspirierte zahlreiche AutorInnen, über die Region zu schreiben. Ziel ist es, den LeserInnen Literatur näher zu bringen und diese auch öffentlich zugänglich zu machen. Literatur wird aber nicht nur über Bücher vermittelt, die ganz klassisch im Laufe des Projektes herausgegeben werden, sondern auch durch innovativ erlebbare literarische Wanderwege, literarische Tourismuspakete und mit einer interaktiven Literatur-Wander-APP.

Mehr zum Projekt unter: **www.spread-karawanks.eu**

0 knjigi

Že leta se razpravlja o upravičenosti jezika manjšine v koroških šolah, o številu prijav k pouku in o (dejanskem) deležu slovenščine pri učnih urah. Po programu dvojezičnih ljudskih šol zavzema delež pouka v slovenskem jeziku do 50 % učnega časa, medtem ko je situacija v novih srednjih šolah* drugačna, saj te šole niso dvojezične. Tiste, ki ponujajo pouk slovenščine, se večinoma odločajo za predmetnik s štirimi tedenskimi urami pouka, te ure pa se pogosto delijo na dve jezikovni in dve integrativni uri.

V pričujoči knjigi predstavljam teoretični okvir, raziskovalni postopek in rezultate raziskave, ki sem jo opravila v okviru doktorskega študija na alpsko-jadranski univerzi v Celovcu. Z raziskavo sem osvetlila, kako organizacijski okvir nove srednje šole vpliva na delovne razmere učiteljic slovenščine in na njihovo doživljanje lastnega poučevanja. Naloga obravnava tudi vprašanje integrativnih ur, ki jih je po uveljavitvi učnega načrta iz leta 2012 vpeljala večina novih srednjih šol. Resda se jezikovni pouk slovenščine osredotoča na jezikovno funkcionalnost, vendar delo obravnava tudi leposlovje pri pouku ter kako učiteljice ocenjujejo primernost književnosti za jezikovni pouk, pa tudi priljubljenost leposlovja med prijavljenimi učenkami in učenci.

Rezultati empirične raziskave temeljijo na analizi intervjujev s srednješolskimi učiteljicami in odsevajo aktualno situacijo pri pouku. Naloga razkriva izzive, ki jih prinaša pouk predmeta slovenščina na nižji sekundarni stopnji v okviru obveznega šolanja. Želim si, da bo pomagala usmerjati ukrepe za podporo učiteljem in povečati atraktivnost predmeta slovenščina.

* V času nastajanja doktorske naloge so se obvezne šole za 10- do 14-letne imenovalle „nova srednja šola“, sedaj se imenujejo „srednja šola“.

0 avtorici

Mag. Dr. Bernarda Volavšek Kurasch se že več kot četrto stoletja posveča vprašanju poučevanja slovenščine na različnih jezikovnih ravneh, za različne starostne skupine in v različnih organizacijah. Na ravni terciarnega izobraževanja je poučevala sloveniste, kulturologe in ekonomiste, predvsem pa (bodoče) učiteljice in učitelje. Prepričana je, da so za obstoj slovenščine na Koroškem potrebni tako jezikovno dobro izobraženi pedagogi kot primerno učno gradivo, zato je bila vrsto let aktivna na raziskovalnem področju ter kot avtorica oz. urednica učnih gradiv.



Posvetilo

*Doktorsko delo posvečam svojemu očetu Slavku Volavšku,
ki me je učil, da je izobrazba največji privilegij našega časa.*

Kazalo

Kazalo tabel	11
Kazalo grafičnih prikazov	12
Seznam kratic	14
Teoretični del	15
1 Izbira teme	16
1.1 Raziskovalna vprašanja in hipoteze	16
1.2 Zgradba doktorske naloge	17
2 Definicija pojmov	19
3 Slovensko-nemška dvojezičnost na avstrijskem Koroškem	30
4 Slovenščina in obvezno šolstvo na avstrijskem Koroškem	35
4.1 Kratek zgodovinski pregled: Izobraževanje dvojezičnih učiteljic/učiteljev od 1945 do danes.....	35
4.2 Prelomno obdobje: uvedba novih/prenovljenih študijskih programov	38
4.2.1 Izobraževanje učiteljic in učiteljev za primarno stopnjo	38
4.2.2 Izobraževanje učiteljic in učiteljev za sekundarno stopnjo	40
4.3 Ljudske šole in nove srednje šole – število prijav in predznanje otrok ob začetku šolanja v ustanovi	42
4.3.1 Ljudske šole	43
4.3.2 Nove srednje šole	46
5 Slovenščina in predmetni pouk	52
6 Leposlovje pri pouku slovenščine	64
6.1 Otroška/mladinska literatura in kanon.....	67
6.2 Leposlovje in (nova srednja) šola	74
Empirični del	83
7 Empirična raziskava	84
7.1 Ciljna skupina	84
7.2 Metodologija	85
7.2.1 Intervju	86
7.2.2 Priprave na intervju	89
7.2.3 Vprašalnik kot del intervjuja	90
7.3 Potek terenskega dela	90
7.3.1 Vpostavitev stika	91
7.3.2 Potek zbiranja podatkov	92
7.4 Obdelava podatkov	96
Analiza in interpretacija rezultatov.....	99
8 Učiteljice in slovenščina	100
8.1 Usvajanje slovenščine	100

8.2	Usposobljenost učiteljic	102
8.3	Izkušnje s poučevanjem v novi srednji šoli	105
8.4	Izkušnje s poučevanjem zunaj nove srednje šole	106
8.5	Povezanost učiteljic slovenščine	107
9	Delovni pogoji	111
9.1	Učni prostori	111
9.2	Učiteljski zbor	113
9.3	Vidnost in slišnost jezika	116
9.3.1	Jezik v zbornici	116
9.3.2	Jezik v šolski javnosti	119
9.3.3	Vidnost slovenščine	123
10	Jezikovno predznanje prijavljenih učenk in učencev	126
11	Besedila pri pouku	133
11.1	Učbeniško gradivo	134
11.2	Izbor besedil	139
11.3	Leposlovje pri pouku slovenskega jezika	145
11.4	Zametki kanona	153
12	Integrativno poučevanje slovenskega jezika	156
12.1	Pouk slovenščine: delež jezikovnih in integrativnih ur	156
12.2	Strokovno usposabljanje za integrativno poučevanje	160
12.3	Učni predmeti	163
12.4	Primernost predmetov za integrativni pouk	164
12.5	Priprave na integrativni pouk	167
12.6	Organizacija dela v razredu	170
12.7	Ocenjevanje	173
12.8	Ocena deleža slovenskega jezika	176
12.9	Odzivi (prijavljenih in neprijavljenih) učenk in učencev	181
12.10	Neposlušnost ali iskanje novih poti?	183
13	Ocena razlogov za nizko število prijav	187
14	Slovenščina malo drugače	195
	Zaključni del	189
15	Sklep	199
	Seznam virov	211
	Dodatek A: Ponudba nadaljnega izobraževanja	222
	Dodatek B: Vprašalnik	223
	Dodatek C: Nabor besedil	233

Kazalo tabel

Tabela	1	Usvajanje prvega in usvajanje drugega jezika – razlike.	str. 23
Tabela	2	Prijave k dvojezičnemu pouku od šolskega leta 2000/01.	str. 43
Tabela	3	Število dvojezičnih in timskih učiteljic in učiteljev od šolskega leta 2015/16, do 2017/18.	str. 44
Tabela	4	Ocena jezikovnega znanja otrok, prijavljenih k dvojezičnemu pouku, na prvi šolski stopnji v letih 1980/81, 1990/91, 2000/01 in v obdobju med leti 2010 in 2017.	str. 45
Tabela	5	Število prijav k pouku slovenščine v glavnih šolah v šolskih letih ...	str. 47
Tabela	6	Število prijav k slovenščini v NSS, šolsko leto 15/16.	str. 49 in 50
Tabela	7	Dejavniki pri načrtovanju CLIL-projektov.	str. 59
Tabela	8	Pet faz problemskega intervjuja.	str. 87
Tabela	9	Mühlfeldovih šest stopenj vsebinske analize.	str. 97
Tabela	10	Štiri kategorije prijavljenih učenk in učencev ter njihov(i) ciljni jezik(i).	str. 129
Tabela	11	Timski in integrativni pouk – primerjava.	str. 161

Kazalo grafičnih prikazov

Slika	1	Od vsakdanjega do šolskega jezika.	str. 22
Slika	2	Cirkularna strategija kvalitativnega socialnega raziskovanja.	str. 86
Slika	3	Kraj usvajanja/učenja slovenščine.	str. 100
Slika	4	Dežela odraščanja in usvajanja J1.	str. 101
Slika	5	Dosežena izobrazba učiteljic.	str. 102
Slika	6	Seznanjenost učiteljic z aktualnimi strokovnimi temami.	str. 104
Slika	7	Delovne izkušnje učiteljic.	str. 105
Slika	8	Delež učiteljic z delovnimi izkušnjami zunaj NSŠ.	str. 106
Slika	9	Delovne izkušnje zunaj NSŠ.	str. 107
Slika	10	Ocena jezikovnega predznanja.	str. 131
Slika	11	Delež otrok z neslovenskim/nenemškim maternim jezikom.	str. 132
Slika	12	Izbira učnega gradiva.	str. 135
Slika	13	Obveščanje učiteljic.	str. 141
Slika	14	Viri leposlovja.	str. 142
Slika	15	Delež virov z didaktiziranimi besedili.	str. 142
Slika	16	Izbirni kriteriji.	str. 143
Slika	17	Delež učiteljic, ki besedila prirejajo.	str. 144
Slika	18	Priljubljenost dela z besedili.	str. 145
Slika	19	Interesna področja učenk in učencev.	str. 147
Slika	20	Upoštevanje interesnih področij.	str. 147
Slika	21	Namen leposlovja.	str. 148
Slika	22	Priljubljenost dela z besedili med učiteljicami.	str. 149

Slika	23	Želje učiteljic glede gradiva – 1.	str. 151
Slika	24	Želje učiteljic glede gradiva – 2.	str. 152
Slika	25	Število šol delovanja učiteljic.	str. 157
Slika	26	Delež integrativnih ur.	str. 158
Slika	27	Število tedenskih učnih ur po šolskih stopnjah.	str. 159
Slika	28	Predmeti poučevanja.	str. 164

Seznam kratic

AAUK	Alpen-Adria Universität Klagenfurt (Alpsko-jadranska univerza v Celovcu)
L1	prvi jezik (materni jezik)
L2	drugi jezik
LŠ	ljudska šola
NMS	Neue Mittelschule
NSŠ	nova srednja šola
OŠ	osnovna šola
PA	Pedagoška akademija
PedVŠ	Pedagoška visoka šola (Pedagoška visoka šola na Koroškem – Visoka šola Viktorja Frankla)
SLO	Slovenija
ZG/ZRG	Zvezna gimnazija/Zvezna realna gimnazija za Slovence v Celovcu

Teoretični del



Gesucht wird nun ein theoretisches Modell, eine verbindende Theorie, die all diese Gegenstände und Fakten so miteinander verknüpft, dass sie ein sinnvolles Ganzes ergeben, ohne dass eines der Elemente vernachlässigt ist.¹

Das Finden einer guten und fruchtbaren Theorie ist ein unverfügbarer kreativer Akt, der, wenngleich in den Konsequenzen sehr rationell erscheinend, im Geschehen selber alles andere als rational begründbar ist.²

¹ Walach 2005: 26.

² Walach 2005: 30.

1 Izbira teme

Izbira teme knjige pred vami je posledica vrste poklicnih in osebnih izkušenj. Kmalu po začetku študija na Inštitutu za slavistiko celovške univerze sem začela poučevati na različnih jezikovnih šolah oz. v organizacijah, ki so ponujale intenzivne in/ali večerne tečaje slovenskega jezika na dvojezičnem Koroškem. Število Korošic in Korošcev, ki se slovenščino naučijo kot materni jezik, je sicer v upadanju, vendar se je tudi med negovorci slovenščine že tedaj kazalo povečano zanimanje za učenje oz. za tečaje slovenščine kot drugega deželnega jezika. Tečajev torej niso obiskovali le pripadniki slovenske narodnostne skupnosti na Koroškem, temveč predvsem pripadniki večinskega (nemško jezičnega) naroda. Temu so botrovali osebni, poklicni, ekonomski pa tudi politični razlogi (npr. samostojnost Slovenije). Ta trend se je ohranil vse do danes. Že več let se kaže tudi v obveznem šolstvu, kjer število prijav k pouku slovenščine narašča. Posledica je raznovrstna ponudba na področju poučevanja slovenščine, kar ima vpliv na delo učiteljic in učiteljev, na njihovo izobraževanje in na snovanje učnega gradiva.

V zadnjih 25 letih sem opravljala različne poklicne vloge: med drugim sem se udeležila izobraževanja „Slowenisch an der Sekundarstufe I“, ki je v sodelovanju Pedagoške visoke šole na Koroškem – Visoke šole Viktorja Frankla in Inštituta za slavistiko na celovski univerzi Alpen-Adria Universität potekalo kot dodatno izobraževanje za učiteljice in učitelje; bila sem pa tudi vodja visokošolskega tečaja „Hochschullehrgang Slowenisch im Geltungsbereich des Minderheitenschulwesens/NMS“ ter vodja tečajev v okviru izobraževanja dvojezičnih učiteljic in učiteljev. V tem času sem opazala, kako spremenjene okvirne (družbene) razmere na Koroškem (npr. vse večji delež prijav k dvojezičnemu pouku, različne jezikovne kompetence prijavljenih otrok, prenovljeni učni načrt za nove srednje šole z integrativnimi urami slovenščine) ustvarjajo nove izzive, s katerimi se spopadajo učiteljice in učitelji, pa tudi vodstva šol, izobraževalne ustanove in avtorji učnih gradiv.

1.1. Raziskovalna vprašanja in hipoteze

Z izbrano temo „Nova srednja šola in slovenščina“, sem želela ugotoviti, kako zunanje okoliščine in organizacijski okvir vplivajo na rabo in pouk slovenščine ter ali opisano stanje sploh še omogoča vključevanje leposlovja v pouk slovenskega jezika. Iskala sem odgovore na naslednja vprašanja:

- V katerih situacijah v sistemu nove srednje šole se pojavlja raba slovenskega jezika?
- Kako je organiziran pouk slovenščine v novi srednji šoli?
- Kakšen je vpliv organizacijskega okvira na pouk slovenščine in na izbiro učnega gradiva?
- Katera leposlovna besedila izbirajo učiteljice in učitelji za poučevanje 10- do 14-letnih učenk in učencev?
- Po katerih kriterijih učiteljice in učitelji izbirajo leposlovna besedila za pouk slovenščine?

Odgovori bodo pomagali potrditi (verificirati) oz. zavreči (falsificirati) naslednje hipoteze:

1. Prenovljeni program nove srednje šole je z umestitvijo slovenščine v urnike odpravil dodatne ure pouka, to pa predstavlja razbremenitev ne le za učenke in učence, temveč tudi za učiteljice in učitelje.
2. Z umestitvijo slovenščine v urnike slovenščina ne velja več za dodatni oz. obrobni predmet, povečala sta se dostopnost in privlačnost predmeta, to pa se odraža v povečanem številu prijav k pouku slovenščine.
3. Za pouk slovenščine kot drugega jezika za 10- do 14-letnike ni izdelanega ne učbeniškega gradiva ne učnega gradiva z literarnimi besedili in/ali seznamami primernih leposlovnih besedil, zato učiteljice/učitelji izbirajo leposlovje in ga vključujejo v pouk po lastni presoji.

Cilj naloge je orisati trenutno situacijo v živem in spreminjajočem se sistemu nove srednje šole ter s tem prispevati k razumevanju in spoštovanju dela tistih, ki sestavljajo programsko osnovo, in vseh, ki skušajo programe realizirati. Prepričana sem, da lahko le dobro izobraženi in motivirani učitelji, ki svoj poklic vidijo kot vrednoto in pomemben prispevek za dobrobit otrok in širše družbe, ustvarijo primerne okoliščine za uspešno učenje in pozitivno doživljanje šole.

12 Zgradba naloge

Cilj teoretičnega dela naloge je povezati posamezna relevantna dejstva in jih s tem na novo osmisliti. Pri iskanju teoretičnih osnov kot širšega konteksta raziskovalne dejavnosti so me vodili znana dejstva, opažanja in lastne hipoteze. Na novo osvetljena spoznanja je veljalo preveriti, čemur služi drugi, empirični del naloge. Tam so zbrani realni podatki, ki jih je bilo potrebno sistematično urediti, analizirati ter vzpostaviti povezavo med teoretičnim in empiričnim delom. Pri tem se je pokazalo, ali posamezna dejstva ustrezajo teoretični osnovi oz. ali od nje odstopajo. Empirični del je torej umeščen v teoretični kontekst, na tej novo nastali celoti pa temeljijo nova spoznanja.

Zasnova naloge se opira na korake, navedene v delu *Wissenschaftstheorie, philosophische Grundlagen und Geschichte der Psychologie*:

1. opazovanje in prepoznavanje posameznih fenomenov,
2. snovanje teoretične osnove,
3. sklepanje na osnovi teoretične osnove,
4. preizkus tako pridobljenih sklepov v realnem okolju,
5. prepoznavanje dejstev.³

³ Prim. Walach 2005: 29.

Po določitvi raziskovalnega področja na podlagi predhodnih opazovanj in izkušenj je delo potekalo v štirih raziskovalnih fazah:

- *Prva faza:* Oblikovanje teoretičnega temelja, kjer so osvetljene in predstavljene teme, ki tvorijo teoretični okvir. Obenem je potekalo tudi preverjanje ustreznosti domnev oz. hipotez.
- *Druga faza:* Zbiranje podatkov na terenu. Srečanja z učiteljicami in učitelji, ki poučujejo slovenščino na koroških novih srednjih šolah, so vsebinsko potekala dvodelno:
 - Po obrazložitvi teme in poteka postopka je bil anketiranim predstavljen vprašalnik, ki je služil zbiranju podatkov za kasnejšo statistično obdelavo.
 - Sledil je intervju o delovnih razmerah in o položaju jezika v novi srednji šoli. Individualni intervjuji in ankete z učiteljicami/učitelji so omogočili celovit vpogled v profesionalni vsakdan tistih, ki poučujejo slovenščino na novih srednjih šolah na avstrijskem Koroškem.⁴
- *Tretja faza* vsebuje kvalitativno analizo podatkov. Povezava kvantitativnih podatkov in teoretičnega vedenja iz uvozne faze vodi do novih spoznanj na področju pedagoških profesionalnih izkušenj.
- V *zaključni fazi* sledi pogled naprej, v odpiranje vizij o (možnem) razvoju slovenščine v šolah, saj vse kaže, da bo v prihodnje treba posvečati več pozornosti načrtovanju in razvijanju izobraževanj za poučevanje slovenščine kot drugega jezika v začetniških skupinah.

V smislu globalizacije in živete večjezičnosti ostajajo citati v nemščini in angleščini v izvirnem jeziku, ob prevedenih strokovnih izrazih pa so v oklepajih ali opombah dodana tudi originalna poimenovanja.

Zavedam se pomembnosti enakovredne rabe ženskih in moških oblik, zato jih v besedilu velikokrat uporabljam hkrati (npr. učenke in učenci). Zaradi lažje berljivosti sem se odločila tudi za rabo izrazov, zapisanih ali v moški ali v ženski slovnični obliki. Uporabljeni so generično ter veljajo za oba spola.

⁴ Izjave intervjuvanih učiteljic in učiteljev so v kombinaciji z arabskimi števkami označene še z velikimi tiskanimi črkami (npr. A:1), njihovi odgovori z vprašalnikov pa z rimskimi številkami (npr.: 3:II). Statistični podatki, ki predstavljajo deleže v odstotkih, so zaokroženi na celo število. Izpust besedila pri citatih je označen z znakom [...], pa tudi moje opombe v citiranih izjavah intervjuvank so navedene v oglatih oklepajih, npr. [opomba].

2 Definicija pojmov

Na področju učenja/usvajanja jezikov so v rabi različni pojmi, katerih pomen velja najprej pojasniti oz. zamejiti.

Materni jezik (Muttersprache, mother tongue) je prvi jezik, ki ga otrok usvoji v tesnem stiku z materjo in/ali drugimi osebami v domačem okolju.⁵

Dr. Marko Snoj⁶ v intervjuju z Aino Šmid opisuje govorčevo navezanost na materni jezik z besedami:

Materni jezik nam je položen v zibelko, saj ga poslušamo od prvih dni življenja. Z jezikom se razvijajo miselni vzorci in logične povezave v času, ko se možgani še oblikujejo, zato prav materni jezik opredeljuje naše mišljenje. Jezik torej ni samo sredstvo za sporazumevanje, temveč tudi orodje našega razmišljanja. Tudi pri tistih, ki dolgo živijo v tujini in mislijo, da že razmišljajo v tujem jeziku, so globinske logične povezave še vedno take in tiste, ki jih opredeljuje materni jezik. Materni jezik nas torej spremlja od rojstva do smrti, je del nas in mi smo del njega [...].⁷

Izraz materni jezik – podobno kot besede/besedne zveze dom, domače okolje ipd. – nosi čustveno konotacijo, zato se to poimenovanje zdi primerno za usvajanje jezika v domačem okolju v stiku z osebami, na katere je otrok čustveno navezan. V rabi so še drugi izrazi, npr. primarni jezik in **prvi jezik (J1)**. Termina materni in prvi jezik sta pogosto rabljena sinonimno, vendar Günter in Günter argumentirata, da izraza nista enakopomenska: „Die Erstsprache ist meist die starke Sprache eines Menschen; diese starke Sprache muss aber nicht immer die zuerst erworbene Sprache sein.“⁸

Usvajanje maternega/prvega jezika je družbeni pojav, saj je jezik kot sredstvo sporazumevanja tudi bistveni del človekove socializacije⁹ ter močno vpliva na primarno oz. temeljno identiteto, ki je pri večini slovenskih govorcev tudi narodnoidentifikacijska.¹⁰ Vendar obstaja še drugačno pojmovanje prvega jezika: v večjezikovnem okolju je prvi jezik tisti, kateremu se pripisuje več pomena oz. je nacionalni in državni jezik.¹¹

Zaradi življenja v zamejstvu na dvojezičnem področju sama občutim razliko med izrazoma materni in prvi jezik, vendar ju v nalogi uporabljam sinonimno. Pojem materinščina pa uporabljam, kadar želim izraziti čustveno navezanost na identifikacijsko pomembni jezik, ne glede na raven jezikovne kompetence.

I. Ferbežar razlikuje med psihološko in sociološko opredelitvijo termina prvi jezik, saj gre za opredelitev iz dveh različnih perspektiv: ali iz govorčeve ali iz družbene.¹² Prvi jezik je lahko „prvi“ s časovnega ali s pomembnostnega vidika. Ti dve pojmovanji si večinoma ne nasprotujeta, saj gre pri velikem številu govorcev v obeh primerih za isti jezik (npr. ko je

⁵ Prim. Triarchi-Hermann 2006²: 28 sl.

⁶ Predstojnik Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU in profesor za indoevropsko primerjalno jezikoslovje na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

⁷ Šmid 2017: 19.

⁸ Günther; Günther 2007²: 56.

⁹ Prim. Ferbežar 1997: 279.

¹⁰ Prim. Ferbežar 1999: 417.

¹¹ Prim. Stabej 1999, povzeto po Pirih 2005: 146.

¹² Prim. Ferbežar 1999: 417.

govorčev prvi jezik tudi državni). Osebo, ki je nek jezik usvojila kot materni jezik, označujemo z izrazom rojeni govorčec, tudi domači govorec (native speaker).

Drugi jezik¹³ (Zweitsprache, second language) je vsak jezik, ki se ga govorec nauči šele po usvojitvi prvega jezika¹⁴. V večjezičnih družbah je drugi jezik tisti, ki ima posebne socialne funkcije (nasproti tujemu jeziku)¹⁵, lahko je uradni jezik ali primarno sredstvo sporazumevanja, zato se ga govorec nauči iz jezikovnega okolja.¹⁶ Usvajanje drugega jezika ima za govorca praviloma velik pomen, saj je nujnost, ki mu omogoča življenje/obstoj v tuji kulturi/družbi, zato pripadniki narodnostnih manjšin drugi jezik obvladajo v isti meri kot svoj prvi jezik.¹⁷

Tuji jezik (Fremdsprache, foreign language) v družbi, kjer velja za tuji jezik, ni niti primarno sredstvo sporazumevanja niti uradni (državni) jezik.¹⁸ Tujega jezika govorec praviloma ne usvoji iz okolja, temveč se ga nauči v okviru formalnega ali neformalnega izobraževanja in ga zunaj izobraževalne ustanove v svoji jezikovni skupnosti le redkokdaj rabi. Littlewood meni, da je primarni namen učenja tujega jezika govorčeva komunikacija s pripadniki tujih jezikovnih skupnosti¹⁹, Günther in Günther pa vidita tuji jezik kot sredstvo za participacijo na delovnem trgu oz. uspešnost v poklicu.²⁰

Izobraževalni jezik (Bildungssprache)

Za uspešen proces šolanja – ne glede v katerem jeziku – je potrebno, da učenci poleg vsakdanjega sporazumevalnega usvojijo tudi t. i. **izobraževalni jezik**.

*Der Erwerb von Bildungssprache ist insofern von Bedeutung, als damit eine bestimmte sprachliche Kompetenz bezeichnet wird, mit der es möglich ist, komplexere Inhalte zu erfassen und darzustellen und auch an auserschulischen themenbezogenen Diskursen zu partizipieren.*²¹

Izobraževalni jezik predstavlja jezikovno različico jezika, ki je značilna za jezikovne zahteve izobraževalne inštitucije, kjer se poleg kognitivnega razvijanja abstraktnega mišljenja razvija tudi jezik, s katerim je te procese moč ubesediti.²²

*Bildungssprache ist das Medium, um abstrakte und komplexe Inhalte sprachlich aufzunehmen und auszudrücken. [...] Die sprachlichen Mittel müssen präzise gewählt sein, um gemeinsame, universale Bedeutungen zu konstruieren.*²³

¹³ Namesto termina drugi jezik se v slovenski strokovni literaturi pojavlja tudi »prvi tuji jezik«.
Prim. Pirih Svetina 2005: 146.

¹⁴ Prim. Günther; Günther 2007²: 57.

¹⁵ Prim. Lewandowski 1985⁴: 1224.

¹⁶ Prim. Ferbežar 1999: 418.

¹⁷ Prim. Günther; Günther 2007²: 57.

¹⁸ Prim. Handbuch der Linguistik 1975: 142.

¹⁹ Prim. Littlewood 1996¹²: 2.

²⁰ Prim. Günther; Günther 2007²: 58.

²¹ Wakounig 2013: 156.

²² Prim. Lange; Gogolin 2010: 9–12.

²³ Lange; Gogolin 2010: 9,12.

Šolski jezik (Schulsprache) je tista zvrst izobraževalnega jezika, ki jezikovno zaznamuje šolski kontekst.²⁴

Otroci ob vstopu v šolo že v precejšnji meri obvladajo pogovorne oz. vsakdanje vzorce sporazumevanja, toda v šoli se srečajo z drugačnim načinom izražanja, ki temelji na oblikah normiranega jezika. V šoli se otroci naučijo uporabljati „novi jezik“ oz. s Fergusonovimi besedami „visoko zvrst svojega jezika“.²⁵ Vsakdanje pogovorne oblike so namenjene predvsem govorjenju, v šoli pa je poudarek tudi na pisnem sporazumevanju, natančnem izražanju, razvijanju bralnih kompetenc ipd., in sicer v standardnem jeziku. Gre torej za prehod od dialektalnih k normiranim oblikam in vzorcem jezikovnega izražanja, od nezavednega usvajanja k načrtovanemu učenju ter zavedni in nadzorovani jezikovni rabi.²⁶

Jim Cummins je bistveni fazi pri usvajanju prvega in drugega jezika poimenoval BICS (basic interpersonal communicative skills) in CALP (cognitive academic language proficiency). BICS označuje spretnosti za vsakdanje pogovorno sporazumevanje, pri čemer je v ospredju govorjenje in poslušanje, ne pa jezikovna norma. Dvojezični otroci praviloma hitro in z lahkoto usvojijo drugi jezik iz okolja, kar pa ne zagotavlja šolskega uspeha, saj so jezikovne zahteve v šoli specifične in presegajo sporazumevanje v znanih situacijah. CALP je faza, ki ustreza šolskemu jeziku. Jezik postane orodje miselnega procesa oz. izraza. V tej fazi se jezikovne spretnosti razvijejo tako, da govorec lahko izraža tudi kompleksnejše vsebine, procese, interpretacije ipd. z bogatejšim jezikovnim registrom, ustrezno jezikovnim normam, in sicer ne le govorno, temveč tudi pisno, kar pomeni, da v to fazo spada razvoj kompetenc branja in pisanja.²⁷

Razvojni proces od otrokove splošno sporazumevalne jezikovne kompetence do šolskega jezika sta Cathomas in Carigiet predstavila s štirimi jezikovnimi polji:

1. BICS – vsakdanji jezik (Alltagssprache) – otrok spoznava/dojema svoje okolje, obvlada enostavne jezikovne situacije.
2. AVTOMATIZACIJA – ponavljanje, poglobljanje in utrjevanje jezikovnih osnov kot priprava na kasnejše reševanje kompleksnejših izzivov.
3. TRANSFER – prenos védenja na nove in kompleksnejše vsebine/situacije – otrok pod novimi pogoji ustrezno uporablja usvojeno znanje.
4. CALP – šolski jezik – jezik postane orodje za razmišljanje, samostojno analiziranje, interpretiranje ter tvorjenje ustnih in pisnih besedil. Za to polje je značilno branje in pisanje, strukturiranje misli in znanja ter refleksija lastnega pisanja.²⁸

²⁴ Prim. Lange; Gogolin 2010: 12.

²⁵ Prim. Cathomas 2005: 36–37.

²⁶ Prim. Cathomas; Carigiet 2008: 59–60.

²⁷ Prim. Cathomas 2005: 47–49

²⁸ Prim. Cathomas; Carigiet 2008: 61–62.

Polje BICS ➤ vsakodnevni jezik ➤ poimenovanje in dojetanje okolja ➤ jezik dobi smisel	1	e n o s t a v n o	Polje AVTOMATIZACIJE ➤ dojetanje smisla jezika ➤ ponavljanje, vaje, ➤ poglobljanje, utrjevanje	2
konkretno			abstraktno	
Polje TRANSFERJA ➤ prenos na nove, kompleksnejše primere oz. situacije	3	k o m p l e k s n o	Polje CALP ➤ šolski jezik ➤ samostojno razmišljanje ➤ nove ideje	4

Slika 1: Od vsakdanjega do šolskega jezika²⁹.

Usvajanje jezika (Spracherwerb, language acquisition) pomeni nenačrtno sprejemanje jezika iz okolja. Gre za nesistematičen, naraven proces, ki vodi do implicitnega (nezavednega) znanja jezika.³⁰ Littlewood poudarja, da gre pri usvajanju za podzavestni, torej nezavedni proces.³¹ Usvajanje poteka v govorcu znanem socialnem okolju, usvojeno znanje pa služi vsakodnevni komunikaciji.³²

*It requires meaningful interaction in the target language – natural communication – in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding.*³³

Kadar gre za spontano pridobivanje jezikovnega znanja iz okolja, govorimo o usvajanju drugega jezika. Vendar tega ne gre enačiti z usvajanjem prvega jezika, saj si govorec s prvim jezikom ni pridobil le sporazumevalnega koda, temveč tudi druge spretnosti:

*Bis etwa zum zehnten Lebensjahr hat die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in der Erstsprache einen relativen Abschluss erreicht. Der Zweitspracherwerb kann sich dann auf eine Reihe von Strategien, Fertigkeiten und Mechanismen insbesondere interaktionaler, kognitiver und universal-grammatischer Art stützen und muss diese Fähigkeiten nicht aufs Neue ausbilden.*³⁴

²⁹ Preglednica je prevzeta in prirejena po Cathomas; Carigiet 2008: 61.

³⁰ Prim. Zobl 1995: 35.

³¹ Prim. Littlewood 1996¹²: 3.

³² Prim. Günther; Günther 2007²: 142.

³³ Kraschen 1981: 1.

³⁴ Günther; Günther 2007²: 58.

N. Pirih Svetina navaja preglednico bistvenih razlik med procesoma usvajanja prvega in drugega jezika³⁵:

Usvajanje prvega jezika	Usvajanje drugega jezika
Socialne razlike in podobnosti	
Začne se v zgodnjem otroštvu, neomejen dostop do jezika.	Začne se za prvim jezikom, omejen dostop do jezika.
Neposreden in nezaveden kontakt z jezikom z veliko podpore iz okolice.	Manj podpore iz okolice, veliko popravljanja, razvija se metajezikovna zavest.
Brez pritiska.	Pritisk v razredu in v okolju.
Usvajanje poteka v kombinaciji s socializacijo in razvojem družbene identitete.	Proces spreminjanja družbene identitete.
Kognitivne razlike in podobnosti	
Usvajanje poteka v povezavi s kognitivnim razvojem.	Usvajanje se pogosto začne po kognitivnem razvoju.
Hiter tempo usvajanja.	Individualen tempo usvajanja.
Sistematičen razvoj, enoten način usvajanja.	Sistematičen razvoj, odvisen od posameznika in načina učenja.
Govorčev prvi jezik.	Govorec že zna (in vpleta) vsaj en jezik.
Mentalna slovnica večja od inputa.	Mentalna slovnica manjša od inputa.
Usvajanje vodi do perfektnega obvladanja jezika.	Usvajanje le redko vodi do perfektnega obvladanja jezika, ponavadi se ustavi na neki stopnji.
Afektivne razlike in podobnosti	
Motivacija, lastnosti in prepričanja ne vplivajo na usvajanje.	Motivacija, lastnosti in prepričanja vplivajo na uspešnost usvajanja.

Tabela 1: Usvajanje prvega in usvajanje drugega jezika – razlike.

Rico Cathomas in Werner Carigiet navajata vrsto ugotovitev s področja usvajanja drugega jezika: Na razvoj dvojezičnosti vplivajo različni faktorji, npr. otrokov značaj, nadarjenost za učenje jezikov ter kvaliteta, pogostnost in raznolikost impulzov iz okolja (jezikovni stiki oz. interakcija z družinskimi člani, prijatelji, sosedi ...). Pomemben je še otrokov odnos do dvojezičnosti, njegov interes in motivacija, ne nazadnje pa tudi ugled oz. pomembnost (položaj) ciljnega jezika v javnosti.³⁶

³⁵ Tabela je prevzeta in prirejena po Pirih Svetina 2005: 23–24.

³⁶ Prim. Cathomas; Carigiet 2008: 18 sl.

Pri učenju jezika/jezikov sta bistvena red in struktura. Pomembno je, da učenka/učenec ve, kdaj in zakaj se jeziki menjajo (npr. po načelu ena oseba – en jezik ali po t. i. jezikovnih dnevih ipd.).

*Überfordert wird das Gehirn immer dann, wenn es mit Chaos und Unordnung konfrontiert wird. (...) Auch der erfolgreiche Spracherwerb funktioniert demnach nach einer gewissen Ordnung und Struktur, die das Kind nachvollziehen können muss.*³⁷

Za uspešen razvoj dvojezičnosti je odločilno, da učenec svoji starosti primerno obvlada vsaj enega od obeh jezikov, sicer se lahko razvije dvojna poljezičnost (doppelte Halbsprachigkeit) oz. subtraktivna dvojezičnost, za katero je značilna šibka jezikovna kompetenca v obeh jezikih, v prvem in drugem oz. ciljnim jeziku. O aditivni dvojezičnosti (additive Zweisprachigkeit) govorimo, kadar učenke/učenci dosežejo visok nivo jezikovne kompetence pri usvajanju prvega in drugega jezika.³⁸

*Kinder, die ihre Erstsprache sicher beherrschen, haben weniger Schwierigkeiten beim Erwerb der Zweitsprache, weil sie ja bereits in der Erstsprache grundlegende sprachliche, kommunikative, soziale, emotionale und kognitive Fähigkeiten erworben haben, die das Erlernen einer zweiten Sprache erheblich unterstützen und fördern.*³⁹

Pri zgodnjem usvajanju jezikov gre za spontano, nenačrtno in nezavedno pridobivanje znanja. V ospredju je interakcija, zato otroci niso obremenjeni z razmišljanjem o napakah. Raba jezika je le stranski učinek drugih dejavnosti, predvsem igre. Pri procesu usvajanja jezika otroci ne poznajo predsodkov in se ne zavedajo prestiža ali manjvrednosti kakega jezika. Izkazalo se je, da ima zgodnje usvajanje jezikov prednosti predvsem pri usvajanju jezikovne melodije. Pozneje naglas iz prvega jezika vpliva na jezikovno sliko ciljnega jezika. Vloga, ki jo starši prevzamejo pri posredovanju prvega jezika, je zelo podobna vlogi jezikovnega učitelja (govorijo počasneje in jasneje, ponavljajo izjave/stavke, hvalijo otroka in se intenzivno posvečajo njegovim individualnim potrebam). Usvajanju prvega jezika se praviloma posveča veliko časa (ok. 17.500 ur inputa do šestega leta starosti), saj se otroci učijo razmeroma počasi. Mlajši otroci se v jezik in v kulturno sporočilo jezika laže vživijo kot starejši, ker imajo več priložnosti za igrivo usvajanje. Starejši otroci imajo že bolj razvit način razmišljanja in procesiranja informacij. Sposobni so analitičnega razmišljanja in boljšega pomnjenja, zato se hitreje učijo, vendar pri učenju jezika občutijo pritisk in tekmovalnost. Učenje poteka ob drugih dejavnostih oz. obveznostih in se mu ne posveča več toliko časa. Uspešnost kasnejšega učenja pri starejših otrocih je odvisna od časa, motivacije, odnosa do jezika, nadarjenosti, pa tudi poguma za aktivno rabo novega/ciljnega jezika. Starejši otroci/najstniki in odrasli se morajo na učenje bolj koncentrirati, saj so časovno omejeni. Včasih so izpostavljeni negativnim občutkom pri učenju (npr. strah pred napakami in predsodki); pravimo, da se jezik uči skozi emocionalno negativen „filter“. Da bo učenje jezika pozitivna izkušnja, je potrebno pozitivno učno okolje: toplina, zaupanje, relativno visoka pričakovanja, upoštevanje nivoja znanja posameznega učenca, ti pa morajo imeti občutek, da jih jemljemo resno in da imamo pozitiven odnos do dvo- oz. večjezičnosti.⁴⁰

³⁷ Cathomas; Carigiet 2008: 21.

³⁸ Cathomas; Carigiet 2008: 30.

³⁹ Günther; Günther 2007²: 153.

⁴⁰ Prim. Cathomas; Carigiet 2008: 31–32, 40.

*Fordern heißt, ausgehend von den kindlichen Fähigkeiten Lernwelten zu gestalten, die jeweils jenen kleinen Entwicklungsschritt vor dem liegen, was Kinder bereits können, die sie aber bei entsprechender Unterstützung selber erfolgreich zu bewältigen vermögen.*⁴¹

Če spremljamo otrokove jezikovne učne „dosežke“ s hvalo in priznanjem, krepimo njegovo jezikovno samozavest, s tem pa tudi veselje nad razvijajočo se dvojezičnostjo. Za uspešno učenje jezikov je torej zelo pomembno pozitivno učno okolje, ki spodbuja radoživo večjezično komunikacijo in pozitiven odnos do dvo- ali večjezičnosti. Pri uspešni dvo- ali večjezičnosti ne gre le za otrokov odnos do jezikov, temveč za pozitiven odnos celotnega okolja oz. javnosti.⁴²

*Die Kinder spüren emotional sehr schnell den Wert und die Bedeutung der Sprache. Sie entdecken, wie angenehm und nützlich die Sprache in ihrem Alltag erlebt wird.*⁴³

Učenje jezika (Lernen, learning) v nasprotju z usvajanjem pomeni načrtovano, vodeno nadgrajevanje znanja jezika in vedenja o njem. Gre za eksplicitno (zavestno) jezikovno znanje, ki ga dosežemo s pomnjenjem in z reševanjem (učnih) problemov.⁴⁴ Pri pouku prevladujejo sistematični učni procesi z vnaprej zastavljenimi cilji in vajami, usvojeno znanje pa ne služi vsakodnevni komunikaciji.⁴⁵

Simultana dvojezičnost v otroštvu praviloma vodi do kompetentnih dvojezičnih govorcev, medtem ko učenje tujega jezika pri otrocih le v redkih primerih vodi do funkcionalne dvojezičnosti s tekočim obvladanjem jezika. Colin Baker navaja podatek iz ZDA, po katerem manj kot 5 % otrok z učenjem tujega jezika postane dvojezičnih, medtem ko nekatere evropske države (npr. Nizozemska, Luksemburg in Slovenija) dosegajo boljše rezultate. Med razloge za neuspeh sodijo:

- intenzivno posvečanje jezikovnim spretnostma branje in pisanje, namesto da bi jezik vadili na podlagi avtentične komunikacije,
- nizka sposobnost za učenje drugega jezika,
- pomanjkanje zanimanja in motivacije,
- pomanjkanje priložnosti za vadbo jezikovnih spretnosti,
- mnenje, da je zares uspešno učenje tisto, ki se začne zgodaj v mladosti.⁴⁶

Če dvojezični pouk obiskujejo pripadniki dveh jezikovnih/narodnostnih skupnosti, je zelo pomembno sorazmerje učencev, sicer prevlada raba enega jezika, govorci drugega pa lahko pri pouku sodelujejo le, če zamenjajo jezik. Lahko pride do izključevanja govorcev manjše jezikovne skupine oz. do marginalizacije. Kadar v skupinah z dvojezičnim poukom ni jezikovnega ravnovesja, je priporočljivo, da naj prevladuje število otrok pripadnikov manjšine.⁴⁷

⁴¹ Cathomas; Carigiet 2008: 40.

⁴² Prim. Cathomas; Carigiet 2008: 52.

⁴³ Günther; Günther 2007²: 98.

⁴⁴ Zobl 1995: 35.

⁴⁵ Prim. Günther; Günther 2007²: 142.

⁴⁶ Prim. Baker 2011⁵: 116.

⁴⁷ Prav tam: 223.

*Where there is a preponderance of language majority children, the tendency is for language minority children to switch to the higher status, majority language. In most language contexts, the majority language is well represented outside school (e.g. in the media and for employment). Therefore, the dominance of the majority language outside school can be complemented by a corresponding weighting towards the minority language in school [...].*⁴⁸

Za doseganje boljših rezultatov je pri pouku potrebna transparentna raba jezikov, npr. po principu ena oseba – en jezik. To pomeni, da v razredu z enim učiteljem za ciljni jezik vsa komunikacija oz. celoten pouk poteka le v ciljnem jeziku in da se tudi od otrok pričakuje raba ciljnega jezika. Toda iz prakse vemo, da pri pouku prihaja do preklapljanja jezika (language switch), na Koroškem npr. iz slovenščine v nemščino in spet v slovenščino. Če preklapljanje jezikov dopuščamo, naj bo premišljeno in naj služi določenemu namenu (morebitne poglobljene razlage ali pogovori o privatnih zadevah, predvsem kadar gre za čustveno prizadetost; tu naj učitelj izbere jezik, ki je učencu bližji in mu nudi več emocionalne varnosti). To od učitelja zahteva vnaprej načrtovano rabo jezika, veliko mero zbranosti pri poučevanju ter redne refleksije lastne učne prakse. Pri pouku, še večkrat pa v situacijah javnega nastopanja, opazamo, da učitelj/govorec posreduje vsebine v obeh jezikih (svoja sporočila prevaja), kar lahko povzroči, da se pozornost otrok osredotoči le na jezik, ki jim je bližji. Podobne rezultate opazamo tudi sicer pri poljubnem preklapljanju jezikov, a to zagotovo ne vodi do razvoja jezikovnih spretnosti v ciljnem jeziku.

Podobno ugotavlja Colin Baker : „*If language mixing by the teacher occurs, students may wait until there is delivery in their stronger language, and become uninvolved at other times.*“⁴⁹

Lahko rečemo, da bo dvojezičnost uspešna, če bo v sozvočju s pozitivno uravnanim odnosom javnosti. Pozitivna jezikovna samopodoba močno vpliva na aktivno rabo ciljnega jezika, izraža pa tudi odnos odraslih/družbe do jezika in njihova pričakovanja. Visoka pričakovanja in pozitivna sporočila pozitivno vplivajo na razvoj jezikovne kompetence.⁵⁰ Razlikovanje med pojmom učenje in usvajanje upošteva različne okoliščine pri pridobivanju znanja v ciljnem jeziku, kar vpliva na pristope pri poučevanju ciljnega jezika, na načrtovanje pouka, nenazadnje pa tudi na ustrezno izobraževalno politiko.

V praksi gre velikokrat za prepletanje učenja (npr. v šoli) in usvajanja (npr. v prostem času) jezika, zato ni presenetljivo, da avtorji izraza pogosto uporabljajo kot sinonima. V pričujoči knjigi bo govora predvsem o institucionalnem načrtovanem poučevanju oz. vodenem učenju jezika v formalnih oblikah poučevanja oz. obveznega šolanja, termina učenje in usvajanje pa bosta rabljena sinonimno.

Dvojezičnost (Zweisprachigkeit, bilingualism) označuje rabo dveh jezikov pri dvojezičnih govornikih, pri čemer obstajajo različne definicije glede na jezikovno kompetenco, funkcijo jezikov (kontekst in namen rabe jezika), čas in okolje pridobivanja znanja ter (emocionalno) identifikacijo z jezikoma.

Günther in Günther navajata Franceschinijevo opredelitev dvojezičnosti kot sposobnost hitrega menjanja in rabe dveh

⁴⁸ Baker 2011⁵: 223.

⁴⁹ Prav tam: 228.

⁵⁰ Prim. Cathomas; Carigiet 2008: 40–41.

ali več jezikovnih zvrsti v vsakdanjem življenju, in sicer situaciji, sogovorcu in temi primerno.⁵¹ Večina dvojezičnih govorcev doseže različno raven jezikovne kompetence oz. razvije različne jezikovne spretnosti v t. i. močnejše oz. šibkeje razvitem jeziku.⁵²

Lüdi navaja štiri tipe dvojezičnosti: teritorialno dvojezičnost (sožitje več jezikov znotraj enega območja), socialno dvojezičnost (jeziki z različnimi funkcijami), institucionalno dvojezičnost (raba več jezikov v mednarodnih organizacijah) in individualno dvojezičnost (lastnost posameznika). Pri zadnji je treba upoštevati naslednje aspekte:

- glede na začetek oz. zaporednost usvajanja drugega jezika poznamo simultano (istočasno) in sukcesivno usvajanje (s časovnim zamikom),
- glede na način pridobivanja jezikovnega znanja govorimo o nenačrtovanem usvajanju jezika (temelji na spontani komunikaciji) in načrtovanem sistematičnem učenju jezika,
- glede na doseženo jezikovno kompetenco v vseh štirih sporazumevalnih spretnostih (poslušanje, govorjenje, branje, pisanje) ločimo simetrično jezikovno kompetenco (enakovredno obvladanje obeh jezikov) od nesimetrične (boljše kompetence v dominantnem jeziku),
- glede na kognitivni sestav ločimo sestavljeno in koordinirano dvojezičnost (Ervin/Osgood, 1954); koordinirana pomeni, da se posameznim besedam vsakega jezika v možganih pripisujejo različne predstave (Representationen), pri sestavljeni pa so besede obeh jezikov del enega koncepta.⁵³

Izraza dvo- in večjezičnost sta pogosto rabljena kot sinonima.

V tem besedilu velja definicija večjezičnosti po Els Oksaar (Mehrsprachigkeit, multilingualism) kot izraz, s katerim je označena sposobnost govorca, ki v svojem vsakdanu uporablja dva ali več jezikov.

*Mehrsprachigkeit ist die Fähigkeit eines Individuums, hier und jetzt zwei oder mehrere Sprachen als Kommunikationsmittel zu verwenden und ohne weiteres von der einen Sprache in die andere umzuschalten, wenn die Situation es erfordert.*⁵⁴

V času globalizacije postaja večjezičnost vse bolj potrebna in zaželena, tudi „normalna“, saj je 60–75 % svetovne populacije dvo- oz. večjezične.⁵⁵

O **aditivni** dvojezičnosti (additive bilingualism) govorimo, kadar imata dva jezika različno funkcijo in kadar znanje drugega jezika in poznavanje druge kulture ne ogroža prvega jezika (ga ne nadomešča).

*[...] various findings indicate that becoming bilingual does not mean losing identity. In fact, we are now convinced that striving for a comfortable place in two cultural systems may be the best motivational basis for becoming bilingual which in turn is one's best guarantee for really belonging to both cultures.*⁵⁶

⁵¹ Prim. Günther; Günther 2007²: 61, izvirnik Franceschini 2000 v spisku literarnih virov ni naveden.

⁵² Prim. Zydatiś 2000: 55.

⁵³ Prim. Günther; Günther 2007²: 61, izvirnik Lüdi 1997 v spisku literarnih virov ni naveden.

⁵⁴ Oksaar 2003: 31.

⁵⁵ Prim. Cathomas; Carigiet 2008: 78.

⁵⁶ Lambert 1974: 19.

Če z usvajanjem drugega jezika pride do nadomeščanja prvega oz. do opuščanja jezika, govorimo o subtraktivni dvojezičnosti (subtractive bilingualism), ki se razvije tam, kjer drugi jezik nima ugleda in moči oz. ima v družbi nižji status od prestižnega jezika, in zato lahko vodi do opuščanja kulturne ali etnične identitete, pa tudi do socialne izključnosti (marginalizacije).⁵⁷

*When minority language speakers become bilingual and prefer the majority language, the outcome for the minority language may be decline, even death.*⁵⁸

Odraščanje z več jeziki otrok ne obremenjuje; nasprotno: znanstveniki pripisujejo večjezičnosti pozitiven vpliv na razvoj drugih sposobnosti. Za usvajanje oz. učenje jezikov razvijamo različne strategije in mehanizme. Poznavanje različnih jezikovnih sistemov nam olajša učenje nadaljnjih jezikov.⁵⁹ Dokazano je, da so dvojezičniki enako inteligentni kot enojezičniki. Pripisuje se jim večjo fleksibilnost pri razmišljanju, prilagodljivost in kreativnost. Dvojezični otroci imajo več izrazov za isti pojav, kar pomeni, da imajo različne miselne koncepte, da poznajo pomenske razlike, lahko jih povežejo in stvari širše razumejo – to pomeni, da niso „ukalupljeni“ v en jezik. Praviloma so v komunikaciji bolj tankočutni do sogovorca. Dvojezičniki v šoli pogosto dosegajo boljše rezultate, zato lahko sklepamo, da dvojezičnost vpliva na način razmišljanja. Pripisuje se jim tudi intenzivnejše jezikovno zavedanje. Jezikovne kompetence, ki jih otroci dosežejo v ciljnem jeziku, so odvisne od jezikovnega predznanja, ki si ga pridobijo z usvajanjem materinščine/prvega jezika.⁶⁰ Obvladovanje dveh ali več jezikov ne omogoča le komunikacije z večjim številom govorcev, temveč večja konkurenčnost na trgu delovne sile, odpira vrata v več izkustvenih svetov in bogati z večjo fleksibilnostjo in kreativnostjo v razmišljanju.⁶¹ *Allerdings sollte man auch wissen, dass, je mehr Fremdsprachen ein Mensch erwirbt und spricht, ein erhöhter persönlicher Aufwand notwendig ist, um die Sprachproduktion in Gang zu halten. Das Nichtsprechen einer fremden Sprache führt dazu, dass das aktive Sprechen mehr und mehr verloren geht.*⁶²

⁵⁷ Prim. Baker 2011⁵: 71–72.

⁵⁸ Baker 2011⁵: 78.

⁵⁹ Prim. Günther; Günther 2007²: 59 sl.

⁶⁰ Prim. Cathomas; Carigiet 2008: 24–29.

⁶¹ Prav tam: 50.

⁶² Günther; Günther 2007²: 60.

Slovenščina na avstrijskem Koroškem – prvi, drugi ali tuji jezik?

Z vidika slovensko govoreče manjšine je nemščina drugi jezik, če so ga govorci usvojili (časovno) za maternim jezikom, torej za slovenščino. Toda če upoštevamo pomembnost v družbi ali dominantnost v zvezi z razvitostjo posameznikove jezikovne kompetence, lahko postane tudi njihov prvi jezik. Koroški Slovenci so praviloma že od otroštva dvojezični, čeprav se nekateri z jezikom večinskega naroda soočijo šele z vstopom v ljudsko šolo.

Kaj pa je slovenščina z vidika večinskega naroda? Slovenščina je na Koroškem drugi deželni jezik in je v preteklosti v določenih situacijah oz. okoljih zagotovo veljala kot primarno sredstvo sporazumevanja. Vendar so po mnogih letih kratenja jezikovnih pravic manjšinskega naroda take enojezične govorne situacije v slovenščini kot jeziku okolja tako rekoč izginile.

Termin „drugi jezik“ označuje jezik okolja in način pridobivanja jezikovnega znanja. Definicija izraza po Ferbežar iz leta 1999 ter Günther in Günther iz leta 2004 predpostavlja, da naj bi bila slovenščina na Koroškem pomembno sredstvo sporazumevanja v vsakdanu in da naj bi ga prebivalci uporabljali za družbeno-gospodarsko sodelovanje in obstoj ter da naj bi jezikovna prisotnost slovenščine omogočala (ali pogojevala – če je preživetveno potrebna) usvajanje iz okolja. Vendar to zaradi spremenjene jezikovne situacije ne velja (več): slovenščina se iz javnosti umika, zato je manj priložnosti za javno rabo, znanje jezika pa sploh ni preživetvena nujnost. Pridobivanje znanja slovenščine za pripadnike večinskega naroda ne poteka spontano in iz družbeno-gospodarske potrebe, temveč jo sproži zavestna odločitev za učenje – praviloma v izobraževalni ustanovi. Rečemo lahko, da za slovenščino na avstrijskem Koroškem splošnoveljavne definicije drugega jezika ne veljajo. Ker slovenščina na avstrijskem Koroškem ni sredstvo sporazumevanja v javnosti in se govorci/učenci z njo ne srečujejo v okolju oz. se jo učijo le v šoli, jo nekateri strokovnjaki pogosto označujejo kot tuji jezik. Zgodovinsko in politično gledano je slovenščina na Koroškem jezik s posebnimi pravicami in funkcijami, je prvi oz. materni jezik avtohtone slovenske narodnostne skupnosti in sodi med osnovne pravice njenih članov. Zato je označevanje slovenščine kot „tuj jezik“ neustrezno in nesprejemljivo, saj zanemarja zakonsko priznani in zaščiteni status slovenščine kot jezika avtohtone narodnostne skupnosti. To predstavlja tudi ločnico med slovenščino in drugimi jeziki na avstrijskem Koroškem, ki nimajo manjšinskega značaja ter veljajo za tuje jezike. Tako poimenovanje ne ustreza veljavni zakonodaji, zakriva obstoj avtohtone narodnostne skupnosti in razveljavlja pomen slovenščine za koroško kolektivno preteklost in sedanost, saj jo postavlja ob bok tujim jezikom, ki vse do danes niso v enaki meri kot slovenščina krojili družbeno-političnega razvoja dežele. Zato prihaja do pomenskih nejasnosti, ker se ista besedna zveza/isti termin, tj. „drugi jezik“, uporablja v dveh pomenih: za poimenovanje zgodovinsko-politične vloge slovenskega jezika na Koroškem ter za jezikovno-didaktični pristop pri poučevanju začetnikov. Pri slednjem se besedno zvezo „drugi jezik“ pogosto nadomešča z neustreznico „tuj jezik“, ki implicira učenje brez jezikovnega predznanja. Neustrezna raba izhaja tudi iz dejstva, da se je slovenščina skoraj umaknila iz javnega življenja, saj ne predstavlja več jezika okolja in ne omogoča spontanega učenja.

Kjer diskurz ne zahteva zamejevanja med drugim in tujim jezikom, se lahko uporablja izraz **dodatni jezik** kot nadpomenko obeh terminov. K. Pižorn ga razlaga kot „jezik, ki se ga učenec uči ob svoji materinščini“. ⁶³ Relativno novi izraz naj bi zabrisal meje vrednotenja med jeziki (npr. po pomembnosti) in negativno konotacijo nekaterih uveljavljenih izrazov.

⁶³ Prim. Pižorn 2009: 8.

3 Slovensko-nemška dvojezičnost na avstrijskem Koroškem

Na avstrijskem Koroškem že več stoletij živita dve narodnostni skupnosti: večinska nemško govoreča in številčno mnogo šibkejša narodnostna skupnost koroških Slovencev. Čeprav so Slovenci na Koroškem avtohtona narodnostna skupnost, so med obema skupnostma vrsto let vladali predsodki, napetost in nezaupanje. Slovensko govoreči prebivalci so bili v preteklosti deležni zatiranja, preganjanja in drugih pritiskov. Intenzivna jezikovna asimilacija je razvidna iz statističnih podatkov o številu slovensko govorečega prebivalstva na avstrijskem Koroškem.

Glede na podatke uradnega štetja v preteklem stoletju je število slovensko govorečega življa na avstrijskem Koroškem kot rezultat pritiskov in germanizacije nesorazmerno upadalo in naraščalo. Eden izmed razlogov za nihanje števila govorcev slovenščine po uradnih podatkih se bile spremembe v šolski politiki poveljnega obdobja.

Po ukinitvi obveznega dvojezičnega pouka leta 1958 je pri uradnem štetju leta 1961 le 24.911 prebivalcev navedlo slovenščino kot svoj pogovorni jezik, medtem ko je leta 1951 število govorcev znašalo še 42.095 oseb.⁶⁴

*Besonders die Abschaffung des Zweisprachigen Schulwesens wurde zum entscheidenden Kriterium in den Beziehungen zwischen Mehrheit und Minderheit sowie ihren gegenseitigen Wahrnehmung. Die Hoffnung, das Slowenische könnte durch den obligatorischen zweisprachigen Unterricht für Angehörige beider Ethnien in Südkärnten tatsächlich zur gleichwertigen zweiten Landessprache werden, war zerstört worden.*⁶⁵

Neuradne ocene o številu slovensko govorečega prebivalstva so bistveno presegale uradne podatke. Pri uradnem štetju leta 1991 se je od 547.798 Korošic in Korošcev le še 16.461 prebivalcev opredelilo kot slovensko govorečih (od tega 888 vindiš⁶⁶). Neuradni podatki so število slovensko govorečega prebivalstva ocenili na 40.000. Ob začetku 20. stoletja je neuradno število še presegalo 100.000, pri uradnem štetju pa je doseglo 75.000, takrat brez kategorije vindiš⁶⁷. Kadar govorimo o dvojezičnem prebivalstvu na avstrijskem Koroškem, praviloma govorimo o pripadnikih slovenske narodnostne skupnosti, saj lahko koroško situacijo po Hafnerju označimo kot „enostransko, naravno, kolektivno, slovensko-nemško dvojezičnost“⁶⁸. Hafner ugotavlja, da je dvojezičnost govorcev tu vezana na govorne situacije, saj kodi

⁶⁴ Prim. Stergar 1996: 539.

⁶⁵ Wakounig 2008: 209.

⁶⁶ Izraz vindiš ima korenine v starem germanskem poimenovanju Slovanov. V času pred plebiscitom se je slovensko govoreče prebivalstvo delilo na tiste, ki so želeli ohraniti svojo slovensko identiteto, tj. „Nationalslowenen“, in na tiste, ki so bili nemško orientirani oz. so se bili pripravljene asimilirati, tj. „Windische“. Schellander meni, da zaradi kategorije vindiš koroški slovenski nezborni govor ni veljal kot slovenski; to je negativno vplivalo na jezikovno, s tem pa tudi na narodnostno zavest pripadnikov narodnostne skupnosti (prim. Schellander 1988: 267). Vindišarji so doživeli več asimilacijskega pritiska kot ostali koroški Slovenci (prim. Reiterer 1996: 238 sl.), kar potrjujejo statistični podatki: kategorija *vindiš* je bila v uradno štetje uvedena leta 1939 in je štela 21.478 prebivalcev, pri zadnjem štetju v 20. stoletju, leta 1991 pa se je med vindišarje prištevalo le še 888 Korošcev (prim. Stergar 1996: 539).

⁶⁷ Prim. Stergar 1996: 539.

⁶⁸ Prevod avtorice, prevod H. Maurer-Lausegger pa se glasi „enosmerna, naravna, kolektivna, slovensko-nemško dvojezičnost“ (Maurer-Lausegger 1998: 25).

enega jezika, s katerimi govorci obvladajo določene situacije, ne ustrezajo kodom drugega jezika, značilni pa so tudi „mešani jezikovni kodi“ (Mischvarietäten)⁶⁹.

Ker se slovenščina iz koroške javnosti umika, je govorcem na voljo vse manj govornih položajev za njeno javno rabo. V jezikovni kompetenci dvojezičnih govorcev opažamo razlike, ki kažejo nesorazmerno obvladanje obeh jezikov, pri čemer vloga šibkeje razvitega jezika praviloma pripada slovenščini. Občutek nezadostnega obvladanja slovenskega jezika pripomore k nadaljnjemu umiku iz javnosti oz. k opuščanju jezika. Dr. Marko Snoj meni: „Slovenščino je treba predvsem razvijati, razvoj pa pride z uporabo. [...] Jezik, ki se ne razvija, prej ko slej povozí čas in je torej obsojen na izumrtje.“⁷⁰ V zadnjih dveh desetletjih so napetosti med narodnostnima skupnostma nekoliko popustile, tako da med njima vlada bolj spoštljivo vzdušje. Slovenščina ne velja več za pokazatelja etnične pripadnosti in zdi se, da z večinskega stališča tudi ne velja več kot sredstvo ogrožanja identitete večine. Spremenjeni odnos do slovenščine se že več kot dvajset let kaže v porastu zanimanja za slovenski jezik kot nosilcu slovenske kulture, zato ni presenetljivo, da se vse več odraslih nemško govorečih Korošic in Korošcev prijavlja na jezikovne tečaje kot neformalne oblike pridobivanja znanja.

Ko govorimo o odraslih, ki se prostovoljno udeležujejo tečajev SDTJ⁷¹, najpogosteje posegamo na področje neformalnega izobraževanja. Neformalne oblike izobraževanja se od formalnih razlikujejo v tem, da se odvijajo v manj institucionaliziranih okoljih, izven glavnih sistemov izobraževanja in usposabljanja, in ne prinašajo formalnih nazivov. Podrobnejša opredelitev neformalnega izobraževanja odraslih, ki jo je v sedemdesetih letih predlagala skupina avtorjev, ga opredeljuje kot vsako intencionalno in sistematično izobraževalno dejavnost (navadno zunaj tradicionalnega šolanja), pri kateri gibljivo izbiramo vsebine, medije, časovne enote, vpisna merila, osebje, sredstva in druge sistemske sestavine ter jih prilagajamo izbranim udeležencem, populacijam in situacijam, da bi tako z zmanjševanjem sistemskih ovir čim bolj povečali uspešnost učenja v skladu s postavljenimi cilji. Po tej opredelitvi se neformalno izobraževanje odraslih jasno razlikuje od formalnega, in sicer po gibljivosti in prilagodljivosti izvedbe.⁷²

Čeprav slovenščina na avstrijskem Koroškem velja kot drugi deželni jezik, je postala jezik, ki se ga v javnosti le redko sliši, tako da ga nemško govoreče prebivalstvo praviloma ne usvoji spontano iz okolja, temveč v izobraževalnih ustanovah. Pripadniki večinskega naroda so torej praviloma enojezični in jezika manjšine ne obvladajo ne aktivno ne pasivno. Ker se tisti, ki so voljni učenja, slovenščine ne morejo naučiti iz okolja kot drugi jezik, ga velikokrat označujejo oz. občutijo kot tuji jezik. Na avstrijskem Koroškem sem spoznala le malo pripadnikov mlajše (10–30 let) ali srednje generacije (30–60 let), ki bi se slovenščino (na)učili iz jezikovnega okolja. V večini primerov je šlo

- a) za kombinirano pridobivanje jezikovnega znanja: usvajanje iz okolja in učenje v okviru izobraževalnih organizacij ali
- b) izključno za institucionalno načrtovano in vodeno učenje jezika.

Priseljenci iz drugih avstrijskih zveznih dežel ali iz tujine so poročali, da o obstoju manjšine in rabi drugega deželnega jezika kljub življenju na Koroškem dolgo niso ničesar vedeli. Aktivno slovensko jezikovno okolje na Koroškem namreč

⁶⁹ Prim. Hafner 1985: 48.

⁷⁰ Šmid 2017: 18.

⁷¹ Kratica SDTJ pomeni slovenščina kot drugi ali tuji jezik.

⁷² Jelenc 1992 (doktorska naloga), citirano po Jagodic in Čok 2013: 11.

ni nekaj samo po sebi umevnega, temveč se koncentrira na delovanje društev in organizacij, ki so za javnost sicer odprti, vendar jih morajo nepoznavalci slovenske scene zavestno iskati in odkriti.

V času po osamosvojitvi Slovenije so se razlogi za vse večji interes za slovenščino močno povečali. Nekdaj je bil pouk slovenskega jezika namenjen predvsem pripadnikom manjšine, odkar pa učenje jezika ne velja več kot pokazatelj etnične pripadnosti, so razlogi za učenje raznoliki in segajo od narodnostnega zavedanja in truda za ohranjanje osebne/družinske, pa tudi kolektivne identitete, do gospodarskih razlogov (zaposlitvene možnosti, gospodarski stiki), od čustvenih razlogov do želje po možnosti vključevanja v koroški dvojezični šolski, na višji stopnji pa tudi v slovenski izobraževalni sistem (npr. v slovenske študijske programe).

Na vse večje povpraševanje po jezikovnem izobraževanju so se odzvale kulturne organizacije, in to ne le slovenske, ki skrbijo za pestro ponudbo jezikovnih tečajev. Ta trend je dosegel tudi obvezno šolanje na avstrijskem Koroškem, kjer že vrsto let število prijav k pouku slovenščine narašča.

Zdi se, da ohranitev slovenščine na avstrijskem Koroškem ni le v interesu koroških Slovenk in Slovencev, temveč je tudi v interesu večinskega naroda, vsaj kar se tiče institucionalne (šolske) dvojezičnosti pri pouku na primarni stopnji. Toda kljub vse večjemu deležu prijavljenih otrok na dvojezičnih šolah slovenščina še vedno ni dosegla enakovrednega družbenega položaja oz. ugleda v družbi. Ostaja jezik z nizkim socialnim prestižem.

Posameznikov odnos do jezika se razvije v njegovem socialnem okolju, tj. dom, družina, občina, narodnostna skupnost in dežela, nanj pa močno vplivajo reakcije v obliki odobravanja ali pritiskov iz tega okolja.⁷³ Baker omenja, da je za ohranjanje manjšinskih jezikov potrebno veliko pozornosti, primeren status in pogosta raba, za njihov razvoj pa je potrebna primerna politična situacija.⁷⁴

*When the second language is prestigious and powerful, used in mainstream education and in the jobs market, and when the minority language is perceived as of low status and value, minority languages may be threatened. Instead of addition, there is subtraction, division instead of multiplication.*⁷⁵

Če se jeziku večinskega naroda v družbi pripisujeta velika pomembnost in ugled in če je ta jezik prevladujoče sredstvo sporazumevanja v izobraževalnih organizacijah in ostali javnosti ter v sredstvih javnega obveščanja, lahko otroci in mladostniki (svoj) manjšinski jezik dojamajo kot manjvreden oz. nezaželen. Ker govorci želijo biti del družbe, lahko pride do opuščanja jezika oz. izgube jezika (language loss) z možnimi socialnimi, emocionalnimi, kognitivnimi in izobraževalnimi posledicami.⁷⁶

Children from language minorities (indigenous and particularly immigrant children) are sometimes at risk of losing their minority language, even when very young. With a higher status majority language ever-present on the screen, in the street, at school and in shops, children quickly learn which language has prestige, power and preference. They soon understand that

⁷³ Seveda se odnos do jezika lahko v teku življenja bistveno spremeni. Znan primer iz koroškega političnega življenja je Josef Feldner, predsednik koroškega Heimatdiensta, ki se je iz gorečega nasprotnika slovenske besede na avstrijskem Koroškem javno prelevil v konsenznega povezovalca obeh koroških narodnostnih skupnosti.

⁷⁴ Prim. Baker 2011⁵: 127.

⁷⁵ Baker 2011⁵: 72.

⁷⁶ Prim. Baker 2011⁵: 127.

*there are differences in language, behaviour, ethnicity and culture, and some children, and particularly teenagers, may come to perceive their minority language and culture as undesirable. Students quickly perceive what helps them belong and become accepted in mainstream society.*⁷⁷

Za ohranjanje oz. vračanje slovenščine v javne prostore bi potrebovali organizacijske okvire, kjer bi bila raba drugega deželnega jezika zaželena, „varna“, predvsem pa tudi funkcionalna: slovenščina mora postati več kot jezik, v katerega se prevaja že povedano. Bila naj bi zares enakovredno sredstvo komunikacije, kar bi signaliziralo uporabnost za njegove govorce, ne glede na raven jezikovnega znanja, hkrati pa bi bil jezikovna kopel za vse, ki želijo jezik (ponovno) odkriti. Samoumevnost funkcionalne prisotnosti drugega deželnega jezika bi osmislila trud oz. dosežke v neprekinjenem vertikalnem jezikovnem izobraževanju. Trenutna (ne)dostopnost jezika namreč nima vpliva le na aktualno in bodočo izobraževalno politiko oz. na njene cilje, temveč posredno vpliva na celotno dvojezično populacijo.

Zastavlja se vprašanje, ali je cilj izobraževalne politike na avstrijskem Koroškem ponuditi dvojezično izobrazbo „le“ tam, kjer oz. kadar je povpraševanje stalno in dovolj veliko. To bi pomenilo, da je primarni cilj pri poučevanju slovenščine ohranjanje jezika pripadnikov manjšine. Gotovo pa bi lahko izobraževalna ponudba na avstrijskem Koroškem vplivala na bodoče število govorcev, vzgajala nove govorce in tako pripomogla k številčnemu ohranjanju deleža dvojezičnikov. Ali pomeni naraščanje deleža prijavljenih učencev k pouku slovenščine na vseh šolskih stopnjah tudi višanje števila pripadnikov slovenske manjšine? Ali lahko atraktivna izobraževalna ponudba „postavi na glavo“ proces asimilacije manjšine in asimilira nemško govoreče enojezičnike?

*Manjšina je obsojena na izumrtje ali propad, če si za cilj postavlja ohranjanje trenutnih pripadnikov in njihovih potomcev. Naj bo namreč še tako učinkovita pri ohranjanju pripadnikov, jih bo z vsako generacijo nekaj „izgubila“ zaradi izseljevanja, asimilacije, mešanih zakonov itd. Zato je strategija ohranjanja manjšinskih skupnosti, ki temelji na „etnični čistosti“ njenih pripadnikov, obsojena na propad. Dolgoročni razvoj in obstoj manjšine je možen le v primeru, da je manjšinska skupnost sposobna privabiti nove člane in jih vključiti v svojo stvarnost.*⁷⁸

Baker zastopa mnenje, da je v situaciji neživeče dvojezičnosti ravno šola bistvena institucija za učenje/ohranjanje drugega jezika oz. za spodbujanje razvoja od enojezične v dvojezično družbo.

*Where a second language is not acquired in the community, the school has been the major institution expected to produce second language learning [...]. Through second language and foreign language lessons, via language laboratories and computer-assisted language learning, drill and practice routines, immersion classes, drama and dance, the initial stages of moving from monolingualism to bilingualism may occur.*⁷⁹

Seveda se je treba zavedati, da je proces oživljanja jezika dolgotrajen in da zahteva širšo mrežo jezikovnih poslancev: starše, jezikovne načrtovalce, primerne organizacije, nenazadnje pa tudi dobro izobražene učiteljice in učitelje.

⁷⁷ Baker 2011⁵: 127.

⁷⁸ Brezigar 2013: 97-98.

⁷⁹ Baker 2011⁵: 122.

The main point of this illustration is that language can be very rapidly massacred by its ban from all schools and its non-transmission in the home. The revival of a language via schooling is very slow. A language can be cut down within a few decades, but takes much time to grow from small seedlings, and even longer to spread. The revival in education does not only start with young children; it needs a priori the training and availability of teachers who can operate in the revived language. Teachers thus join crusading parents, language activists and language planners as the human foundation of language salvage and salvation.⁸⁰

Statistični podatki kažejo, da kljub zmanjšani napetosti med narodnostnima skupnostma, povečanemu interesu za slovenski jezik in naraščanju deleža prijav v šolah število koroških Slovencev nezadržno upada.

Jezik je torej pomemben element identifikacije in predstavlja nekakšen skupni imenovalec skupine posameznikov. Je sredstvo njihovega medsebojnega sporazumevanja in predvsem razumevanja. S tem omogoča zmanjševanje razlik, ki nastajajo znotraj skupnosti. Obenem pa je različnost jezika tisti dejavnik, ki oddaljuje pripadnike ene narodne skupnosti od pripadnikov druge narodne skupnosti, saj med njima pogloblja prepad in s tem ustvarja razlike.⁸¹

Pri jezikovnem načrtovanju bi morali nameniti posebno pozornost odpravljanju razlik med skupnostma oz. poudarjanju tega, kar je skupno pripadnikom obeh koroških narodnosti. Intenzivno bi se bilo treba posvetiti vprašanju predstavljanja in uveljavljanja jezika „na trgu“, da bi se v javnosti spremenil ugled in pomen manjšinskega jezika.

Morda se zdi čudno, da nekaj tako osnovnega, kot je jezik, postavimo na raven tržnega blaga, ki ga je nujno potrebno promovirati in iskati tržne niše, da bi ga lahko prodali. Toda danes brez promocije ne moremo obstati.⁸²

⁸⁰ Baker 2011⁵: 79

⁸¹ Brezigar 2013: 98

⁸² Urbanija 2004: 160

4 Slovenščina in obvezno šolstvo na avstrijskem Koroškem

Manjšinski šolski zakon ne velja za vso avstrijsko Koroško; kraji, kjer zakon velja, so določeni takole:

*Die örtliche Festlegung der für die slowenische Minderheit im besonderen in Betracht kommenden Volks- und Hauptschulen hat für jene Gemeinden zu erfolgen, in denen zu Beginn des Schuljahres 1958/59 der Unterricht an Volks- und Hauptschulen zweisprachig erteilt wurde.*⁸³

4.1 Kratek zgodovinski pregled: Izobraževanje dvojezičnih učiteljic/učiteljev od 1945 do danes

Leta 1945 je nastala povojna Republika Avstrija. Začasna koroška deželna vlada je izdala odlok za novo ureditev dvojezičnih ljudskih šol na južnem avstrijskem Koroškem, kjer naj celotni pouk na prvih treh šolskih stopnjah, torej v prvih treh razredih, poteka polovico v nemščini, polovico v slovenščini.⁸⁴ Tako naj bi šolska vzgoja po vojnih dogodkih prispevala k tolerantnemu sožitju obeh narodnostnih skupnosti (princip dvojezičnosti za vse/Prinzip der Zweisprachigkeit für alle).⁸⁵

Mirko Srienc, upokojeni ravnatelj glavne šole v Sinči vasi/Kühnsdorf, se spominja:

*Velika zasluga dr. Tischlerja je bila, da je spoznal ugodnost trenutka za popolnoma nov šolski koncept. [...] Provizorična koroška deželna vlada je sprejela Tischlerjev predlog, ga temeljito proučila in 3. oktobra 1945 soglasno sklenila znano šolsko odredbo o obveznem dvojezičnem šolstvu na južnem Koroškem. [...] Odredba navaja teritorialni obseg za 107 ljudskih šol v 23 občinah južne Koroške.*⁸⁶

Odredba je za dvojezične šole določala zaposlovanje učiteljev, ki obvladajo slovenski jezik, pa tudi zaposlovanje inšpektorjev, ki so usposobljeni za poučevanje v drugem deželnem jeziku,⁸⁷ zato so na takratnem učiteljišču (Lehrerbildungsanstalt) organizirali tečaje za maturante (Abiturientenlehrgänge).

*Kot učno osebje se mora pritegniti vse domače učiteljstvo, ki v zadostni meri obvlada slovenščino, šele na drugem mestu pridejo v poštev učitelji, ki so prišli od drugod v deželo. (Mišljeni so tu begunci in priseljenci iz sosednjih slovanskih držav.) [...] Za jezikovno in pedagoško izpopolnjevanje se naj uvedejo tečaji in majhne krajevne delovne skupnosti.*⁸⁸

⁸³ Bundeskanzleramt: Rechtsinformationssystem (RIS), Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten, § 10. (1).

⁸⁴ Prim. Domej 2013: 98.

⁸⁵ Prim. Wakounig 2008: 175–177.

⁸⁶ Strokovno pedagoško združenje 2004: 22–23.

⁸⁷ Prim. Domej 2013: 98.

⁸⁸ Strokovno pedagoško združenje 2004: 23.

V povojnem času je bilo le malo dobro izobraženih dvojezičnih učiteljev. To gre pripisati dejstvu, da je bilo že v času med obema vojnama dvojezično usposabljanje učiteljev močno ovirano. Po drugi svetovni vojni so v veliko šolah namenoma zaposlovali učitelje s slabim znanjem slovenščine in z negativnim stališčem do slovenskega jezika.⁸⁹

Mirko Srienec govori o pomanjkljivem znanju jezika in protislovenski naravnosti med učitelji:

Mesečno je [inšpektor Maklin] organiziral shode naše delovne skupnosti. Tam mi je bila poverjena naloga, da sem kolegicam in kolegom predaval poglavja iz slovnice in vodil pogovorne vaje. Pri tem sem pri mnogih ugotovil zelo šibko znanje slovenščine. Padale pa so pri nekaterih tudi že pikre opazke proti slovenskemu pouku. [...]

Druga statistika, ki gre še bolj v živo, izpove, da je leta 1950 poučevalo na 96 dvojezičnih koroških šolah 350 učiteljev, od teh jih je imelo slovenski izpit le 40.⁹⁰

Leta 1955 je bila podpisana avstrijska državna pogodba („Staatsvertrag von Wien“) s členom 7, v katerem so določene pravice slovenske in hrvaške manjšine v Avstriji. Člen med drugim zagotavlja pravico koroških Slovencev do osnovnošolske izobrazbe v slovenskem jeziku, sorazmerno število lastnih srednjih šol, pa tudi šolsko nadzorstvo.⁹¹

Kljub pravicam slovenske in hrvaške manjšine v Avstriji, zagotovljenim s pogodbo, se protislovenska naravnost ni spremenila. Franz Kukovica (upokojeni ravnatelj dvojezične ljudske šole v Žitari vasi/Sittersdorf) in Mirko Srienec pripovedujeta:

Slovenščina naj se potisne v kot; „domovini zvestim“ se je niti poslušati ne spodobi, kaj šele govoriti. Izjema: pri poučevanju. Kdaj pa kdaj sem celo slišal: „Tu se govori nemško.“ Vedno sem imel občutek, da se ravnamo po meni iz rane mladosti znanim reku: „Korošec, govori nemško, jezik je izraz tvoje miselnosti.“⁹²

Namestnik deželnega glavarja Ferlitsch, ki je bil leta 1945 še zagovornik novega šolskega modela, je svoje mnenje o slovenskem jeziku revidiral: „To je jezik smrtnih sovražnikov svobodne, nedeljive Koroške!“⁹³

Nemškonacionalne organizacije so z demonstracijami in šolskimi stavkami izvajale pritisk na deželno vlado, dokler ni tedanji deželni glavar Ferdinand Wedenig kot predsednik Deželnega šolskega sveta **leta 1958** omogočil odjavo od pouka slovenščine. Po tej odredbi se je 81 % šolarjev, tj. 10.375 od 12.774, od pouka res odjavilo.⁹⁴

Od **leta 1959** se je bilo treba na podlagi sklepa zakona o manjšinskem šolstvu za Koroško izrecno prijaviti k slovenskemu pouku (t. i. Anmeldepflicht), in sicer je bila za obiskovanje dvojezičnega pouka zahtevana pisna prijava staršev oz. pravnih zastopnikov (§7). V tem sklepu je bilo tudi prvič določeno, na kateri ustanovi in v kakšni obliki bo potekalo izobraževanje dvojezičnih učiteljev (§21).

⁸⁹ Prim. Wakounig 2008: 172.

⁹⁰ Strokovno pedagoško združenje 2004: 24–25.

⁹¹ Prim. Domej 2013: 98.

⁹² Strokovno pedagoško združenje 2004: 86

⁹³ Prav tam: 28.

⁹⁴ Prim. Feinig 2008: 82–83.

*Zur Heranbildung von Lehrern für Volksschulen mit slowenischer oder mit deutscher und slowenischer Unterrichtssprache, ist an der Bundeslehrer- und -lehrerinnen-bildungsanstalt in Klagenfurt ein ergänzender Unterricht in slowenischer Sprache [...] zu führen.*⁹⁵

Na podlagi tega sklepa je za organizacijo in izvajanje študijskih programov za izobraževanje in za strokovno izpopolnjevanje dvojezičnih učiteljic in učiteljev odgovorna današnja koroška Pedagoška visoka šola.

V povojnih letih **1959–1972** je bil za izobraževanje dvojezičnih učiteljev pristojen takratni zavod za izobraževanje učiteljev (Lehrerbildungsanstalt); učni/študijski programi za to obdobje niso ohranjeni.⁹⁶ Jeseni **1968** je bila za izobraževanje učiteljev ustanovljena Pedagoška akademija.⁹⁷

Magdalena Angerer-Pitschko, vodja Inštituta za večjezičnost in medkulturno poučevanje na Pedagoški visoki šoli na Koroškem – Visoki šoli Viktorja Frankla, poroča o podatkih iz let **1972–1974**, kjer je razvidno, da sta bili za dvojezično izobrazbo vsak semester na voljo dve učni uri na teden, torej skupno le 8 semestrskih učnih ur oz. pribl. 130 ur pouka za celotno dvojezično izobrazbo. Leta **1976** je bilo za izobraževanje dvojezičnih učiteljev na Pedagoški akademiji določenih 5 predmetov, vendar brez navedbe časovnega okvira:

- kulturno življenje v slovensko govorečem prostoru,
- domoznanstvo in zgodovina Slovencev,
- razvoj manjšinskega šolstva,
- šolska praksa in
- metodika in didaktika dvojezičnega pouka.⁹⁸

Leta 1988 je prišlo do novele v manjšinskošolskem zakonu za Koroško. Za ljudske šole je bilo znižano najvišje število šolarjev v razredih z dvojezičnim poukom⁹⁹ na 20 učenk in učencev. Uveden je bil sistem timskega poučevanja (§16a): v razredih, v katerih so skupaj učenci, ki so prijavljeni k slovenščini, in tisti, ki niso prijavljeni, poučujeta dva učitelja.¹⁰⁰ Timsko poučevanje naj bi omogočalo paritetni pouk v slovenskem in nemškem jeziku. Delo timskega učitelja v dvojezičnem razredu obsega 10–14 učnih ur tedensko.

Leta 1990 je sledila naslednja dopolnitev manjšinskošolskega zakona za Koroško, ki omogoča dvojezični pouk tudi v obveznih šolah zunaj področja, kjer velja zakon o manjšinskem šolstvu, če je ugotovljena stalna potreba (§10 in 11). To zakonsko dopolnilo je bilo osnova za ustanovitev Javne dvojezične ljudske šole 24 v Celovcu.¹⁰¹

Od **leta 1992** lahko javne dvojezične šole izdajajo tudi dvojezična spričevala.¹⁰²

⁹⁵ Domej 2013: 99.

⁹⁶ Prim. Angerer-Pitschko 2015: 124.

⁹⁷ Prim. Strokovno pedagoško združenje 2004: 40.

⁹⁸ Prim. Angerer-Pitschko 2015: 124.

⁹⁹ Prim. LSR Kärnten, Minderheitenschulwesen, Historische Entwicklung.

¹⁰⁰ Prim. Domej 2013: 101.

¹⁰¹ Prim. LSR Kärnten, Minderheitenschulwesen, Historische Entwicklung.

¹⁰² Prim. Strokovno pedagoško združenje 2004: 262.

Leta 2000 je bilo razveljavljeno določilo zakona za manjšinsko šolstvo na Koroškem, da dvojezični pouk poteka le na prvi, drugi in tretji šolski stopnji – tj. v prvem, drugem in tretjem razredu ljudske šole. Novela manjšinskošolskega zakona za Koroško je **leta 2001** določila, da celotni pouk na vseh štirih šolskih stopnjah v ljudskih šolah poteka približno v enakem deležu v slovenskem in nemškem jeziku (§16). Po četrti šolski stopnji, tj. na sekundarni stopnji izobraževanja, pa se pouk izvaja v nemščini. Tam si učenci pouk slovenskega jezika lahko izberejo kot obvezni predmet s štirimi tedenskimi urami.¹⁰³

Leta 2003 je bil na Pedagoški akademiji vpeljan prvi kurikulum za dvojezično izobraževanje, ki je vseboval navedbe učnih vsebin in učnih ciljev tečajev.¹⁰⁴

Leta 2007 se je Pedagoška akademija poimenovala po utemeljitelju logoterapije in eksistencialne analize Viktorju Franklu, postala je Pedagoška visoka šola na Koroškem – Visoka šola Viktorja Frankla (Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule). Nosilec izobraževalnih programov tako za timske kot tudi za dvojezične učitelje v obveznih šolah, pa tudi programov za njihovo nadaljnje izobraževanje oz. izpopolnjevanje je postal Center za večjezičnost in medkulturno izobraževanje (Institut für Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung), ki je od leta 2014 samostojni inštitut Pedagoške visoke šole¹⁰⁵.

4.2 Prelomno obdobje: uvedba novih/prenovljenih študijskih programov

Spremembe na področju načrtovanja učenja v obveznem šolstvu se zrcalijo v programih za izobraževanje bodočih učiteljic in učiteljev ter v razvoju strategij in kompetenc za kakovostno delo, saj se mora okolje vse hitreje odzivati na družbene spremembe in nova teoretična dognanja. Jeseni leta 2015 so stopili v veljavo prenovljeni študijski programi Pedagoške visoke šole na Koroškem – Visoke šole Viktorja Frankla, ki modificirajo dodatno izobrazbo za učitelje v obveznih šolah s slovenskih jezikom.

4.2.1 Izobraževanje učiteljev za primarno stopnjo

Timski učitelji

Smer Timski učitelj za ljudsko šolo z nemškim in slovenskim učnim jezikom (Teamlehrer/in an Volksschulen mit deutscher und slowenischer Unterrichtssprache) je namenjena

- rednim študentkam in študentom programa za bodoče ljudskošolske učitelje, ki se želijo kvalificirati za delo v dvojezičnih razredih,
- že poučujočim ljudskošolskim učiteljicam in učiteljem.

¹⁰³ Prim. Domej 2013: 101.

¹⁰⁴ Prim. Angerer-Pitschko 2015: 124.

¹⁰⁵ Prav tam: 125.

Program v obsegu 18 kreditnih točk (10 tečajev v 4 semestrih) se začne vsak zimski semester, predavanja pa se izvajajo vedno ob ponedeljkih in torkih po 14. uri, razen šolske prakse. Šolska praksa poteka v enotedenskem bloku enkrat na semester, in sicer dopoldne, na različnih dvojezičnih šolah.

Program ponuja (bodočim) učiteljem poleg poznavanja splošne situacije dvojezičnega šolstva na avstrijskem Koroškem tudi usposabljanje za sodelovanje, iskanje sinergij in za konstruktivno reševanje problemov ter posreduje znanja in kompetence za izbor oz. pripravo učnega gradiva. Poudarek je na pozitivnem odnosu do medkulturnosti in večjezičnosti.¹⁰⁶ *Allgemeines Ziel dieses Lehrganges ist die Befähigung zur Durchführung eines zeitgemäßen Unterrichts als Teamlehrer/in an Volksschulen mit deutscher und slowenischer Unterrichtssprache laut Minderheitenschulgesetz (Bundesgesetz vom 19. März 1959, BGBl. Nr. 101 i.d.g.F.). Dieser Unterricht soll in sprachlich differenzierender und handlungsorientierter Form erfolgen. Dabei sollen zeitgemäße Entwicklungen im sprachlichen und gesellschaftlichen Kontext sowohl in organisatorischer als auch in methodisch-didaktischer Hinsicht entsprechende Berücksichtigung finden.*¹⁰⁷

Za zaključek tega študijskega programa oz. za opravljanje poklica timskega učitelja se ne zahteva znanja slovenščine. Sicer pa Pedagoška visoka šola na Koroškem ponuja vsako leto štiri tečaje slovenskega jezika, namenjene vsem študentom. Obiskujejo jih predvsem že aktivni timski učitelji ter študentje te študijske smeri.

Dvojezični učitelji

Trenutno sta za dodatno izobraževanje dvojezičnih učiteljev veljavna dva programa:

Kurikulum Dvojezični pouk na ljudskih šolah z nemškim in slovenskim jezikom (Zweisprachiger Unterricht an Volksschulen mit deutscher und slowenischer Unterrichtssprache¹⁰⁸) v obsegu 54 kreditnih točk je bil vpeljan leta 2007, pripravil pa ga je takratni Center za večjezičnost in medkulturno učenje Pedagoške visoke šole na Koroškem v sodelovanju z več strokovnjaki oz. vzgojno-izobraževalnimi ustanovami.¹⁰⁹

Ob vpisu na to smer morajo študentje izkazati obvladovanje slovenskega jezika na ravni B2 (po skupnem evropskem jezikovnem okviru – SEJO), in sicer ali z maturitetnim spričevalom ali s preizkusom jezikovnega znanja. V drugem študijskem odseku morajo študentje doseči oz. izkazati raven C1.

Bistveni poudarki pri izobraževanju dvojezičnih učiteljev obsegajo pedagoška in didaktična znanja, upoštevajoča prakso, ter medkulturno učenje, ki naj spodbuja odprt oz. toleranten odnos do ljudi iz drugih kultur. Študentke in študentje spoznavajo različne organizacijske oblike dvojezičnih šol (paritetni model, jezikovne kopeli oz. imerzijo, dvojezične razrede s timskim poučevanjem, oddelčni pouk (Abteilungsunterricht)).¹¹⁰

Izobraževanje dvojezičnih učiteljev odlikuje predvsem t. i. indukcijska faza: Ko kandidati že opravljajo svoje prvo delovno leto kot dvojezični učitelji, jih pri poglobljanju pedagoškega znanja spremljajo strokovnjaki v okviru tečajev 7. in 8. semestra.

¹⁰⁶ Prim. Curriculum TL, varianta 2016.

¹⁰⁷ Curriculum TL, varianta 2016: 3.

¹⁰⁸ Prim. Curriculum ZU – iztekajoči se program 2008, prenovljen 2010.

¹⁰⁹ Prim. Angerer-Pitschko 2015: 125.

¹¹⁰ Prim. Stefan; Angerer-Pitschko 2013: 718.

V letih 2009–2011 je izbrana strokovna skupina z longitudinalno raziskavo spremljala izvedbo tako kurikulumuma za dvojezične učitelje (študijski načrt iz leta 2007) kot kurikulumuma za timske učitelje, da bi ugotovila realizacijo vsebin in ciljev, določenih v študijskih programih. Rezultati so bili objavljeni v poročilu *Curriculare Beratung. Begleitforschung zu den neuen Curricula im Bereich der Ausbildung zweisprachiger Lehrer/innen bzw. Teamlehrer/innen. Bericht 2009 bis 2011*.¹¹¹ Na podlagi te raziskave je prišlo leta 2015 do adaptacije študijskega programa za dvojezične učitelje, tako da se je razširil na 60 kreditnih točk. Veljavnost starejšega programa v obsegu 54 ECTS se izteka, zato so bili v študijskem letu 2017/18 v študijski ponudbi le še predavanja/tečaji sedmega in osmega semestra.

Novi visokošolski program za dvojezični pouk na ljudskih šolah z nemškim in s slovenskim učnim jezikom (Hochschul-lehrgang: Ergänzendes Studium Zweisprachiger Unterricht an Volksschulen mit deutscher und slowenischer Unterrichtssprache¹¹²) je stopil v veljavo jeseni 2015 in traja 8 semestrov. V študijskem letu 2017/18 se je program izvajal že tretje leto, in sicer s predavanji za prvi, tretji in peti semester v zimskem, za drugi, četrti in šesti študijski semester pa v poletnem semestru.

Najbolj opazna je novost na področju jezikovnih tečajev slovenščine. Na podlagi intervjujev z učitelji in s študenti je omenjena raziskava namreč izkazala potrebo, da naj novi študijski program predpiše obvezne jezikovne tečaje slovenščine, ki bi povečali jezikovno usposobljenost bodočih učiteljev.

Tako kot doslej bodo morali študentje dokazati svoje obvladanje jezika, vendar bodo svoje znanje nadgrajevali v 4 jezikovnih tečajih. Vsak tečaj traja en semester, obsega pa dve učni uri na teden, skupaj 30 učnih ur.

Študijski program vsebuje tudi izobraževanje za timske učitelje, tako da imajo vsi dvojezični učitelji obenem še izobrazbo za timskega učitelja. Predavanja za dvojezične učitelje praviloma potekajo v slovenščini, predavanja, ki jih obiskujejo študentje obeh programov – tistega za dvojezične in tistega za timske učitelje – pa potekajo dvojezično.

Ker se je osnovno izobraževanje učiteljev z novimi programi podaljšalo s treh na štiri študijska leta, novi program ne vsebuje indukcijske faze, to pa pomeni, da študentje v 7. in 8. semestru programa za dvojezične učiteljice in učitelje ne bodo več obiskovali tečajev vzporedno s prvim letom službovanja na eni izmed koroških dvojezičnih šol. Ta novost jih bo časovno razbremenila, vendar jih bo osiromašila za enoletno sprotno podporo izkušenih strokovnjakov.

4.2.2 Izobraževanje učiteljic in učiteljev za sekundarno stopnjo

Do jeseni 2015 je bila za izobraževanje učiteljic in učiteljev za glavno šolo oz. novo srednjo šolo, torej za področje obveznega šolanja, pristojna le Pedagoška visoka šola na Koroškem, in sicer s programom Slovenščina na sekundarni stopnji I (Slowenisch an der Sekundarstufe I) v obsegu 42 kreditnih točk. Program je bil leta 2012 pripravljen skupaj z univerzo v Celovcu (Alpen-Adria Universität Klagenfurt). Približno pol programa je potekalo na Inštitutu za slavistiko Univerze v Celovcu, polovica pa na Pedagoški visoki šoli na Koroškem, vendar je zaradi organizacijskih težav sodelovanje zamrlo. Leta 2013 je bilo s sklepom parlamenta vpeljana določila Pädagog/inn/enbildung NEU, ki zahteva izobraževanje pedagogov PO NOVEM, na podlagi katerega dosežejo vsi pedagoški delavci enakovredno akademsko izobrazbo, ne glede

¹¹¹ Prim. Angerer-Pitschko; Khan; Domej; Wakounig 2012.

¹¹² Prim. Curriculum ZU – novi program 2015.

na to, na kateri šolski stopnji bodo poučevali: primarna stopnja (6- do 10-letniki), sekundarna stopnja I (10- do 14-letniki), sekundarna stopnja II (14- do 18-letniki).

Da bi prišlo do večjega medinstitucionalnega sodelovanja pri izobraževanju pedagoških delavcev, je bila osnovana Razvojna zveza Jug-Vzhod (Entwicklungsverbund Süd-Ost), h kateri je pristopilo 8 ustanov:

- univerza v Celovcu: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt,
- univerza v Gradcu: Karl-Franzens-Universität Graz,
- cerkvena pedagoška visoka šola v Gradcu: Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz der Diözese Graz-Seckau,
- umetniška univerza v Gradcu: Kunstuniversität Graz (KUG),
- privatna pedagoška visoka šola na Gradiščanskem: Stiftung private Pädagogische Hochschule Burgenland,
- pedagoška visoka šola v Celovcu: Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule,
- pedagoška visoka šola v Gradcu: Pädagogische Hochschule Steiermark in
- tehnična univerza v Gradcu: Technische Universität Graz (TUG).¹¹³

V sodelovanju strokovnjakov več organizacij so nastali novi skupni študijski programi za sekundarno stopnjo, ki so stopili v veljavo oktobra 2015.

Kurikulum za prvostopenjski študij Pedagoška smer za sekundarno stopnjo. Splošna izobrazba. Študijski program 2015 (Curriculum für das Bachelorstudium. Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung. Curriculum 2015¹¹⁴) za izobraževanje bodočih učiteljev slovenistov pedagoške smeri slovenski jezik velja za skupni program, ki ga na Koroškem skupaj izvajata dve ustanovi: celovška univerza in Pedagoška visoka šola, na Štajerskem pa ga izvaja graška univerza. Celovška univerza se ukvarja predvsem z vprašanji posamezne stroke, Pedagoška visoka šola pa se posveča organizaciji in izpeljavi pedagoške prakse. V veliko primerih (npr. priznavanje izpitov oz. uporaba kompatibilnih računalniških sistemov) bo v bodoče še potrebno poiskati ustreznejše rešitve. To je prvič, da se kak redni skupni študijski program izvaja na dveh terciarnih izobraževalnih ustanovah ter je namenjen ne le pedagogom za sekundarno stopnjo I vseh tipov šol (nova srednja šola, gimnazija), temveč tudi za sekundarno stopnjo II.

Vzporedno s skupnim programom Pedagoške visoke šole na Koroškem in Alpsko-jadranske univerze v Celovcu je oktobra 2015 stopil v veljavo še en študijski program, temelječ na zakonski določbi iz leta 1959, ki zahteva, da pedagoška visoka šola ponuja dodatni študijski program slovenščine.

*§ 8 Abs. 2 HG besagt: An der Pädagogischen Hochschule Kärnten ist zur Heranbildung von Lehrern und Lehrerinnen für Volksschulen und für Neue Mittelschulen gemäß § 12 des Minderheitenschulgesetzes für Kärnten, BGBl. Nr. 101/1959, ein ergänzendes Studium in slowenischer Sprache und ein entsprechendes zusätzliches Angebot im Bereich der Unterrichtspraxis anzubieten und zu führen.*¹¹⁵

¹¹³ Prim. Lehramt Süd-Öst (brez strani in letnice).

¹¹⁴ Prim. Curriculum für das Bachelorstudium 2015, varianta 2016.

¹¹⁵ Curriculum NMS 2015: 3.

Visokošolski program Slovenščina na področju šolskega manjšinskega zakona/NSS (Slowenisch im Geltungsbereich des Minderheitenschulwesens/NMS) obsega 60 kreditnih točk in traja 8 semestrov. Program je namenjen

- pedagogom iz prakse na sekundarni stopnji in
- tistim, ki študirajo pedagoško smer za sekundarno stopnjo ter jih zanima poučevanje v slovenščini na novi srednji šoli na področju, kjer velja šolski manjšinski zakon.

*Die Absolvent/innen des Hochschullehrganges „erwerben die Befähigung, im Geltungsbereich des Minderheitenschulwesens an Neuen Mittelschulen im Sinne von CLIL und zur Sicherung einer durchgängigen Sprach(en)bildung zu unterrichten“.*¹¹⁶

V ta program se je možno vpisati vsako leto v zimskem semestru, pouk pa poteka dva dneva na teden v popoldanskem času, po 14. uri. Ure šolske prakse so združene v enotedenski blok, in sicer v dopoldanskem času na različnih novih srednjih šolah.

Pedagogi, ki se odločajo za poučevanje na sekundarni stopnji, se torej odločajo med dvema programoma: Za integrativno poučevanje v smislu Content Language Integrated Learning (CLIL) v slovenskem jeziku se lahko vpišejo v dodatni študijski program, ki (bodoče) učitelje na novi srednji šoli usposablja za poučevanje nejezikovnih predmetov v slovenskem jeziku. Namenjen pa jim je tudi redni študijski program, ki ga skupno izvajata pedagoška visoka šola in celovška univerza. Ta koncept usposablja učitelje za jezikovno diferencirano poučevanje slovenskega jezika, temelječe na sodobnih raziskovalnih spoznanjih, in sicer za vse tipe šol po zaključeni primarni stopnji. Učencem omogoča neprekinjeno usvajanje jezika na vseh stopnjah izobraževanja.

Trenutna situacija je naslednja: Od leta 2015 so v veljavi novi študijski programi, ki jih izvajata skupaj celovška univerza in Pedagoška visoka šola na Koroškem. Nespremenjeno je ostalo pravilo, da je pedagoška smer rednega študija dvo-predmetna, tako da se študentke in študentje izobražujejo za učitelje dveh predmetov. Če noben od dveh predmetov ni slovenščina, se kandidati lahko odločijo za izobrazbo po dodatnem študijskem programu, tako da so usposobljeni tudi za poučevanje v slovenščini. Dodatni študijski program lahko obiskujejo bodoči učitelji med rednim študijem ali po opravljenem študiju. Za izvedbo programa je odgovorna Pedagoška visoka šola na Koroškem.

4.3 Ljudske šole in nove srednje šole – število prijav in predznanje otrok ob začetku šolanja v ustanovi

Na Koroškem velja zakon, ki na področju veljavnosti manjšinskega šolskega zakona vsem otrokom ne glede na narodnostno pripadnost omogoča obiskovanje dvojezičnega pouka.

¹¹⁶ Prav tam: 1.

4.3.1 Ljudske šole

Od šolskega leta 1959/60 do danes se je število prijav k dvojezičnemu pouku močno spremenilo. Delež prijavljenih otrok je v šestdesetih letih upadal in dosegel najnižjo stopnjo s 13,45 % v šolskem letu 1976/77, potem pa se je trend obrnil, tako da je delež prijavljenih otrok od šolskega leta 1976/77 do 2016/17 nenehno naraščal. V dvojezičnih ljudskih šolah že več let presega 45 %.

Prijave k dvojezičnemu pouku od šolskega leta 2000/01 ¹¹⁷				
Šolsko leto	Skupno število šolarjev	Število prijav	Delež prijavljenih šolarjev	Število šolarjev v Celovcu
2000/01	5876	1657	28,20 %	113
2001/02	5735	1722	30,03 %	116
2002/03	5456	1670	30,61 %	127
2003/04	5328	1720	32,28 %	143
2004/05	5150	1720	33,39 %	146
2005/06	5018	1819	36,25 %	165
2006/07	4818	1855	38,50 %	180
2007/08	4666	1892	40,55 %	187
2008/09	4506	1853	41,12 %	190
2009/10	4437	1831	41,27 %	185
2010/11	4385	1928	43,96 %	182
2011/12	4395	1975	44,93 %	166
2012/13	4451	1972	44,37 %	173
2013/14	4486	2000	44,52 %	183
2014/15	4535	2052	45,25 %	188
2015/16	4462	2037	45,65 %	208
2016/17	4496	2053	45,66 %	228
2017/18	4501	2044	45,41 %	220

Tabela 2: Prijave k dvojezičnemu pouku od šolskega leta 2000/01.

¹¹⁷ Tabela je prevzeta in prirejena po: LSR Kärnten, Abteilung VII, Jahresbericht über das Schuljahr 2015/16: 54-55, podatke za šolski leti 2016/17 in 2017/18 prispeval LSR, oddelek VII (e-pošta 7. decembra 2017).

Na področju, kjer velja šolski manjšinski zakon na Koroškem, so v šolskem letu 2015/16, to je v času zbiranja podatkov za pričujočo nalogo, imeli kar na 59 od skupno 230 ljudskošolskih ustanovah prijave k dvojezičnemu pouku. Tedaj je bilo na področju veljavnosti manjšinskošolskega zakona 321 razredov, od tega **90** enojezičnih, **100** dvojezičnih in **131** integriranih¹¹⁸.

Na avstrijskem Koroškem zunaj področja, kjer velja šolski manjšinski zakon, obstajata še dve dvojezični ljudski šoli. Na teh dveh šolah so k dvojezičnemu pouku prijavljeni vsi učenci, zato so tudi vsi razredi dvojezični.

V enojezičnih razredih poteka pouk v nemškem jeziku, ker v njih ni otrok, ki bi bili prijavljeni k dvojezičnemu pouku. V dvojezičnih razredih so k dvojezičnemu pouku prijavljeni vsi učenci, zato v dvojezičnih razredih vodi pouk v slovenskem in nemškem jeziku učitelj z zaključeno redno pedagoško izobrazbo za ljudskošolske učitelje in dodatno izobrazbo za slovensko-nemške dvojezične učitelje na avstrijskem Koroškem.

Število dvojezičnih in timskih učiteljic in učiteljev z zaključeno dodatno izobrazbo oz. brez nje ¹¹⁹				
Šolsko leto	Št. dvojezičnih učiteljev z izobrazbo	Št. dvojezičnih učiteljev brez izobrazbe	Št. timskih učiteljev z izobrazbo	Št. timskih učiteljev brez izobrazbe
2015/16	210	0	93	4
2016/17	233	0	96	1
2017/18	207	6	105	0

Tabela 3: Število dvojezičnih in timskih učiteljic in učiteljev od šolskega leta 2015/16 do 2017/18.

Integrirane ljudskošolske razrede obiskujejo učenci, ki so prijavljeni k dvojezičnemu pouku, pa tudi učenci, ki se niso odločili za dvojezični pouk. Razred poučuje učitelj z dodatno dvojezično izobrazbo. Poleg razrednega učitelja sodeluje pri pouku še timski učitelj, in sicer 10 do 14 ur tedensko. Kadar je v razredu samo razredni učitelj, poteka pouk v nemškem jeziku, kadar pa sta v razredu dva učitelja, poteka pouk v obeh jezikih: prijavljene otroke poučuje dvojezično izobraženi učitelj v slovenščini, tiste pa, ki k dvojezičnemu pouku niso prijavljeni, prevzame timski učitelj in dela z njimi v nemščini.¹²⁰ Učiteljice/učitelji v dvojezičnih in integriranih razredih torej potrebujejo dodatno izobrazbo.

¹¹⁸ Prim. LSR Kärnten, Abteilung VII Minderheitenschulwesen, Jahresbericht über das Schuljahr 2015/16: 37–38.

V šolskem letu 17/18 je znašalo skupno število vseh razredov 332, deli pa se na

- 102 enojezična razreda,
- 99 dvojezičnih razredov in
- 131 integriranih razredov.

Podatke za šolsko leto 2017/18 prispeval LSR, oddelek VII (e-pošta 7.decembra 2017).

¹¹⁹ Podatke prispeval LSR, oddelek VII (e-pošta 24. januarja 2018).

¹²⁰ Prim. LSR Kärnten, Abteilung VII Minderheitenschulwesen, Jahresbericht über das Schuljahr 2015/16: 37–38.

Profil ljudskošolskih učenk in učencev glede na njihovo jezikovno predznanje se je skozi desetletja močno spremenil. Še v šolskem letu 1980/81 je 43,05 % učencev začelo šolanje z dobrim predznanjem, 25,69 % učencev je ob vstopu v šolo imelo šibko predznanje, 31,25 % šolarjev pa na prvi šolski stopnji ni imelo jezikovnega predznanja. V šolskem letu 2015/16 je delež otrok z dobrim predznanjem padel na 15,14 %, 22,40 % šolarjev na prvi stopnji je imelo le malo predznanja, kar 62,46 % pa je dvojezično šolanje začelo brez jezikovnega predznanja.

Ocena jezikovnega znanja otrok, prijavljenih k dvojezičnemu pouku, na prvi šolski stopnji v letih 1980/81, 1990/91, 2000/01 in v obdobju med leti 2010 in 2017 (število oz. delež učencev v odstotkih) ¹²¹							
Šolsko leto	Dobro predznanje			Malo predznanja		Brez predznanja	
1980/81	43,05 %	124		25,69 %	74	31,25 %	90
1990/91	31,03 %	103		20,48 %	68	48,49 %	161
2000/01	25,15 %	127		19,80 %	100	55,05 %	278
2010/11	14,46 %	82		16,57 %	94	68,95 %	391
2011/12	15,33 %	92		11,83 %	71	72,83 %	437
2012/13	13,36 %	75		17,11 %	96	69,51 %	390
2013/14	15,31 %	75		18,97 %	114	65,72 %	395
2014/15	17,48 %	108		16,18 %	100	66,34 %	410
2015/16	15,14 %	96		22,40 %	142	62,46 %	396
2016/17	15,47 %	79		16,75 %	107	67,78 %	425
2017/18	ni podatkov						

Tabela 4: Ocena jezikovnega znanja otrok, prijavljenih k dvojezičnemu pouku, na prvi šolski stopnji v letih 1980/81, 1990/91, 2000/01 in v obdobju med leti 2010 in 2017.

V osemdesetih letih je večina otrok, prijavljenih k dvojezičnemu pouku, dobro ali deloma znala jezik slovenske narodnostne skupnosti, kar pomeni, da so bili v razredih učenci začetniki izjeme, saj le približno tretjina učencev ni imela jezikovnega predznanja. Današnja situacija je popolnoma drugačna: približno dve tretjini otrok obiskuje dvojezični pouk brez jezikovnega predznanja, otroci z dobrim predznanjem pa v dvojezičnih skupinah predstavljajo zelo majhen delež, v mnogo skupinah so to le še izjeme.

¹²¹ Tabela je prevzeta in prirejena po: LSR Kärnten, Abteilung VII Minderheitenschulwesen, Jahresbericht über das Schuljahr 2015/16: 64–65, podatke za šolsko leto 2016/17 prispeval LSR, oddelek VII (e-pošta 7. decembra 2017).

Iz statističnih podatkov o predznanju slovenskega jezika ob vstopu v ljudsko šolo lahko sklepamo, da večina prijavljenih otrok slovenskega jezika ne spozna niti doma niti v svoji okolici. Starši, ki sami ne znajo slovenskega jezika, otroke pogosto prijavijo k pouku slovenščine, ker so bili sami „žrtev zgrešene jezikovne politike“¹²² ali pa so slovenščino prepoznali kot del lastne, vendar zamolčane identitete¹²³ oz. se zavedajo boljših možnosti na trgu zaposlovanja.

Pričakujemo lahko, da ima občuten prirast prijav otrok z malo ali popolnoma brez predznanja vpliv na:

- strukturo razredne skupnosti,
- rabo jezika/jezikov (kateri je učni jezik, kateri je ciljni jezik, kateri jezik velja kot sredstvo sporazumevanja med učenci, mešanje jezikov, kdo opušta svoj jezik itd.),
- vrednotenje jezika (kateri jezik prevladuje, kateri velja kot prestižni jezik, kateremu se posveča več pozornosti in časa),
- izbiro gradiva (kdaj je nastalo učno gradivo za jezikovni pouk in za katero ciljno skupino; kdo je pripravil gradivo; je bilo gradivo objavljeno in potrjeno na strokovnem svetu; kdo ga je izdal; kakšna je dostopnost gradiva; koliko sredstev se namenja izdelavi novega in aktualiziranju obstoječega gradiva; v katerem jeziku je učno gradivo za integrirane ure; je gradivo prirejeno in primerno za heterogene skupine),
- usposabljanje učiteljic in učiteljev (katera je najvišja stopnja izobrazbe učiteljev; so usposobljeni za pouk slovenščine kot drugega jezika; kakšen je program nadaljnjega izobraževanja in izpopolnjevanja; kako učitelji ocenjujejo spremenjene razmere in kako se na njih odzivajo).

Empirični del naloge skuša najti vsaj nekaj odgovorov na gornja vprašanja in z njimi osvetliti trenutno stanje nenehno spreminjajočega se položaja slovenščine v šolah.

4.3.2 Nove srednje šole

*Eine besonders entscheidende Nahtstelle ist der Übergang von der Volksschule zur Sekundarstufe I. Viele Schülerinnen und Schüler, die in der Volksschule vier Jahre den zweisprachigen Unterricht besucht haben, können ihre Kenntnisse des Slowenischen nicht mehr ausbauen und festigen, weil verschiedene Umstände es nicht leicht machen, in den gewählten Schulen den slowenischen Sprachunterricht zu besuchen.*¹²⁴

Po zaključeni ljudski šoli se učenci v okviru obvezne šole lahko odločijo za nadaljevanje šolanja na eni izmed skupno 71 koroških novih srednjih šol¹²⁵. Dvojezični pouk v ljudskih šolah poteka enakovredno v obeh deželnih jezikih (in annähernd gleichem Ausmaß in deutscher und slowenischer Sprache (§ 16)¹²⁶), medtem ko pouk v novih srednjih šo-

¹²² Sklicujem se na besedno zvezo Opfer misslungener Sprachenpolitik po: M. Gutownigu 2001: 75.

¹²³ Vprašanje učenja slovenščine kot iskanja identitete na Koroškem sem v okviru univerzitetnega tečaja Systemische Pädagogik obravnavala v neobjavljeni zaključni nalogi Sprachenlernen als Identitätssuche am Beispiel des Slowenischen in Kärnten. Eine empirische Studie. 2010.

¹²⁴ LSR Kärnten, Abteilung VII Minderheitenschulwesen, Jahresbericht über das Schuljahr 2013/14: 16.

¹²⁵ BMBWF: Die Neue Mittelschule (brez strani).

¹²⁶ Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten 2017 (brez strani).

lah, torej po 4. šolski stopnji primarnega izobraževanja, poteka v nemškem jeziku; slovenščino se kot obvezni predmet tedensko poučuje le štiri učne ure.¹²⁷

Glede na visok delež prijav na primarni stopnji bi pričakovali, da bo tudi delež prijav na sekundarni stopnji I podobno visok. Vendar statistični podatki kažejo, da se le majhen delež otrok, ki so v ljudski šoli obiskovali dvojezični pouk, tudi na sekundarni stopnji I odloči za pouk slovenščine.¹²⁸

Za prijavo k pouku slovenskega jezika otrokom ni treba izpolnjevati nobenih pogojev. To pomeni, da se učenci na vsaki šolski stopnji ne glede na jezikovno predznanje lahko odločijo za prijavo k slovenščini, tako da je dostopna vsem in na vsaki osebni razvojni stopnji.¹²⁹ Kljub taki odprtosti sistema je delež prijavljenih otrok na sekundarni stopnji I obveznega šolanja bistveno nižji od deleža prijav na primarni stopnji. V šolskem letu 2015/16 je na primarni stopnji znašal 45,65 %, v novih srednjih šolah pa le 8,51 % (najvišji delež je znašal 10,25 % v šolskem letu 2013/14).¹³⁰

Število prijav k pouku slovenščine v glavnih šolah v šolskih letih 1990/91, 2000/01 in 2010/11 oz. v novih srednjih šolah na področju koroškega manjšinskega zakona v obdobju med letoma 2014 in 2018 ¹³¹			
Šolsko leto	Skupno število šolarjev	Delež prijavljenih v odstotkih	Število prijavljenih
1990/91	4583	6,55	300
2000/01	4848	5,59	271
2010/11	3808	8,79	335
2013/14	3143	10,25	322
2014/15	2947	9,43	318
2015/16	3326	8,51	308
2016/17	3331	8,53	284
2017/18	3393	8,99	305

Tabela 5: Število prijav k pouku slovenščine v v glavnih šolah v šolskih letih 1990/91, 2000/01 in 2010/11 oz. v novih srednjih šolah na področju koroškega manjšinskega zakona v obdobju med letoma 2014 in 2018.

¹²⁷ Prim. Domej 2013: 101–102.

¹²⁸ Prim. Sandrieser 2013: 116.

¹²⁹ Podatki o ocenah jezikovnega predznanja šolarjev ob prijavi k pouku slovenščine ne obstajajo.

¹³⁰ Prim. LSR Kärnten, Abteilung VII Minderheitenschulwesen, Jahresbericht über das Schuljahr 2015/16: 74.

¹³¹ Tabela je prevzeta in prirejena po: LSR Kärnten, Abteilung VII Minderheitenschulwesen, Jahresbericht über das Schuljahr 2015/16: 74, podatke za šolski leti 2016/17 in 2017/18 prispeval LSR, oddelek VII (e-pošta 7. decembra 2017).

Nova srednja šola kot novi tip šolske ustanove za poučevanje 10- do 14-letnikov je nadomestila glavne šole. Te so veljale kot šole, ki niso skrbele za ohranjanje jezikovne raznolikosti, zato se je v nemščini naklonjenih večjih krajih z glavnimi šolami mlado slovensko govoreče podeželsko prebivalstvo hitro asimiliralo. Njihov jezik, kultura in zgodovina so bili v teh institucijah pogosto degradirani, zato se učenci oz. njihovi starši ob vstopu v glavno šolo niso odločali za pouk slovenskega jezika, temveč so se priključili večini, ki je signalizirala pomembnost in moč.¹³²

*SchülerInnen, die nach der Volksschule in die Hauptschule wechselten, bemerkten sehr schnell die unterschiedliche gesellschaftliche Funktionalität und Wertigkeit der beiden Sprachen. Slowenisch war nicht mehr Unterrichtssprache, sondern Gegenstand, der auf drei Wochenstunden reduziert wurde. In der Regel war Deutsch die Sprache, die die Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen herstellte und das schulische Leben regulierte. Auch die Kommunikation auf der SchülerInnenebene wurde vom Deutschen dominiert. [...] In dem Maße, wie es gelang, die (slowenische) Sprache gesellschaftlich zu deklassieren und sie auf eine „unterschichtige Kultur“ einzuschränken, in dem Maße war auch ein entscheidender Schritt getan, um die Lebenswelt der SlowenInnen zu entwerten.*¹³³

Razvoj oz. vloga glavne šole v procesu ponemčevanja, ki ga Wakounig imenuje „linguistisch und Kultur zerstörerisch“,¹³⁴ predstavlja negativno dediščino za novo srednjo šolo, zaradi česar bo morala svojo vlogo v odnosu do slovenščine na Koroškem na novo definirati. Le enakovreden in spoštljiv odnos do obeh jezikov in njunih govorcev, pa tudi do kulturnega in zgodovinskega izkustva bo lahko spremenil vlogo obveznega šolstva na sekundarni stopnji I pri ohranjanju jezikovnega bogastva na Koroškem. Šele tedaj bo nova srednja šola lahko zagotavljala neprekinjeno vertikalno jezikovno izobraževanje na vseh stopnjah šolanja. Čeprav število prijavljenih dijakin in dijakov po posameznih srednjih šolah ni visoko, je vsota prijav v novih srednjih šolah primerljiva s številom prijav na nižji stopnji Slovenske gimnazije (v šolskem letu 2015/16 je bilo k pouku slovenščine v NSS prijavljenih 308 dijakov, Slovensko gimnazijo pa je na sekundarni stopnji I obiskovalo 373 dijakov). S tega vidika prisotnost slovenščine na novih srednjih šolah ni zanemarljiva. Glede na dejstvo, da je bilo v preteklosti le malo strokovne literature, ki bi obravnavala pomen glavne šole za dvojezično izobraževanje na Koroškem, in glede na dejstvo, da imajo nove srednje šole šele zelo kratko zgodovino, ni presemetljivo, da primerljivih raziskav oz. analiz, na katere bi se pri raziskavi lahko oprla, nisem odkrila. Nove srednje šole so po fazi implementacije s šolskim letom 2015/16 dokončno nadomestile dotedanje glavne šole (za več informacij o določilih v srednji šoli glej na spletu Die Neue Mittelschule¹³⁵). Tudi za pouk slovenščine so prinesle nekaj novosti:

- Prenovljeni učni načrt *Der Lehrplan der Abteilungen für den Unterricht in slowenischer Sprache, die in Neuen Mittelschulen mit deutscher Unterrichtssprache eingerichtet sind* je bil objavljen leta 2012.¹³⁶

¹³² Prim. Wakounig 2008: 214–216.

¹³³ Wakounig 2008: 215.

¹³⁴ Prim. Wakounig 2008: 217.

¹³⁵ BMBWF: Die Neue Mittelschule (brez strani).

¹³⁶ Prim. učne načrte za nove srednje šole: Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen, Anlage 5. BGBl. II Nr.185/2012.

- Pouku slovenščine so tedensko namenjene štiri učne enote, šolska avtonomija pa šolam dopušča spremembo tega števila.
- Učenci in učenke se lahko učijo slovenščino poleg kakega živega tujega jezika.¹³⁷
- Medtem ko je v glavnih šolah pouk slovenskega jezika potekal zunaj rednega pouka, v t. i. obrobni urah pred rednim poukom ali po njem, je pouk slovenščine zdaj vključen v redni čas. Prijava k pouku slovenščine za šolarje ne pomeni več višjega števila ur, ki jih morajo absolvirati. Ta novost za šolarje pomeni časovno razbremenitev.
- Slovenščina je lahko kot delovni jezik integrirana v pouk drugih predmetov.
- Projektno delo naj vključuje tudi zunajšolsko ponudbo (npr. sodelovanje s športnimi in kulturnimi društvi).¹³⁸

Slovenščina v novih srednjih šolah v šolskem letu 2015/16 ¹³⁹				
Nova srednja šola	Št. šolarjev	Obvezni predmet ¹⁴⁰	Prosti predmet	Skupno št. prijav
Arnoldstein/Podkloster	155	12	0	12
Bleiburg/Pliberk	111	49	0	49
Eberndorf/Dobrla vas	100	17	0	17
Bad Eisenkappel/Železna Kapla	91	22	10	32
Ferlach/Borovlje	245	24	2	26
Finkenstein/Bekštanj	120	6	0	6
Kühnsdorf/Sinča vas	173	12	4	16
St. Jakob i.R./Šentjakob v Rožu	172	22	7	29
Griffen/Grebinj	76	4	0	4
Nötsch-Saak/Čajna	182	5	0	5
Velden/Vrba	178	30	0	30
Völkermarkt/Velikovec	308	28	2	30
Hermagor/Šmohor	295	0	0	0

¹³⁷ Slovenščina kot obvezni predmet po manjšinskem šolskem zakonu je bila v konkurenčnem položaju z angleščino kot prostim predmetom, kar je bil en izmed razlogov za neprijavljanje otrok k pouku slovenščine.

¹³⁸ Prim. Sandrieser 2013: 116–117.

¹³⁹ Tabela je prevzeta in prirejena po: LSR Kärnten, Abteilung VII Minderheitenschulwesen, Jahresbericht über das Schuljahr 2015/16: 72.

¹⁴⁰ Obvezni predmet po določbi avstrijskega manjšinskega šolskega zakona (Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten).

NMS 3 Klagenfurt/Celovec – Hasnerschule	378	2	0	2
NMS 6 Klagenfurt/Celovec – St. Peter	232	6	7	13
NMS 13 Klagenfurt/Celovec – Viktring/Vetrinj	158	12	0	12
NMS 3 Villach/Beljak – Völkendorf	352	0	0	0
Summe MSchG	3.326	251	32	283
NMS 1 St. Veit/Šentvid		10	9	19
NMS PHK/PedVŠ		0	6	6
Summe Kärnten gesamt		261	47	308

Tabela 6: Število prijav k slovenščini v NSŠ, šolsko leto 2015/16.

V šolskem letu 2015/2016 je na Koroškem 17¹⁴¹ novih srednjih šol (dve izmed njih se nahajata zunaj področja, kjer velja koroški šolski manjšinski zakon) učencem nudilo pouk slovenščine kot prosti (47 otrok) oz. kot obvezni predmet (261 otrok). Na teh 17 šolah s poukom slovenščine za 308 prijavljenih dijakinj in dijakov je bilo v šolskem letu 2015/16 zaposlenih 22 učiteljic slovenskega jezika.

Učni načrt za slovenščino v novih srednjih šolah podpira šolsko avtonomijo, zato – ustrezno zakonu za manjšinsko šolstvo § 12. c)¹⁴² – šolam daje na razpolago različne tipe predmetnikov: t. i. *avtonomni predmetnik* (autonome Lehrplan), ki na novih srednjih šolah predvideva 3–5 tedenskih ur pouka slovenščine (na vseh štirih šolskih stopnjah skupno 15 do 17 ur); *težiščni predmetniki*, ki vsebujejo po 4 tedenske ure (skupno 16 ur), ter *neavtonomni in netežiščni predmetnik* s 4 tedenskimi urami (skupno 16 ur). Na večini novih srednjih šol so na urniku po štiri tedenske ure na vseh štirih šolskih stopnjah, od pete do osme.¹⁴³

Učni načrt za nove srednje šole poudarja pomen povezovanja komunikacijskih spretnosti z dejavnostmi: pouk slovenščine naj razvija „*Kommunikations- und Handlungsfähigkeit [...] durch Lernen mit und über Sprache*“.¹⁴⁴ Učni načrt predvideva tudi medpredmetno povezovanje, kar naj bi spodbudilo premik slovenščine z nekdanje pozicije obrobne predmeta na bolj opazno oz. pomembno mesto, s čimer bi se ugled jezika izboljšal.

¹⁴¹ 19 šol je omogočalo prijavo k pouku slovenščine, vendar v NMS Hermagor/NSŠ Šmohor in v NMS 3 Villach/ NSŠ 3 Beljak (Völkendorf) prijav ni bilo.

¹⁴² Prim. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten 2017 (brez strani).

¹⁴³ Prim. Učni načrt za Nove srednje šole, Priloga 5, 2012.

¹⁴⁴ Učni načrt za Nove srednje šole, Priloga 5, 2012: 8.

*Der muss Querverbindungen zu den anderen Unterrichtsgegenständen herstellen. Er soll die sprachlichen Mittel sichern und erweitern, damit die Schülerinnen und Schüler sich über Sachthemen, über Beziehungen und über Sprachen angemessen verständigen können.*¹⁴⁵

Da bi dosegli zastavljeni cilj, so na marsikateri šoli štiri tedenske učne enote slovenskega pouka razdelili na dve enoti „jezikovnega“ in dve uri t. i. „integrativnega“ pouka. Kot integrativne ure veljajo tiste ure pouka drugih predmetov, kjer je slovenščina integrirana v poučevanje kot delovni jezik.

*Schulreformen bilden eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass die Schule als öffentliche Bildungs- und Erziehungsinstitution die veränderten gesellschaftlichen Gegebenheiten annimmt, damit sie auf neue Herausforderungen mit entsprechenden Reformprozessen pädagogische Antworten geben kann. Das schnelle Tempo von Veränderungen übt einen ungeheuren Druck auf die Schule und das gesamte Bildungssystem aus.*¹⁴⁶

Potrebno je sodelovanje vseh organov, ki sooblikujejo institucionalno učenje, da se novosti dobro zasidrajo v praksi. Spremembe najprej začutijo učitelji kot izvajalci oz. multiplikatorji¹⁴⁷ novosti. Da bi bili bodoči učitelji pripravljeni na spremembe, ki jih nova srednja šola uvaja v pouk slovenskega jezika, je pri snovanju prenovljenih študijskih načrtov upoštevala novosti tudi Pedagoška visoka šola – Visoka šola Viktorja Frankla:

V učnem načrtu visokošolskega tečaja *Slowenisch im Geltungsbereich des Minderheitenschulwesens/NMS* v obsegu 60 kreditnih točk, ki je stopil v veljavo oktobra 2015, je zapisan cilj, naj se zagotavlja neprekinjen vertikalni jezikovni pouk in da naj diplomanti pridobijo zmožnosti za poučevanje v smislu CLIL-a, kar jih bo kot bodoče učitelje usposobilo za načrtovanje in izvajanje integrativnih ur.

*Die Absolvent/innen des Hochschullehrganges „erwerben die Befähigung, im Geltungsbereich des Minderheitenschulwesens an Neuen Mittelschulen im Sinne von CLIL und zur Sicherung einer durchgängigen Sprach(en)bildung zu unterrichten.“*¹⁴⁸

¹⁴⁵ Prav tam: 8.

¹⁴⁶ Wakounig 2013: 155.

¹⁴⁷ Spletna stran univerze Ludwig-Maximiliansuniversität München v letnih poročilih programa za multiplikatorje pojasnjuje njihovo vlogo: „Multiplikatoren (lat. *multiplicator*: *Vervielfältiger*) ergreifen Initiative, zeigen Engagement und schaffen es so, Kollegen zu motivieren und mitzureißen. Sie stoßen Lernprozesse an und tragen letztlich zu einer neuartigen Leistung bei (vgl. Oldenburg, 2011; Zacher, Felfe, & Glander, 2008).“

Ludwig-Maximiliansuniversität München: Letno poročilo letnika 14/15: 6.

¹⁴⁸ Curriculum NMS, 2015: 3.

5 Slovenščina in predmetni pouk

Z uvedbo novih srednjih šol je bil v številnih razredih del učnih ur slovenščine kot učni jezik integriran v pouk nejezikovnih predmetov. V večini primerov se pouk slovenščine deli na dve jezikovni in dve integrativni uri. Pouk poteka na dva načina:

a) K slovenščini prijavljeni učenci za jezikovni pouk zapuščajo razred, kar pomeni, da “zamudijo” dve uri pouka, ki je sicer na urniku in ga obiskujejo njihovi neprijavljeni sošolci in sošolke. Jezikovni pouk slovenščine poteka v majhnih skupinah, v katerih so praviloma le prijavljeni otroci iz enega razreda.

b) Pouk integrativnih ur, npr. geografije, zgodovine, glasbene vzgoje, poteka kot del rednega pouka za celotno razredno skupnost. Integrativni pouk predvideva pouk snovi po programu učnega načrta, in sicer v nemškem jeziku za neprijavljene, v slovenskem jeziku pa za prijavljene učence. Prijavljeni učenke in učenci ostanejo v razredu, poučuje pa jih učiteljica slovenščine. Poučuje jih torej tisti nejezikovni predmet, ki je na urniku za ves razred, le da ga poučuje v slovenščini. To pomeni, da sta pri integrativnih urah v razredu dva učitelja: predmetni učitelj, ki v nemščini poučuje neprijavljene učence, in učiteljica za prijavljene učence, ki istočasno poučuje predmetno snov v slovenščini.

Na nekaterih šolah otrokom v času slovenskega pouka nudijo tudi druge predmete (npr. italijanščino, ročne spretnosti ipd.). To za slovenščino predstavlja močno konkurenco, saj možnost izbire bolj atraktivnih ali kreativnih predmetov, pri katerih se otroci lahko sprostijo in kjer ni šolskih nalog, praviloma ne spodbuja odločitve za „resno“ učenje jezika. Šolska nadzornica Sabine Sandrieser konkurenco med predmeti komentira z besedami:

*Če obstajajo alternative, narašča konkurenca med ponudbami – konkurence pa ne sme biti! Po šolski avtonomiji omogoča učni načrt, da se vključuje slovenščina kot delovni jezik. Jezikovni in kreativni pouk se tako lahko povežeta.*¹⁴⁹

Pri povezovanju jezikovnega in predmetnega pouka morajo učitelji najti odgovore na številna vprašanja, ki zadevajo organizacijsko in strokovno plat poučevanja.

*Globalizacija postavlja danes šolo pred nove izzive, ne le za učence – ki naj postanejo tak subjekt poučevanja, ki si sam odvisno od lastnih sposobnosti konstruira svoje znanje, temveč tudi za učitelje – ki morajo v tem smislu spremeniti didaktični pristop, da bodo lahko spremljali učence od starih znanj k novim, od znanega v neznanu, tako da učenci s pridobljenim celostnim znanjem obvladajo nove situacije.*¹⁵⁰

Specialna didaktika dodatnih jezikov išče odgovore ne dve vprašanji: ne samo kako, temveč tudi kaj poučevati. Vse več pozornosti se posveča vsebinam oz. temam, vendar jih je nujno tudi primerno jezikovno pripraviti. Tako v maternem kot v tujem jeziku je v večini učnih načrtov sporazumevalna zmožnost navedena kot ključna ciljna kompetenca. Za doseganje tega cilja so praviloma odgovorni jezikovni učitelji, vendar jih pri tem ovira slabo poznavanje vsebin nejezikovnih predmetov, zato se strokovnim temam posvečajo le občasno. Učitelje nejezikovnih predmetov pa ovira nezadostno poznavanje strokovnega izražanja v ciljnem jeziku. Kvalitetno sodelovanje med učitelji nejezikovnih predmetov in učitelji slovenskega jezika za skupno načrtovanje in izvajanje pouka zahteva časovno usklajevanje, skupno vsebinsko

¹⁴⁹ Kulmesch 2015: 4.

¹⁵⁰ Prim. Lazar 2012: 171.

in jezikovno preverjanja znanja, a tudi kurikularne adaptacije. Pri poučevanju jezikov bi v ospredje stopile predmetne vsebine, pouk nejezikovnih predmetov pa bi upošteval usvojene jezikovne strukture. Izbrane vsebine, ki so primerne sposobnostim učencev in njihovi starosti, spodbujajo učenčeve jezikovne zmožnosti in kognitivni razvoj.¹⁵¹

*Tak pouk omogoča predvsem razumevanje jezika, struktur in pridobivanje metajezikovnega znanja. Prednost CLIL-a pa je med drugim tudi ta, da učencem ponuja drugačen način učenja tako nejezikovnega predmeta in posledično tudi znanja jezika.*¹⁵²

T. i. integrativno poučevanje slovenščine v koroških novih srednjih šolah pomeni pouk nejezikovnih predmetov v ciljnem jeziku, torej v slovenščini. Gre za posredovanje vsebin predmetnega pouka, npr. zgodovine ali glasbe, pri čemer predmet pouka ni jezik – slovenščina ima funkcijo učnega jezika. Tako so v pouk integrirane vsebine nejezikovnega predmeta, pa tudi jezikovno posredovanje, čeprav ne gre za jezikovni pouk. To pa ne izključuje nujno prisotnosti siceršnjega učnega jezika, tj. na avstrijskem Koroškem nemščina.

Povezovanje nejezikovnih vsebin s ciljnim jezikom v programih javnih šol omogoča učenkam in učencem vseh družbenih slojev dvojezično šolanje oz. učenje (strokovnih) predmetov v ciljnem jeziku. To se je v avstrijskih in nemških šolah v drugi polovici 20. stoletja uveljavilo pod različnimi poimenovanji, npr. Bilingualer Sachfachunterricht in Gebrauch der Fremdsprache als Arbeitssprache, inhaltsbezogener Fremdsprachenunterricht, v zadnjem desetletju se je uveljavil predvsem akronim z angleškega govornega področja: CLIL (Content and Language Integrated Learning), ki ustreza francoski različici EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Language Etrangère) oz. nemškemu prevodu Integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen.¹⁵³ V slovenskem jeziku se pojavljajo različice kot npr. bilingvalni pouk, integrirani pouk in pouk nejezikovnega predmeta/nejezikovnih vsebin v tujem jeziku. Akronim CLIL se zdi nevtralna, zato tudi najbolj primerna varianta, saj pomeni „dvosmeren pristop, pri katerem je ciljni jezik orodje za učenje in poučevanje vsebine in jezika”.¹⁵⁴ V slovenski strokovni literaturi se pojavlja še VUPUTJ, tj. slovenska različica akronima CLIL, ki pomeni vsebinsko usmerjeni pristop učenja tujih jezikov.¹⁵⁵ CLIL je torej „odprt didaktični koncept pouka, kjer se vse ali zgolj določene vsebine nejezikovnega predmeta ali predmetov obravnavajo v tujem (L2) jeziku“. Vendar koncept poleg odprtosti zaznamuje tudi nedorečenost glede izvedbenih možnosti.¹⁵⁶

V poročilu Eurydice 2006 zasledimo naslednjo definicijo CLIL-a:

*[...] the acronym CLIL is used as a generic term to describe all types of provision in which a second language (a foreign, regional or minority language and/or another official state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than language lessons themselves.*¹⁵⁷

¹⁵¹ Prim. Retelj; Pižorn 2010: 135–137.

¹⁵² Prim. Jazbec; Lipavac Oštir 2009: 182.

¹⁵³ Prim. Goethe Institut (brez letnice in strani).

¹⁵⁴ Prim. Coyle et al. 2010: 1.

Prevod je prevzet po Retelj; Pižorn 2010: 136.

Avtorji v angleškem originalu namesto ciljnega jezika uporabljajo izraz „additional language“, torej „dodatni jezik“.

¹⁵⁵ Prim. Retelj; Pižorn 2010: 137 sl.

¹⁵⁶ Prim. Lipovic Oštir; Jazbec 2009: 1–2.

¹⁵⁷ Eurydice 2006: 8.

Iz definicije je razvidno, da pri ciljnem jeziku ne gre le za tuje jezike, temveč za katerikoli dodatni jezik, ne glede na število govorcev ali njegov status. Po definiciji so za posredovanje nejezikovnih vsebin poleg tujih jezikov primerni tudi regionalni in manjšinski jeziki.

V večini držav EU se morajo učenci v okviru obveznega izobraževanja učiti dveh tujih jezikov oz. jim je dana možnost učenja dveh tujih jezikov¹⁵⁸, kar je tudi v smislu spodbujanja oz. doseganja večjezičnosti med prebivalstvom EU po principu 1 + 2 (materni jezik + dva tuja jezika)¹⁵⁹. V državah Nemčija, Avstrija, Poljska in Lihtenštajn se otroci dveh jezikov lahko učijo šele po zaključenem obveznem izobraževanju, s tem da je v Avstriji, Lihtenštajnu in na Poljskem učenje dveh jezikov celo obvezno.¹⁶⁰

Dejstvo, da je bil CLIL uveden v šolski sistem, še ne pomeni, da je ta način učenja močno razširjen.¹⁶¹ Situacije ne velja videti zelo optimistično, saj se je CLIL pogosto uveljavil na področjih, kjer prebivajo (avtohtone) manjšine, kjer gre za ohranjanje jezika manjšine (L1), ne pa za didaktični koncept razvijanja večjezičnosti (1 + 2). CLIL se le na področju poselitve manjšin poučuje v Sloveniji, na Norveškem, v Luksemburgu ter v deželah Wales, Severna Irska in Škotska.¹⁶² *In Slovenia, in which there are no academic criteria governing eligibility for CLIL type provision, those applying for it must live in an area in which both Slovenian and the target language concerned are spoken.*¹⁶³

V večini držav pogoji, ki jih morajo učence in učenci izpolnjevati ob odločitvi za učenje po modelu CLIL, niso določeni. Kot selektivno sredstvo pri izbiri učencev za program CLIL jih določa le osem držav: Belgija (flamska skupnost), Romunija in Srbija zahtevajo dobro jezikovno znanje, Francija, Poljska, Portugalska, Slovaška in Lihtenštajn od učencev pričakujejo dobro jezikovno znanje, pa tudi poznavanje predmetov, ki se jih bodo učili v ciljnem jeziku, in/ali dobro splošno znanje (v Lihtenštajnu, Srbiji in na Slovaškem ti pogoji zadevajo le sekundarno stopnjo izobraževanja)¹⁶⁴. Lipovic Oštir in Jazbec na podlagi izsledkov projektov v Sloveniji v letih 2005–2009¹⁶⁵ navajata razloge za pogosto odsotnost CLIL-a v slovenskem šolskem sistemu¹⁶⁶. V precejšnji meri se jih da posplošiti tudi na druge države EU. Dejavniki, ki zavirajo vpeljevanje CLIL-a, so:

¹⁵⁸ Prim. Eurydice 2008: 37.

¹⁵⁹ Prim. Lipovic Oštir; Jazbec 2009: 3.

¹⁶⁰ Prim. Eurydice 2008: 37.

¹⁶¹ Prav tam: 57.

¹⁶² Prim. Lipovic Oštir; Jazbec 2009: 3.

¹⁶³ Eurydice 2008: 45.

¹⁶⁴ Prim. Eurydice 2017: 57–58.

¹⁶⁵ Zabeleženi primeri CLIL-a so bili: 3 ali 4 v vrtcih, jezikovne kopeli v treh osnovnih šolah, t. i. jezikovno prhanje v nekaterih srednjih in poklicnih šolah. V t. i. evropskih razredih na gimnazijah pa ni nujno, da izvajajo CLIL. Možno je sicer, da se taki programi izvajajo še kje v Sloveniji, a ne pod tem imenom. Taki primeri seveda niso evidentirani.

¹⁶⁶ Zgodovinsko gledano je bil način poučevanja, ki se ga danes uvaja pod imenom CLIL, na Slovenskem znan do druge polovice 19. stoletja, saj jezik šolanja večinoma ni bil slovenski. Po prvi svetovni vojni je slovenščina bila učni jezik, vseeno pa ima zapostavljanje slovenščine na račun tujega jezika za Slovence še danes poseben, čustveni naboj. Prim. Lipovic Oštir; Jazbec 2009: 6, 7.

a) nepoznavanje koncepta

V Sloveniji je treba glavni razlog za neuvajanje CLIL-a v šolski sistem pripisati neinformiranosti o konceptu, tako v inštitucijah gospodarske in kulturne politike kot v vodstvih vzgojno-izobraževalnih ustanov. Ker izvajalci programov CLIL premalo poznajo, svojega dela tudi tako ne poimenujejo.¹⁶⁷

Zaradi nepoznavanja koncepta nosilci izobraževalnih programov pogosto prezrejo eno izmed prednosti CLIL-a: uvedba CLIL-a za učence ne poveča števila ur, za nosilca in/ali izvajalca programa pa je finančno ugoden.¹⁶⁸

*Bei Immersion entstehen diese Kosten nicht, da die Zeit, die die Kinder ohnehin in der Schule zubringen, doppelt genutzt wird, nämlich für den Sachunterricht, wie ihn die Lehrpläne vorsehen, und den Erwerb der neuen Sprache.*¹⁶⁹

Učinkovitost CLIL-a je ilustriрана s podatkom, da eno leto zgodnjega učenja po konceptu CLIL ustreza usvojenim jezikovnim spretnostim po 3 do 4 letih tujejezičnega pouka po vsaj pet ur tedensko v starosti 10 do 11 let.¹⁷⁰

b) evropska jezikovna in slovenska šolska politika

Jezikovna politika EU podpira didaktični koncept CLIL, naloga ministrstev posameznih držav pa je informiranje o njem in spodbujanje njegovega uvajanja.¹⁷¹ Dandanes je znanje angleščine nuja, vendar daje EU poseben poudarek poznavanju jezika sosedov, da bi se razvila funkcionalna večjezičnost. Prav CLIL in zgodnje učenje tujih jezikov veljata za najučinkovitejši način za doseg tega cilja. Jezikovna politika EU se je namreč zavezala spoštovanju kulturne in jezikovne raznolikosti v vseh državah članicah, zato je znanje več jezikov, tj. materinščine in še dveh (tujih) jezikov, cilj, ki naj bi ga dosegli vsi državljani EU.¹⁷²

Uvajanje CLIL-a v slovenske šole ovira slovenska šolska zakonodaja, ki v vrtcih in šolah predvideva izvajanje pouka le v slovenskem jeziku, razen na dvojezičnih območjih in pri pouku tujih jezikov. CLIL je pravzaprav onemogočen, saj njegovo izvajanje pomeni kršenje zakonov, tako da ga ponekod izvajajo nekako anonimno.¹⁷³

c) izobrazba učiteljev

Glede usposobljenih kadrov se na vrtčevski stopnji kaže problem, da izobraževalni programi vzgojiteljicam ne ponujajo ustreznih tujejezičnih jezikovnih vsebin. V osnovnih šolah so s smernicami EU seznanjeni deloma, vendar izobraževalne ustanove CLIL-a kot didaktičnega koncepta učiteljem (še) ne ponujajo.

¹⁶⁷ Odklanjanju CLIL-a botruje nepoznavanje koncepta, predvsem zaradi strahu pred zaviranjem kompetenc v L1, čeprav so slovenske evalvacije (npr. evalvacija t. i. integriranega pouka v vrtcih) ter druge študije (npr. raziskave iz Quebeca, kjer so v 60. letih oblike CLIL-a v šole uvajali sistematično) ugotovile pozitiven vpliv na jezikovne spretnosti v L1, predvsem npr. na boljše bralne sposobnosti oz. na kognitivne sposobnosti otrok. Na podlagi teh izsledkov v evropskih državah zavračajo pomisleke, da CLIL negativno vpliva na jezikovne spretnosti v L1, na jezikovno identiteto ipd.

Prim. Lipovic Oštir; Jazbec 2009: 7–9.

¹⁶⁸ Prim. Jazbec; Lipovic Oštir 2009: 182.

¹⁶⁹ Wode (brez letnice): 8.

¹⁷⁰ Prim. Wode (brez letnice): 8.

¹⁷¹ Prim. Lipovic Oštir; Jazbec 2009: 5–9, 17–18.

¹⁷² Kratki vodič po Evropski uniji – 2017: 1–2.

¹⁷³ Prim. Lipovic Oštir; Jazbec 2009: 5, 12.

Tudi v drugih državah EU je problem, ponuditi ustrezno dodatno didaktično usposabljanje vzgojiteljev in učiteljev, kajti v sedanjih izobraževalnih programih ga (še) ni. Pri CLIL-u ne gre za pouk tujega jezika, s čimer se ga pogosto nadomešča, temveč se v tujem jeziku posredujejo nejezikovne vsebine oz. izbrani nejezikovni predmet. Ponekod izobraževanje učiteljev poteka v sodelovanju z drugimi državami EU: lihtenštajnski učitelji se npr. šolajo v Avstriji in Švici (v Lihtenštajnu so CLIL začeli uvajati leta 2008¹⁷⁴). Za uspešno izvajanje programa je nujno sistematično izobraževanje pedagogov, ki bodo s smiselnim povezovanjem jezikovnih in nejezikovnih vsebin prispevali k funkcionalni večzičnosti Evrope.¹⁷⁵

č) didaktični koncepti in materiali

Zaradi osredotočenosti na vsebino predstavlja na določeni stopnji šolanja/uvajanja CLIL-a za učence njihovo omejeno obvladovanje L2 poseben problem. Pri pouku CLIL pa je prav učenec z aktivnim sodelovanjem postavljen v ospredje.¹⁷⁶

*Od učenca se pri pouku nejezikovnega predmeta namreč pričakuje, da se bo ukvarjal, učil in naučil specifične izbrane vsebine. Konstruktivistično povedano morajo učenci iz predstavljenih in obravnavanih gradiv izpeljati sheme in koncepte, jih strukturirati in nato uskladiščiti najprej v kratko-, nato pa v dolgoročnem spominu.*¹⁷⁷

Za slovenske šole bi uvedba CLIL-a pomenila prenovno dosedanjih didaktičnih konceptov, in sicer ne le pri nejezikovnih predmetih, ampak tudi pri pouku tujih jezikov.

Žal didaktični materiali za nejezikovne predmete zaradi različnih vsebin in ciljev izobraževalnih programov po posameznih državah niso prenosljivi, zato obstoječih učbenikov za izbrani predmet, napisanih v L1, ni možno enostavno vzeti in jih uporabiti za podajanje vsebin v L2. Najustrežnejše se zdi, da odgovorni (učitelj-i oz. tim-i) za CLIL sproti razvijajo potrebno didaktično gradivo za določen predmet.¹⁷⁸

d) jezikovni prestiž in starostni razvoj učencev

Za slovenski prostor je značilno, da imajo tuji jeziki oznako prestiža. Veliko otrok se kakega tujega jezika uči že v vrtcu. O izbranem jeziku tedaj odločajo starši. Ali poteka pouk po CLIL-u ali se ga poučuje kot tuji jezik, pri tem ne igra nobene vloge. Ugotovitve kognitivnih psihologov kažejo, „da se mlajši otroci učijo drugače kot starejši otroci in da jim celostno, aktivno učenje ter implicitno pridobivanje znanja, kot ga omogoča CLIL, zelo ustreza.“¹⁷⁹

Junge Lernende bis etwa zum Alter von 5-7 Jahren lernen anders als ältere. Junge L2-Lernende erwerben Sprache – analog dem L1-Erwerb – ganzheitlich und unbewusst, die Speicherung erfolgt v.a. im prozeduralen Gedächtnis: was erworben ist, steht automatisch zur Verfügung.

¹⁷⁴ Prim. Eurydice 2008: 84.

¹⁷⁵ Prim. Lipovic Oštir; Jazbec 2009: 11–13, 18–19.

¹⁷⁶ Prav tam: 13.

¹⁷⁷ Lipovic Oštir; Jazbec 2009: 14.

¹⁷⁸ Prim. Lipovic Oštir; Jazbec 2009: 13–14.

¹⁷⁹ Prav tam: 15–18.

*Die Sprache (L1 und L2) von jungen Lernenden entwickelt sich parallel zum Erwerb von sog. Weltwissen: das deklarative sprachliche Wissen besteht deshalb v.a. aus Begriffen und Bedeutungsinhalten, grammatisches Wissen fehlt weitgehend. Eine bewusste Kontrolle des eigenen Ausdrucks (Wortwahl, Satzbildung) ist noch kaum möglich.*¹⁸⁰

Jezikovni prestiž v tem obdobju učencem ni pomemben, zato se zdi to obdobje posebej primerno za vključevanje CLIL-a. Z višanjem starosti spontano sprejemanje CLIL-a upada, narašča pa eksplicitno učenje, povezano z metajezikom. Povečana je motivacija za zunajšolsko rabo usvojenega znanja (pri čemer ima jezikovni prestiž pomembno vlogo), posebej še v poklicno usmerjenih šolah, kjer je pri strokovnih predmetih zanimanje za tuje jezike po navadi večje zaradi bolj-
ših možnosti na trgu dela.¹⁸¹

*Mit dem Schriftspracherwerb (Lesen und Schreiben) wird Sprache zunehmend objektiviert und der bewussten Reflexion zugänglich. Mit zunehmendem Alter und andauernder formaler Schulung nimmt auch die Aufnahme- und Verarbeitungsleistung des deklarativen Gedächtnisses ständig zu. Sprachliche Leistungen können immer besser bewusst gesteuert und kontrolliert werden. Die Fähigkeit, auch grammatisches Sprachwissen als deklaratives Wissen zu erwerben, nimmt zu. Untersuchungen zeigen, dass 11-13-Jährige in Lernsituationen mit schulischem und ausserschulischem Zugang zu einer L2 die effizientesten Lerner sind. [...] Die Intensität und damit die Lernwirksamkeit von CLIL kann deutlich erhöht werden, wenn zunehmend auch sprachform- und textorientiert gearbeitet wird. Dies ist umso wichtiger, je älter die Lernenden werden.*¹⁸²

Ure CLIL potekajo vzporedno z jezikovnim poukom, v čemer se razlikujejo od imerzivnega pouka. To pomeni, da znotraj učnega programa pri posameznih predmetih pouk poteka v ciljnem jeziku, vendar tako, da so v ospredju nejezikovne, strokovne vsebine. Po potrebi se v te ure lahko vključuje sekvence jezikovnega pouka, kar je v smislu povezovanja jezikovnega in strokovnega pouka.¹⁸³ CLIL-ure dajejo prednost predmetni vsebini, kljub temu pa avtorici Jazbec in Lipavac Oštir poudarjata, da je znanje jezikovnega sistema „pomembno dopolnilo“ pri na vsebino in učenca osredotočenem pouku.¹⁸⁴

Avtorici Retelj in Pižorn upoštevata Skehana, ki meni, da kognitivni pristop „spodbuja učenca k samostojnemu raziskovanju in izdelavi pravil po deduktivni poti, osredotoča se na učenčeve izkušnje in poskrbi za oporo v procesu učenja“. ¹⁸⁵ Krashen, pa opozarja, da učenec lahko doseže naslednjo raven razumevanja le, če se „nahaja v jezikovni situaciji, ki je tik nad njegovo trenutno stopnjo“. ¹⁸⁶ Učenec spoznava predmetno vsebino ter se obenem ves čas sooča z zakonitostmi ciljnega jezika. Prav vsebinski izzivi služijo za uspešno povezovanje z znanji iz drugih predmetov oz. obšolskih dejavnosti (iz učiteljeve perspektive); iz učenčeve perspektive pa se poveča motivacija, saj postane znanje tujega jezika

¹⁸⁰ Stern 2002: 4.

¹⁸¹ Prim. Lipovic Oštir; Jazbec 2009: 15–16.

¹⁸² Stern 2002: 5–6.

¹⁸³ Prim. Goethe Institut, brez letnice in strani.

¹⁸⁴ Prim. Jazbec; Lipavac Oštir 2009: 180.

¹⁸⁵ Prim. Retelj; Pižorn 2010: 137.

¹⁸⁶ Prim. Retelj; Pižorn 2010: 137.

bolj smiselno.¹⁸⁷ Bistvena razlika med „običajnim“ učenjem in CLIL-om se kaže prav v osmišljevanju učenja. Velikokrat se učimo, da bomo znanje lahko uporabili v prihodnosti, pri CLIL-u pa se učimo, da lahko znanje uporabimo neposredno zdaj.¹⁸⁸ Ta vidik poučevanja zagotovo vpliva na izbiro tematskih področij oz. učnega gradiva nasploh, saj spodbuja motivacijo, kaže uporabnost jezikovnega znanja in tako osmisli učenje.

V tem primeru učenec kot „subjekt poučevanja“ v sodelovanju z učiteljem oblikuje pouk, išče avtentično gradivo, ga primerja in tako pridobljeno védenje vključuje v svoj izkušenijski svet.¹⁸⁹ Ključnega pomena je didaktična in metodična usposobljenost učitelja, saj mora učenčevu razumevanje spodbujati “z dodatno razlago, vizualizacijo, uporabo različnih pripomočkov, gibom in telesnim odzivom itd.” (angl. scaffolding).¹⁹⁰ Didaktični konstruktivizem¹⁹¹ opozarja, da za uspešno večanje kakovosti znanja ne zadostujejo „od zgoraj“ predpisane reforme, temveč zahteva spremembo učiteljevih prepričanj in praktičnega dela pri pouku. Učitelji morajo graditi na učenčevem predhodnem znanju, vrednotah, izkušnjah in sposobnostih reševanja problemov. Šele s spoznanjem, da je obstoječe pojmovanje nezadovoljivo, lahko učenec sprejme novo znanje, kar od njega zahteva reorganiziranje povezanih pojmovanj. Učenec torej ustvarja svoje (razumljivo in osmišljeno) znanje, s tem pa gradi svojo resničnost, kar je njegova konstrukcija sveta.¹⁹²

*Pri konstruktivističnem pristopu je pomembno predvsem, da učitelj preusmeri pozornost s tega, kar bo on počel pri pouku /.../ na to, kar bodo počeli učenci – ta miselni preobrat je odločujoč pri didaktičnem razmisleku učitelja.*¹⁹³

Cathomas in Carigiet navajata predpogoje za uspešen CLIL-pouk:

- uvajanje v CLIL-metodo,
- do neke mere razvite jezikovne sposobnosti, predvsem sposobnost slušnega razumevanja (poslušanje) ter sporočanja in sporazumevanja (govorjenje) ter
- jezikovno-didaktična usmeritev predmeta, ki spodbuja in podpira usvajanje drugega jezika in omogoča sinergijo med strokovnim in jezikovnim poukom.¹⁹⁴

Christine Le Pape Racine (brez letnice), strokovnjakinja za zgodnje učenje tujih jezikov ter raziskovalka CLIL-a v Švici, ugotavlja, da je za uvajanje CLIL-a treba za vsak (pilotski) projekt dobro definirati posamezne dejavnike, na podlagi katerih se potem izdela didaktiko oz. metodiko dvojezičnega pouka. Avtorica članka je tabelarno prikazala 18 dejavnikov, razdeljenih na zunanje in notranje¹⁹⁵:

¹⁸⁷ Prav tam: 137.

¹⁸⁸ Prim. Marsh 2014: posnetek Why CLIL now?

¹⁸⁹ Lazar 2012: 176.

¹⁹⁰ Prim. Retelj; Pižorn 2010: 137.

¹⁹¹ Temelji na delih Deweya, Piageta in Vigotskega.

¹⁹² Plut Pregelj 2004: 21–31.

¹⁹³ Lazar 2012: 172.

¹⁹⁴ Prim. Cathomas; Carigiet 2008: 68.

¹⁹⁵ Prim. Le Pape Racine, brez letnice: 7–8.

Zunanji dejavniki
1. Starost učenk/učencev na začetku projekta 2. Cilj pouka, kompetence 3. Profil razreda (enojezični, večjezični) 4. Jezikovna kompetenca v tujem jeziku pri učenkah in učencih 5. Jezikovna kompetenca učiteljic in učiteljev 6. Učiteljice in učitelji (en učitelj, dva učitelja, sodelovanje, brez sodelovanja) 7. Dodatni jezikovni pouk 8. Jeziki (kateri jeziki, število jezikov, zaporedje jezikov) 9. Jezikovni prestiž in motivacija 10. Delež CLIL-a 11. Urnik 12. Ciljna skupina učenk in učencev 13. Status sodelovanja 14. Predmeti
Notranji dejavniki (zadevajo pouk)
15. Učna gradiva in pripomočki 16. Učni načrt 17. Kompetence učiteljice ali učitelja 18. Spremljava in evalvacija

Tabela 7: Dejavniki pri načrtovanju CLIL-projektov.

S tem nizom dejavnikov lahko učitelji in strokovnjaki oblikujejo profil projekta, torej pripravijo časovnico, načrtujejo zaporedje faz in ga uvedejo v prakso. Rezultat je metodično-didaktični koncept, ki usmerja delo učiteljev, ne nazadnje pa tudi njihovo izobraževanje oz. izpopolnjevanje. Med potekom projekta je treba koncept reflektirati ter po potrebi tudi modificirati.¹⁹⁶

Tako pripravljenih didaktičnih konceptov doslej ni bilo veliko. Projekti se pogosto začnejo izvajati s tem, kar je že na razpolago: to so predvsem učitelji – četudi ne dosegajo zahtevane jezikovne ravni (C1) in čeprav še ni izdelanega primerne gradiva. Morebitni učiteljev jezikovni primanjkljaj je treba učencem in staršem transparentno predstaviti, češ da bo zahtevano jezikovno kompetenco dosegel v roku dveh let. To seveda spreminja sliko o „vsevednem“ učitelju. V učnih skupnostih prihodnosti (t. i. learning communities) bo učitelj nujno moral prevzeti novo vlogo.¹⁹⁷ V praksi se je

¹⁹⁶ Prav tam: 8–9.

¹⁹⁷ Učitelji niso vsevedni in ciljnega jezika ne obvladajo vedno perfektno, tako da lahko kak učenec kot naravni govorec L2 prekaša učiteljeve jezikovne kompetence.

izkazalo, da si učiteljice in učitelji brez jezikoslovne izobrazbe želijo spopolnjevati tako v dodatnem jeziku kot v didaktiki. Tisti, ki jezikovno izobrazbo imajo, po navadi nimajo ustreznega strokovnega vedenja/znanja, tako da pouk ostaja predvsem pouk jezika in ne stroke. Sklenemo lahko, da kljub pozitivnim rezultatom, ki jih prinaša CLIL (znanje dodatnega jezika, poznavanje stroke, motivacija in medkulturna senzibilizacija), ostajata odprti dve področji:

- a) področje povezovanja znanosti/teorije s poukom/prakso: kako iz teorije izluščiti in poenostaviti tisto, kar je za prakso, torej za učitelja bistveno; kako razumljivo predstaviti znanstvena spoznanja, da se učiteljem ne bo treba ure in ure ubadati z razumevanjem strokovnih del in
- b) snovanje oz. priprava novih učnih gradiv.¹⁹⁸

CLIL se je v Evropi najbolj uveljavil na nivoju višje sekundarne stopnje, kar v Sloveniji in Švici ustreza obdobju gimnazije.¹⁹⁹ Le Pape Racine navaja, da so kljub vsemu povedanemu tudi v Švici strokovnjaki za CLIL/EMILE redki, tako da učiteljice in učitelji na primarni in nižji sekundarni stopnji le v redkih primerih dobijo didaktične napotke ali spremeljavo za izvajanje projekta. Znajti se morajo sami ali v sodelovanju s kolegi v timu.²⁰⁰

Za izvajanje timskega pouka je potrebna pripravljenost učiteljev, da se povežejo. Določiti morajo cilje, vsebine, način in obseg sodelovanja. S timskim delom lahko učencem ob izbranih vsebinah pokažejo prednosti učenja dodatnega jezika. Vendar timska organizacija dela ne sme temeljiti na prostovoljnem sodelovanju in naključno izbranih timskih konstelacijah. Dolgoročno bi bilo treba timski pristop podpreti sistemsko²⁰¹, in sicer z ustreznimi učnimi načrti za dodatne jezike v povezavi z vsebinami nejezikovnih predmetov, tako da bi učitelje "primorali" k timskemu delu.²⁰²

Določiti bi bilo treba tudi obliko medpredmetnega sodelovanja. Po Štemberger ločimo namreč

- intradisciplinarne povezave: vertikalne povezave znotraj enega predmeta (v več letih šolanja),
- multidisciplinarne povezave: ob dnevnih dejavnosti, ki spodbujajo učenčevo aktivno sodelovanje (problemsko zastavljene dejavnosti in refleksije), pri čemer se tudi učijo učenja (kot temelj za vseživljenjsko učenje),

¹⁹⁸ Le Pape Racine, brez letnice: 8–11.

¹⁹⁹ Prim. Retelj; Pižorn 2010: 138.

²⁰⁰ Le Pape Racine, brez letnice: 10–11.

²⁰¹ Pri snovanju sistemskih določil za vsebinsko usmerjeni pristop pri poučevanju tujih/drugih jezikov bi se lahko zgledovali po treh modelih, ki sicer zadevajo predvsem univerzitetno raven:

- a) Tematsko osnovani model (ang. theme-based) ima kot izhodišče za učni načrt izbrano tematiko, ta pa služi kot „osnova za učenje jezika“, kar lahko predstavlja „kontekstualizacijo značilnih besedilnih vrst, jezikovnih struktur, aktivnosti itd.“. Učitelj predmeta in učitelj jezika poučujeta v timu, učitelj predmeta le, če ima dovolj visoko raven znanja tujega jezika, vsaj B2/C1.
- b) Podporni model (ang. sheltered) loči učence na naravne govorce jezika in na tiste, ki se jezika šele učijo. Ti se učijo nejezikovni predmet z učiteljem naravnim govorcem, ki z ustrežno metodiko in didaktiko podpira učenje po rahlo prilagojenem kurikulumu za naravne govorce.
- c) Pri pomožnem modelu (ang. adjunct) obiskujejo tisti, ki se jezika šele učijo, poseben tujejezikovni pouk, ki upošteva učni načrt nejezikovnega predmeta in druge potrebne vsebine.

Prim. Retelj; Pižorn 2010: 139 – povzeto je po Brinton et al. (2003): Content Based Instruction.

²⁰² Prav tam: 139.

- interdisciplinarne povezave: vertikalno ali horizontalno sodelovanje različnih predmetov v istem razredu ter
- transdisciplinarne povezave, ki teme iz drugih predmetov vključijo v svojega.²⁰³

Učenci pri usvajanju novih védenj po CLIL-u delajo z avtentičnim gradivom. Ob avtentičnih virih, ki jih uporabljajo pri pouku, urijo bralne in učne strategije, saj jih nujno potrebujejo za pridobivanje znanja. Z uspešnim pridobivanjem znanja, ki ga doživljajo izkustveno in ga umeščajo v svoj konstrukt sveta, se viša tudi bralna oz. splošna učna motivacija.²⁰⁴

Strokovnjaki opozarjajo na izzive pri uvajanju in izvajanju CLIL-a na osnovi avtentičnih virov.

*Zweifelloso erfordert die Durchführung von CLIL-Projekten in einer Minderheiten-sprache von den Lehrenden ein langfristiges Engagement, sowohl was die Konsolidierung der bereits eingesetzten Praktiken als auch die Erforschung neuer Lernmethoden betrifft.*²⁰⁵

Učiteljeva „ciljno usmerjena pomoč“ (scaffolding) mora nujno biti primerno pripravljena:

Učitelj predhodno analizira besedilo (termine, jezikovne ali slovnične posebnosti) in načrtuje svoje vodenje učencev – seveda v skladu z učenčevim jezikovnim (pred)znanjem. Glede na jezikovno raven učencev izbere gradivo, besedilo, pa tudi obliko pristopa oz. pomoči, tako da učenci dosežejo optimalno raven znanja.²⁰⁶

*Pomembna postavka je redundanca inputa, saj le tako lahko zagotovimo, da učenec aktivira vse spoznavne kanale in tako na različne načine dobi dostop do učne vsebine. Učencem je potrebno ves čas uzaveščati pomen metajezikovne in metakognitivne refleksije – torej ne le kaj, ampak tudi (in predvsem) kako pridemo do novega znanja. Tako učenci spoznajo, da je refleksija o učenju pomemben del lastnega učnega procesa.*²⁰⁷

Lazar navaja načela, ki jih mora učitelj vpeljati v razredno interakcijo:

- svoje upočasnjeno govorjenje,
- dopuščanje več časa za odgovore učencev,
- odgovarjanje učencev z dolgimi odgovori, torej v celih povedih,
- ustvarjanje pozitivnega vzdušja pri pouku, brez strahu pred napakami,
- ponovno razlaganje strokovnih izrazov z „inteligentnim ponavljanjem“,
- svoje povezovanje „med znanjem učencev in predmetnim kontekstom“.²⁰⁸

²⁰³ Prim. Lazar 2012: 174.

²⁰⁴ Prav tam: 171–172.

²⁰⁵ Finco 2014-15: 14.

²⁰⁶ Prim. Lazar 2015: 110.

²⁰⁷ Lazar 2015: 110.

²⁰⁸ Prim. Lazar 2015: 110.

Nekateri imajo pomisleke o didaktičnem pristopu pri CLIL-u, še posebej zaradi učenja dodatnega jezika nekako „mimogrede“. Appel tako omenja, da se v Kanadi imerzijski programi izvajajo v dvojezičnem okolju, zato tamkajšnje pozitivne izkušnje niso nujno prenosljive v drugačno situacijo dvojezičnosti oz. učenja tujega jezika. Opozarja, da argumenta učenja „mimogrede“ ne velja sprejeti kot pravilo in pojasnjuje:

*Schulen mit zweisprachigen Zügen wählen ihre Schülerinnen und Schüler nach Schulleistung aus. Um die sprachlichen Voraussetzungen für einen Fachunterricht in der Fremdsprache sicherzustellen, wird diesem häufig ein Zusatzunterricht in der Fremdsprache vorgeschaltet, wobei es seltsam anmutet, dass dieser offenbar eher für das Gymnasium vorgesehen ist als für die nicht-gymnasialen Schularten.*²⁰⁹

Za uspešnost učenja predmeta skozi jezik torej ni pomembno le učiteljevo jezikovno in strokovno znanje, temveč tudi dosežena jezikovna raven učencev, ki omogoča ustrezno jezikovno izmenjavo oz. procesiranje nejezikovnih vsebin.

*The language the child is using in the classroom needs to be sufficiently well developed to be able to process the cognitive challenges of the classroom.*²¹⁰

Brez primerne jezikovne priprave učenk in učencev ni moč doseči želenih oz. pričakovanih rezultatov, saj bi motivacija v takem primeru upadla, kar ima v razvojni fazi mladostnikov (puberteta), ko postajajo pomembni drugi interesi, negativne učinke.

Kot primer lahko navedemo kvalitativno empirično raziskavo poučevanja po pristopu CLIL, ki je potekala v treh osnovnih šolah iz podeželskega okolja na severovzhodu Slovenije, in sicer v drugem polletju šolskega leta 2010/11. V 8. razredu je bil po CLIL-u izpeljan pouk zgodovine, tako da so učenci vsak teden izkusili vsaj 2 učni enoti predmetnega pouka v nemščini. Poleg pouka zgodovine so učenci tedensko obiskovali še tri ure jezikovnega pouka nemščine po predmetniku. 35 učencev (19 deklet in 16 fantov) se je že četrto leto učilo nemščino kot tuji jezik na klasičen način, v osmem razredu pa je ena skupina imela pouk po CLIL-u (tj. skupina C). Ta skupina je imela v prvem polletju osmega razreda kot predpripravo poskusni tujejezikovni predmetni pouk.

Podatki so bili zbrani z metodo opazovanja z udeležbo (poučevanje v tandemu), na podlagi refleksij, pogovorov z učenci po vsaki uri ter na podlagi vprašalnikov. Rezultati raziskave so pokazali pozitiven vpliv CLIL-a na motivacijo otrok, predvsem na bralno motivacijo, ki je bila v fokusu raziskave: pri fantih je motivacija manj upadla kot v kontrolnih skupinah, pri dekletih pa se je celo dvignila.²¹¹

*Uporabljali smo veliko različnega materiala in tako zagotovili za CLIL značilno redundanco inputa, ki je omogočila konstruktivistično usvajanje jezika po načelu „učenje jezika je raba jezika je konstrukcija“.*²¹²

²⁰⁹ Appel 2011: 85.

²¹⁰ Baker 2011⁵: 166.

²¹¹ Prim. Lazar 2012: 179–181.

²¹² Lazar 2012: 185.

Poudariti je treba, da so učenci pred poukom po CLIL-u že dosegli določeno raven jezikovnega znanja, da so bili na projekt pripravljeni, da so obravnavane teme deloma že poznali in da so istočasno obiskovali jezikovni pouk nemščine.²¹³ *Speaking, listening, reading or writing in the first or the second language helps the whole cognitive system to develop. However, if children are made to operate in an insufficiently developed second language [...], the system will not function at its best. If children are made to operate in the classroom in a poorly developed second language, the quality and quantity of what they learn from complex curriculum materials and produce in oral and written form may be relatively weak and impoverished.*²¹⁴

Appel se sprašuje, kako je z uspešnostjo pri učencih, ki so v nejezikovnem predmetu dobri, v tujem jeziku pa ne, ter kakšno raven doseže znanje tujega jezika, če se ga učiš brez dodatne intenzivne podpore in brez jezikovnih zakonitosti. *Wenn das Ziel des bilingualen Sachfachunterrichts in der Vermittlung einer kognitiven und akademischen Sprachbeherrschung besteht, dann ist anzunehmen, dass Sprache überwiegend referentiell, d.h. zum Reden über Sachverhalte, gebraucht wird und dass eine funktionelle Vielfalt des Sprachgebrauchs nicht notwendigerweise gegeben ist.*²¹⁵

Zastavlja si tudi vprašanje o uporabnosti strokovnega jezika za otroke in podvomi v dodano vrednost takega pouka, saj je študija iz Hongkonga iz leta 2000 pokazala, da gre doseganje višje jezikovne ravni vendarle na račun strokovnega znanja.²¹⁶

V zvezi z zagotavljanjem kakovosti učenja skozi jezik lahko sklenemo, da bo v prihodnje treba poskrbeti za sistemsko osnovo takega učenja in poučevanja, saj primerno dolgoročno načrtovanje, izobraževanje, informiranje šolskega vodstva in staršev, vodenje timskega sodelovanja, izmenjave dobre prakse, snovanje gradiva ter izvajanje projektov ne morejo biti naloga posameznega učitelja. David Marsh²¹⁷ v intervjuju o uvedbi CLIL-a poudarja, da učitelji ne morejo uvesti in izvajati CLIL-a brez vodenja in podpore uradnega šolskega sistema.

*The teachers have to be supported. You can't do this alone. It's not something for the lonely rider. I mean, the individual teachers can be inspired by this, they can bring it into the school community and discuss it, but for this to work, teachers need to be looked after and they need to be managed properly and therefore their workload needs to be reduced, particularly at the beginning. [...] CLIL needs to be systemic, it needs to be in a system and when we look at really good CLIL practice [...] right across the European Union and beyond, you can see that it's where the teacher is actively supported by the system.*²¹⁸

²¹³ Prim. Lazar 2012:179–186.

²¹⁴ Baker 2011⁵: 166.

²¹⁵ Appel 2011: 85.

²¹⁶ Prim. Appel 2011: 85–86.

²¹⁷ David Marsh je leta 1994 uvedel krovni izraz CLIL.

²¹⁸ Marsh 2010: David Marsh on CLIL (intervju).

6 Leposlovje pri pouku slovenščine

Branje je proces, kjer ne gre le za povezovanje grafičnih simbolov v besede ali večje enote, temveč predvsem za povezave med njimi, torej za bralčevo aktivno vlogo pri oblikovanju lastnega besedilnega sveta.²¹⁹ Na tvorbo tega sveta vplivajo bralčeve sposobnosti, pričakovanja, mesto v družbi, odnos do soljudi, do branja in jezika nasploh, pa tudi literarna socializacija (v šoli) kot del družbeno-kulturnih razmer in tradicije. Raziskovalci še niso dognali, kako nastaja bralčevo razumevanje besedila, njegove predstave ter s tem doživetje prebranega. Predhodne izkušnje in znanje imajo vpliv na bralčevo individualno mentalno predstavo o besedilu, zato vsak bralec besedilo dojema drugače. V besedilu opisane situacije doživlja le v svoji fantaziji, kljub temu pa oblikujejo njegovo videnje sveta, njegova mnenja in razsodbe.²²⁰ Ker besedila vplivajo na posameznikovo doživljanje sveta, je zelo pomemben izbor besedil, predvsem kadar gre za mlade bralce, ki si svojo podobo sveta šele gradijo.

V otroški/mladinski literaturi veljajo posebne zakonitosti, saj je njen naslovnik specifičen, zato včasih nastane vtis, da ne gre za „pravo“ literaturo. Če spregledamo njeno literarnoestetsko vrednost in v njej vidimo predvsem vzgojno-poučno sredstvo oz. prenosnik prepričanj, izkušenj in znanja, pride do njenega razvrednotenja oz. odzivanja na rob, v izolacijo ali literarni geto.²²¹

*Man unterstellt einen überholten und allzu engen Literaturbegriff. Er sei gekennzeichnet durch elitären Anspruch auf dichterisch-künstlerische Qualität und eine damit verbundene Zurückweisung nicht-künstlerischer Texte, durch Geringschätzung von Unterhaltungs- und Gebrauchsliteratur und ihrer Konsumenten und durch die Tendenz, Lesen als rein ästhetisch-genießersche Angelegenheit zu betreiben.*²²²

Maier meni, da je treba pomen literature razširiti, saj ima vsaka besedilna vrsta različne ravni in vrednote. Kot literarno kakovostne temelje omenja tri komponente:

- a) **Celovitost** (organische Einheit) pomeni zunanjo in notranjo zaključenost besedila. Avtor obvlada materijo, kar je prepoznavno v jasni miselni in dogajalni zgradbi. Zgodba zraste iz motivov, ostane z njimi povezana, dejanja, misli in hotenja oseb pa ne nasprotujejo orisu njihovega značaja. Avtor gradi besedilo z različnimi „gradbenimi“ elementi (vstop, zgradba pripovedi, dialog ...), jih variira, vendar ostaja zvest stilu in obliki, za katero se je odločil, tako da je besedilo za bralca „kot vlita celota“, ki ne zrcali avtorskih dilem in naporov.
- b) **Pristnost** se kaže v literarnem sporočilu oz. a) v razmerju avtorja do sporočila in b) v razmerju sporočila do stvarnosti. Avtor sporočilo oblikuje z besedami, slikami in dogodki, do katerih ima določen odnos, ki torej živijo v njem. Tako realizirano sporočilo pogosto stoji v nekem odnosu do zunanje resničnosti, ni v nasprotju z objektivnimi dejstvi, vedno pa je v odnosu do notranje resničnosti, kar pomeni, da opisani človeški karakterji in dejanja ustrezajo

²¹⁹ Besedilni svet psihologi označujejo kot mentalno predstavitev besedila.

²²⁰ Prim. Grosman 2004a: 10–13, 20, 66.

²²¹ Prim. Maier 1993¹⁰: 256.

²²² Maier 1993¹⁰: 256.

notranjemu sosledju (innere Folgerichtigkeit). Stvarnost se nanaša predvsem na psihološko resničnost: avtor umesti osebe v določeno vzdušje, osebe pa temu primerno delujejo.

- c) **Napetost** velja kot bistvena značilnost literature, ki privlači mlade bralce. Po eni strani ustreza njihovi žeji po doživetjih (t. i. subjektivna, refleksivna stran napetosti), po drugi strani vzpostavljajo stik z realnim ali fiktivnim svetom, tako da zaplete in medčloveške odnose izkusijo enako intenzivno kot doživetja (t. i. objektivna, tranzitivna stran napetosti).²²³

*Eine gut erzählte Geschichte wird beiden Funktionen gerecht: Sie befriedigt das Bedürfnis nach gesteigertem Innewerden des eigenen Selbst; dient aber auch der Weltbegegnung und wird zum Mittel von Wirklichkeitserhellung und Lebensbewältigung.*²²⁴

Večina avtorjev slovenske otroške literature je odraslih in je bila tako kot njihovi bralci socializirana v slovenskem jeziku in prostoru. Besedilni svet odraslih je na osnovi njihovih življenjskih izkušenj, izobrazbe, nazorov ipd. popolnoma drugačen od doživljanja otrok, ki si izkušnje šele nabirajo in so šele na začetku procesa literarne socializacije. V koroški dvojezični situaciji, kjer so otroci šele v procesu usvajanja dodatnega jezika, pa so razlike v doživljanju literature še večje. Otroci še niso dosegli niti visoke sporazumevalne niti bralne in literarne spretnosti. Zato jezikovne omejitve otežujejo njihovo ubesedenje bralnega doživljanja. Sklepamo lahko, da je učiteljevo doživetje besedila v slovenščini popolnoma drugačno kot učenčevo. To učiteljem v zamejstvu oz. tujini otežuje izbiro leposlovnih besedil, primernih za pouk slovenščine kot drugega jezika oz. za jezikovni pouk zamejcev s slabo razvito jezikovno kompetenco. Večina slovenske otroške literature je namreč namenjena otrokom s slovenščino kot prvim jezikom.

Pri delu z besedilom se mora učitelj zavedati, da besedilo „šele z bralčevo konkretizacijo postane umetniški predmet“²²⁵. *Zadnja leta je posebne pozornosti deležno branje v medkulturnem položaju, se pravi branje besedil, ko jih berejo bralci zunaj izvirne kulture nastanka besedila, bodisi v izvirnem jeziku ali v prevodu. V obeh primerih pa berejo z drugačnim obzorjem pričakovanj in medbesedilno izkušnostjo z besedili iz drugačne kulture, kot jo imajo bralci v izvirni kulturi (Grosman, 1997, 1999 in 2002).*²²⁶

Pri pouku literature pogosto dominirajo formalna oz. oblikovna vprašanja besedila, npr. o značilnostih besedilne vrste, o zgradbi besedila, o njegovem sporočilu ipd. Seveda to znanje vpliva na pričakovanja otrok, razvijajočih se v kritične bralce. Vendar se zdi, da pretirano poudarjanje kognitivnih učnih procesov izpodriva empatijo in izražanje doživljanja sebe in drugih.²²⁷

In einer solchen Konzeption von Literaturunterricht soll der Schüler – selbst bei einer spannenden oder rührenden Geschichte, auch schon im Grundschulalter – seinen Assoziationen nicht freien Lauf lassen, seine persönliche Problematik nicht auf den Text projizieren, sich nach Möglichkeit nicht identifizieren, sondern: er soll sachlich-objektiv argumentieren, distanziert bleiben

²²³ Prim. Maier 1993¹⁰: 256-263.

²²⁴ Maier 1993¹⁰: 263.

²²⁵ Izrazi konkretizacija, realizacija in aktualizacija se nanašajo na bralčevo predstavo o besedilu kot umetniški celoti.
Prim. Grosman 2004a: 27.

²²⁶ Grosman 2004a: 23.

²²⁷ Prim. Rückert 1980: 19-21.

*und „kritisch“ – vielleicht sogar ideologiekritisch – lesen! Und bei alledem soll er auch noch „Freude am Lesen gewinnen“! – Das ist zu viel verlangt. Das sind Forderungen, denen selbst erwachsene, reife Leser kaum gewachsen sein dürften.*²²⁸

Čemu služi literatura? Kako naj otrokom pri branju pomagamo?

Besedilo z linearnim nizom informacij vpliva na bralčevo procesiranje besedila, na pričakovanja in na sklepanje, spreminjanje domnev, iskanje odgovorov, povezovanje delov besedila itd. M. Grosman upošteva Hardingovo prepričanje, da je razlog za branje leposlovja čisto naravna želja (s)poznati nagibe in življenje soljudi, ki imajo drugačne vrednote, izkušnje in drugačno videnje sveta.²²⁹ Bralec si predstavlja situacije in občutke, ki bi jih bil deležen sam, če bi se znašel v podobni situaciji. Ravno bralčeva čustvena udeležba velja za srčico branja leposlovja.²³⁰

*What is not studied in any fine-grained way is how works engage the emotions of the audience. [...] Speaking metaphorically, we might say that to a large extent, emotions are the cement that keeps audiences connected to the artworks, especially to the narrative fictions, that they consume. [...] The emotions in life and in art have the function of focusing attention. And with narrative fictions, they keep us focused on the plot on a moment-to-moment basis. They organize our attention in terms of what is going on in a scene and they also prime our anticipation about the kinds of things to expect in future scenes. [...] Emotions organize perception. Emotions shape the way in which we follow character behavior, just as in everyday life they enable us to track the behavior of others.*²³¹

V ospredju literarne didaktike so lahko ali

- a) leposlovno delo in literarnoestetski razvoj bodočega bralca (posveča se literarnemu delu, njegovi obliki, zgradbi, simboliki, značilnostim literarne vrste) ali
- b) družba, njene spremembe in emancipacija kritičnega posameznika (stičišča literature in socialnih struktur, družbenopolitična relevantnost besedil) ali
- c) otrok sam ter njegove potrebe – v tem primeru učiteljica/učitelj pri delu z literaturo postavlja v ospredje posameznika (am Individuum orientierter Zugang zur Literatur)²³².

Poraja se vprašanje, kje lahko učitelji (pa tudi starši in otroci sami) najdejo primerna besedila za razvijanje otrokove „slike sveta“ oz. kdo sestavlja sezname priporočenih literarnih del in po katerih kriterijih? Glede na pomembnost otroške oz. mladinske literature za razvoj mladih bralcev bi sklepali, da je tovrstna literatura bistveni del literarnega kanona. Vendar to ne ustreza realni situaciji.

²²⁸ Rückert 1980: 19.

²²⁹ Prim. Grosman 2004a: 30–31, 39–40.
(Harding, D. W. 1967: The Notion of 'Escape' in Fiction and Entertainment. V: The Oxford Review 4, 23–32.)

²³⁰ Prim. Grosman 2004a: 53–54.

²³¹ Carroll 1997: 190–192.

²³² Prim. Rückert 1980: 10–11.

6.1 Otroška/mladinska literatura in kanon

Literarni kanon predstavljajo literarna dela, ki jim neka družba oz. skupina, npr. institucije, literarni kritiki, učitelji ipd., pripisuje poseben pomen in vrednoto. Kanon je korpus pomembnih besedil, ki bi jih bralec moral (s)poznati.²³³ Kriteriji, ki vključujejo ali izločajo besedilo iz kanona, niso jasno določeni, kljub temu pa veljajo kanonizirana besedila kot najboljša, torej kot nosilci vrednot družbe oz. skupine, ki jih je vanj vključila. Pri procesu kanonizacije gre za proces vrednotenja literarnih besedil (oz. avtorjev), ki je zgodovinsko, kulturno in politično, ideološko ipd. pogojen, seveda pa je tudi odraz interesov skupine, ki je „najboljša“ dela kanonizirala.²³⁴

*Ein Kanon literarischer Texte liegt in der Regel nicht als Liste oder Verzeichnis vor, sondern ist vielmehr über die Präsenz literarischer Texte und die Kommunikation über sie rekonstruierbar [...].*²³⁵

Čemu sploh potrebujemo kanon? B. Kümmerling-Meibauer in S. Winko pripisujeta kanonu tri funkcije²³⁶:

1. Razvoj identitete znotraj neke skupnosti (Identitätsstiftung)
V kanonu se kažejo vrednote in norme, ki neko družbo ali skupnost povezujejo – jo identificirajo.
2. Zamejitev norm skupnosti (Abgrenzung und Legitimation)
Kanon služi kot pokazatelj ločnice med normami družbe, ki je dela kanonizirala, in tujimi normami.
3. Usmerjanje delovanja (Handlungsorientierung)
V kanoniziranih besedilih se kažejo védenje, moralna in estetska načela, pravila vedenja ipd., ki članom družbe služijo kot vodilo pri lastnem delovanju.

*Diese Funktionsbestimmung kann die Kanonpluralität, also das Neben- und Gegeneinander verschiedener Kanones erklären: Verschiedene Trägergruppen haben abweichende Selbstdarstellungs- und Legitimationsbedürfnisse und kanonisieren daher unterschiedliche Texte.*²³⁷

Uveljavljeni kanon, ki predstavlja literarno dediščino, kroji šolske oz. študijske programe in se opira na tri temelje: spol, moč in etnično pripadnost. Kanonizirana dela, ki se jim pripisuje poseben pomen/vrednoto, odražajo moč ekonomsko/politično/socialno privilegirane plasti družbe. Faktor „spol“ je dolgo izključeval številna dela, saj se je pri kanonizaciji uveljavila „moška vrednostna lestvica“, kar pomeni, da se je pripisovalo posebno estetsko/družbeno vrednost predvsem delom moških avtorjev, dela avtoric so pogosto ostala prezrta. S kritiko uveljavljenega kanona je v ospredje stopilo tisto, kar je bilo dolgo izključeno: dela manjšin, žensk itd. To je spodbudilo tendence po širjenju obstoječega kanona, s tem pa odpiranje šolskih in študijskih programov ter oblikovanje paralelnih kanonov. Povzamemo lahko, da je kanon zrcalo uveljavljenih vrednot in vzorcev, ki se skozi čas spreminjajo oz. prilagajajo novim razmeram.²³⁸

²³³ Prim. Kümmerling-Meibauer 2003: 29.

²³⁴ Prim. Winko 2003⁶: 596.

²³⁵ Winko 2003⁶: 597.

²³⁶ Kümmerling-Meibauer in Simone Winko se pri klasifikaciji zgledujeta po Heydebrand, Renate von (1993): Probleme des „Kanons“ – Probleme der Kultur- und Bildungspolitik. V: Janota, Johannes (izdajatelj): Kultureller Wandel und die Germanistik in der Bundesrepublik. Zvezek 4. Germanistik, Deutschunterricht und Kulturpolitik. Tübingen: Niemeyer, str.5.

²³⁷ Winko 2003⁶: 597.

²³⁸ Prim. Beilein 2013: 66-69, 74.

Na proces nastajanja kanona očitno močno vpliva njegov kontekst, toda lastnosti besedil v literarnem kanonu je veliko težje določiti. S. Winko je izluščila dve lastnosti besedil, ki so bila umeščena v kanon izobraženega srednjega družbenega sloja ter v akademski kanon: besedila morajo biti tako kompleksna, da pozivajo k večkratnemu branju, hkrati pa morajo ustrezati različnim načinom branja in različnim vrednotam. Posebej pomembna besedila, vredna kanonizacije, so tista, kjer gre za reference med besedili, torej tisti avtorji in njihova besedila, na katera se navezujejo drugi avtorji in so tako vplivali na literarni razvoj.²³⁹ Kulture, ki so razvile pisavo, se kulturni dediščini profesionalno posvečajo v šolah, raziskovalnih institucijah, knjižnicah in muzejih.²⁴⁰ Aleida Assmann razmišlja o teorijah kulturnega spomina, pri čemer gre za proces samoreprodukcije kulture v diahroni dimenziji, tako da za neko skupino/družbo pomembne vsebine prehajajo iz generacije v generacijo. V svoje raziskave vključuje raznolikost medijev spomina (pisave, slike, kraji, telo) in išče oblike ohranjanja in obravnave védenja oz. elementov identitete, saj je preteklost bistveni del skupne kulture in predstavlja pomemben vir moči (resurs, Ressource), torej kulturne temelje, ki pomenijo perspektivo za prihodnost.²⁴¹ *Kultur erweist sich in dieser sicht als ein langfristiges und dynamisches Projekt, bei dem Symbole kodiert, tradiert, bekämpft, durchgesetzt, verändert, rekonstruiert und nicht zuletzt: vergessen werden.*²⁴²

V prvi polovici 20. stoletja je Maurice Halbwachs razvil teorijo kolektivnega spomina, pri kateri nastane izbor pomembnih del, vrednih spominjanja, v sozvočju posameznika s skupino/družbo, ki ji pripada. V novejšem času so poleg besedil v center raziskovanja stopile tudi druge stvaritve (slike, zgradbe, kraji ...). Uveljavila se je nova veja znanosti: „Heritage- Forschung“, raziskovanje kulturne dediščine, ki stvaritve/dosežke prednikov ohranja za generacije potomcev. Usmerjena je v prihodnost, temelji pa na delu kulturnih zgodovinarjev in okoljevarstvenikov.²⁴³ *Kulturen, so die These, binden nicht nur durch einen gemeinsam geteilten Vorrat an implizitem Wissen Gesellschaften zusammen und halten sie in Gang, sondern beantworten auch noch die Frage „Wer sind wir?“ durch Verweise auf mythische Ursprünge und Werte, eine verbindliche Überlieferung oder gemeinsame Geschichte.*²⁴⁴

Za proces kanonizacije so pomembne tri lastnosti: **izbor gradiva** (pogosto v odvisnosti od (družbene) moči), **vrednotenje** dela, saj je kanonizacija neke vrste „posvetitev“, ter **trajnost** – kanonizacija nekako zagotavlja trajno obravnavo in veljavo. Kanonizirana dela so osnova metatekstov oz. sekundarne literature – to je proces kulturnega spomina, ki z referencami in ponovno obravnavo ipd. kulturna dela oživlja, jih povezuje s sedanjostjo ter ohranja za nove generacije.²⁴⁵ Kümmerling-Meibauer pa v kanonu prepozna tudi vlogo cenzuriranja, neke vrste obrambe proti vsemu, kar kanonu ne ustreza.²⁴⁶

²³⁹ Prim. Winko 2003⁶: 598–599.

²⁴⁰ Prim. Assmann 2013: 80.

²⁴¹ Prav tam: 76–79.

²⁴² Assmann 2013: 76.

²⁴³ Prim. Assmann 2013: 76–78.

²⁴⁴ Assmann 2013: 79.

²⁴⁵ Prim. Assmann 2013: 81.

²⁴⁶ Prim. Kümmerling-Meibauer 2003: 29–30.

Skupina odraslih oseb določa norme in vrednote, ki se manifestirajo v kanonu, kar je pokazatelj moči te skupine. Ker kanon služi kot vzor in merilo za vsa ostala besedila, ne nazadnje pa tudi za (samo)cenzuro, lahko rečemo, da je inštrument moči (družbene) skupnosti, ki je na oblasti. Vendar postaja družba vse bolj heterogena, zato ne moremo več govoriti o homogenih družbenih skupnostih ali slojih, to pa se kaže tudi v heterogenosti kanonov.²⁴⁷

Mit Blick auf die zunehmend divergierende Wertung literarischer Texte, die u.a. durch das Eindringen neuer theoretischer Ansätze in die Literaturwissenschaft gefördert wurde, ist festzuhalten, dass der normative Anspruch des Kanons nicht mehr aufrechterhalten werden kann. Er ist vielmehr einer Kanonpluralität gewichen, wonach mehrere Kanones, die mitunter als Subkanon oder Gegenkanon bezeichnet werden, nebeneinander bestehen: „Den Kanon als solchen gibt es nicht.“²⁴⁸

Kljub raznolikosti kanonov je kanonizacija literarnih del pomembna za posamezne avtorje in za literaturo nasploh, saj izbrana dela predstavljajo (narodno) literarno tradicijo, s tem pa tudi skupni „literarni spomin“²⁴⁹ in vplivajo na kriterije literarnega vrednotenja besedil.²⁵⁰

Seit der Veränderung des Literatur- und Wertbegriffs wird es notwendig, die Vielfalt möglicher Wertbestimmungen von Literatur vor der Kanonbildung mit einzubeziehen und Kriterien zu entwickeln, mit denen der Wert unterschiedlicher literarischer Werke in kulturellen und pädagogischen Zusammenhängen beurteilt werden kann.²⁵¹

Starre navaja štiri kontekstualne faktorje, ki vplivajo na oblikovanje kanona:

a) izobrazba

Branje oz. poznavanje literature je pogosto tesno povezano z izobrazbo, saj je ena izmed nalog literature višanje kognitivnih sposobnosti pri bralcih. Univerze imajo pri oblikovanju kanonov posebno vlogo, saj poznavanje literature velja kot specialno znanje, kar lahko pogojuje oblikovanje neke vrste elite. Po drugi strani lahko vidimo kanonizacijo in z njo povezano estetsko presojanje kot eno izmed bistvenih nalog univerzitetnega izobraževanja, saj nekatera dela predstavljajo kulturne temelje, ki morajo biti del izobraževalnega programa.

b) ekonomija

Praviloma so literarna besedila prodajni izdelek, ki je v določenem času in prostoru na voljo neki(m) skupnosti(m) in lahko v skupnosti dobi povezovalno vlogo.²⁵²

Ein Repertoire an literarischen Klassikern erfüllt durch seine bloße Existenz einen Beitrag zur Stärkung von Gemeinschaften.²⁵³

²⁴⁷ Prim. Winko 2003⁶: 599.

²⁴⁸ Kümmerling-Meibauer 2003: 30.

²⁴⁹ „Literary memory“, izraz je prevzet po: Bloom, Harold (1995): The Western Canon. Basingstoke: Macmillan.

²⁵⁰ Prim. Kümmerling-Meibauer 2003: 31.

²⁵¹ Kümmerling-Meibauer 2003: 31.

²⁵² Prim. Starre 2013: 59–61.

²⁵³ Starre 2013: 61.

c) narod(nost)

Literarni kanoni pogosto zaobsegajo neko kulturno oz. geografsko področje in vsebujejo nacionalno literaturo.

Čeprav se v družbah kaže vse večja jezikovna in etnična raznolikost, je izobraževalni sistem narodnostno organiziran, tako da ni presenetljivo, če je tudi kanon narodnostno zamejen.

d) identiteta

Odločujoči faktorji, ki vplivajo na vključevanje ali izločanje besedil pri tvorbi kanonov, so spol, barva kože, pripadnost določenemu družbenemu sloju ipd.²⁵⁴

*Kanonisierungsoperationen entspringen demnach also nicht direkt einer herrschende Elite, sondern der spezifischen sozialen Schicht, die den Literaturmarkt bestimmt.*²⁵⁵

Kanonizacija je proces, temelječ na recepciji in vrednotenju, pri čemer določena skupina ljudi postavi meje med konom in nekanonizirano literaturo. Kanon ni zaprta množica besedil, saj se nenehno spreminja in razvija, kar pomeni, da je določitev izbirnih kriterijev in procesov nujno potrebna za avtorje, literarne kritike, pa tudi za bralce.²⁵⁶

*Der tradierte Kanon wird zunehmend um moderne, nationale und internationale „klassische“ Autoren ergänzt. Dennoch bleiben bei diesem Prozess Gemeinsamkeiten erhalten. Diese beruhen auf Prämissen, die mit dem Postulat der Autonomie von Literatur als Kunst geschaffen wurden: dominant zweckbezogene, lehrhafte Literatur ist nicht kanonisierbar. Dieser Aspekt der Geltung des Kanons und seinen Funktionen für eine bestimmte gesellschaftliche Gruppierung könnte eine Differenz begründen: wenn die den Kanon tragende Gemeinschaft von erwachsenen Lesern und Kritikern dominiert wird, könnten Kinderbuchautoren bzw. die Interessen der kindlichen Leserschaft in ihm geringere Chancen haben.*²⁵⁷

V drugi polovici 20. stoletja se je uveljavil aspekt estetsko-literarne socializacije. Toda kljub vsem spremembam je ostala otroška/mladinska literatura nekako manjvredna, zunaj kanona „visoke literature“. Problematika kanonizacije otroške/mladinske literature se kaže že v različnih interpretacijah izraza. Omenimo naj le tri: otroška/mladinska literatura lahko pomeni

a) vsa besedila, ki jih berejo otroci in mladostniki, torej besedila za otroke in odrasle, časopisi, strokovne knjige, stripi ipd.,

b) otrokom in mladostnikom priporočena besedila, ki vsebujejo tako besedila za odrasle kot ljudsko slovstvo, in

c) besedila, ki so bila napisana za otroke oz. mladostnike.

Slednje velja kot prevladujoče pojmovanje otroške/mladinske literature.²⁵⁸

Entgegen der verbreiteten Vorstellung, dass Kinderliteratur nur aus literarischen Texten besteht, die von vornherein für das kindliche Zielpublikum verfasst worden sind, ist die Bedeutung des Begriffs weitaus komplexer und umfasst je nach

²⁵⁴ Prim. Starre 2013: 62–64.

²⁵⁵ Starre 2013: 63.

²⁵⁶ Prim. Kümmerling-Meibauer 2003: 28, 32.

²⁵⁷ Kümmerling-Meibauer 2003: 32.

²⁵⁸ Prim. Kümmerling-Meibauer 2003: 15–16.

*Definition unterschiedliche Korpora. [...] Dieser Begriffswandel muss bei der Untersuchung von Werturteilen über Kinderliteratur in Literaturgeschichten, pädagogischen Studien, Ratgebern bzw. Leselisten und Schullesebüchern bedacht werden.*²⁵⁹

Kanon „visoke književnosti“ praviloma ne vsebuje otroške literature. Mnenja o nepogrešljivosti oz. sestavu kanona otroške/mladinske literature so deljena. Po eni strani bi za otroško/mladinsko literaturo potrebovali več (pod)kanonov, npr. zgodovinskega, literarnodidaktičnega itd., po drugi pa se zdi, da za snovanje tovrstnega kanona ni pravega interesa.²⁶⁰ *Unterschwellig liegt der Skepsis gegenüber der Zusammenstellung eines Kinderliteraturkanons die Annahme zugrunde, dass Kinder eigentlich keinen kinderliterarischen Kanon brauchen. Kinder hätten eine Vorliebe für Kinderbücher, deren Thematik mit ihren eigenen Alltagserfahrungen übereinstimmt, während sie die meisten älteren Kinderbücher für verstaubt halten würden. Ein Kanon, der sowohl die tradierten Kinderklassiker als auch ausgewählte moderne Kinderbücher umfasst, würde lediglich auf das Interesse der Forschung stossen.*²⁶¹

Čeprav se je v zadnjih desetletjih pojmovanje literature spremenilo, na področju otroške/mladinske literature še vedno ni veliko raziskav, npr. o poetiki otroške literature, o posebnih fenomenih ipd. Vse do danes manjka ustrezna splošna definicija klasikov otroške literature, manjkajo pa tudi izbirni kriteriji kanona klasičnih del otroške/mladinske literature. Med njimi npr. dolgoživost (Langlebigkeit), čemur lahko nasprotuje argument, da starejša otroška klasična besedila že dišijo po naftalinu in niso več aktualna.²⁶² Kljub temu delimo kolektivno predstavo, da v to skupino spadajo priljubljena dela, ki so na trgu že več generacij.²⁶³ En izmed podkanonov otroške literature bi zagotovo lahko bil kanon klasikov, torej tisti kanon, ki presega narodnostne, politične in jezikovne meje, a vsebuje kljub uveljavljenemu izrazu „svetovna literatura“ (Weltliteratur) predvsem dela severno- in zahodnoevropskih avtorjev.²⁶⁴ *Wir haben es bei der Kinder- und Jugendliteratur nicht mit einem klar umgrenzten Gegendstandsfeld, sondern mit einer Mehrzahl, einer Gruppe kultureller Felder zu tun, die sich zwar in hohem Maße überlappen, doch jeweils verschiedene Ränder aufweisen.*²⁶⁵

Ewers navaja klasifikacijo otroškega/mladinskega leposlovja, ki temelji na določenih kriterijih in jih lahko pojmuje kot temelje (pod)kanonov otroške/mladinske literature:²⁶⁶

- a) Otroško in mladinsko leposlovje** (Kinder- und Jugendlektüre) vsebuje literaturo, ki jo otroci in mladinci dejansko berejo. Gre za izbor tistih naslovov, za katere se mladi bralci samostojno in prostovoljno odločajo. Šolsko branje oz. branje, ki ga sproži pouk in je večinoma obvezno, ne spada v to kategorijo.

²⁵⁹ Kümmerring-Meibauer 2003: 6.

²⁶⁰ Prim. Kümmerring-Meibauer 2003: 12, 3, 71.

²⁶¹ Kümmerring-Meibauer 2003: 71–72.

²⁶² Prim. Kümmerring-Meibauer 2003: 3, 5.

²⁶³ Prim. O’Sullivan 2005: 133.

²⁶⁴ Prav tam: 130.

²⁶⁵ Ewers 2008²: 15.

²⁶⁶ Prim. Ewers 2008²: 16–23.

- b) Priporočeno leposlovje** (Intentionale Kinder- und Jugendliteratur) so tista besedila, ki so po presoji (ne)avtoriziranih odraslih (avtorjev, kritikov, učiteljev, duhovnikov itd.) primerna za prostovoljno branje v prostem času (tukaj spet ne gre za šolsko branje). Gre za besedila, ki jih odrasli otrokom/mladim priporočajo, oz. za besedila, ki so bila objavljena za mlado ciljno skupino, ta pa jih dejansko tudi bere.
- c) Nesprejeto leposlovje** (Nicht-akzeptierte Kinder- und Jugendliteratur; intendierte und nicht-intendierte Kinder- und Jugendlektüre) zajema tista priporočena besedila, ki jih otroci/mladinci niso sprejeli. Mladi bralci namreč priporočena besedila konzumirajo le deloma, vendar berejo tudi besedila, ki jim niso namenjena: t. i. skrivno branje, tolerirano branje in prepovedano branje.
- č) Sankcionirano leposlovje** (Sanktionierte und nicht sanktionierte Kinder- und Jugendliteratur) so besedila, ki so jih avtorizirane instance na nek način pohvalile oz. nagradile.
*Wir stoßen je nach Epoche auf andersgeartete Instanzen, die sich in Sachen Kinder- und Jugendlektüre eine besondere Autorität zuschreiben und teils auch Autorität genießen. Was von diesen gesellschaftlich autorisierten Instanzen für geeignete Kinder- und Jugendlektüre gehalten wird, ist als ein herausgehobener Teil der intentionalen Kinder- und Jugendliteratur anzusehen.*²⁶⁷
- Nesankcionirano leposlovje** je torej tisto, ki ni bilo odlikovano in na literarnem trgu predstavlja komercialno konkurenco, ki ne ustreza normam avtoriziranih instanc.
- d) Specifično otroško in mladinsko leposlovje** (spezifische Kinder- und Jugendliteratur) predstavljajo besedila, ki so bila napisana za mlado publiko. Oblikovanje besedila je bilo že pred njegovim nastankom pod vplivom določitve ciljne skupine, medtem ko so bila besedila iz prej navedenih kategorij na literarnem trgu že pred uvrstitvijo v (pod)kanone.²⁶⁸

Kümmerling-Meibauer opozarja na „skrivno“ kanonizacijo otroške literature, ki se kaže v založništvu, vnosih v leksikone in priročnike, podelitvah literarnih nagrad ipd.²⁶⁹ Kanonu se pogosto očita, da je selektiven in izključuje vse, kar ne ustreza normam visoke družbe. Delom, ki jih vsebuje, podeli status ekskluzivnosti, lahko bi tudi rekli nedotakljivosti kar se tiče literarne kritike.²⁷⁰ Kljub argumentom, ki nasprotujejo kanonizaciji, moramo ugotoviti, da predvsem na področju literarnega izobraževanja, kanon(e) nujno potrebujemo, sicer se bo nadaljevala dosedanja tradicija izločanja otroške/mladinske literature – ravno tistega dela leposlovja, ki ima vlogo iniciatorja literarne socializacije bodočih bralcev. [...] *there is no canon of children's literature based on the authority of carefully cultivated tradition. As it was not regarded as part of great literature, it was not taught as an academic subject and received hardly any attention in universities.*²⁷¹

²⁶⁷ Ewers 2008²: 20.

²⁶⁸ Zgoraj navedene kategorije temeljijo na odločitvah bralcev, izboru besedil, določitvi potencialne publike itd. – torej ne na samih besedilih, temveč na dejanjih oz. delovanju v zvezi z besedili. Klasifikacija lahko temelji tudi na medijih (revije, posnetki), potencialnih prejemnikih (literatura za dekleta), temah (knjige o živalih) ipd. Ewers navaja tri ravni oblikovanja korpusov: literarno, medijsko in posredovalno (glede na prejemnike, teme ali motive).

²⁶⁹ Prim. Kümmerling-Meibauer 2003: 27.

²⁷⁰ Prim. O'Sullivan 2005: 131.

²⁷¹ O'Sullivan 2005: 131.

Za potrebe izobraževanja bi bili primerni različni podkanoni otroške/mladinske literature: npr. zgodovinski za preučevanje literarne tradicije, aktualni s priljubljenimi besedili, šolski s priporočenimi besedili, ki ustrezajo učnemu načrtu ipd. *Das komplexe Phänomen der Literatur existiert nie ohne Kontext. Literarische Kanones bilden hier keine Ausnahme: sie entstehen an der Schnittstelle von kommunikativen Prozessen und soziokulturellen Rahmengenheiten.*²⁷²

Sociokulturne spremembe so vplivale tudi na slovensko literarno tradicijo, ki je po drugi svetovni vojni doživela oster preobrat. Slovenijo v prvi polovici 20. stoletja lahko označimo kot družbo srednjega razreda, po vojni pa je najsevernejša jugoslovanska republika postala socialistična družba s spremenjenimi vrednotami: delavstvo, kolektiv in družbena lastnina. Družbene spremembe so se kazale tudi v leposlovju povojnega časa, saj je bilo odraz tistega dela družbe, ki je bila na oblasti, torej je leposlovje služilo kot pokazatelj moči, norm in vrednot oblasti. Da literarna tradicija iz predvojnega obdobja ne bi bila prekinjena, so po vojni založbe izdale ideološko ustrezna dela iz predvojnega časa (deloma v priredbi), neustrezna pa so bila zamolčana. V povojni kanon so bila sprejeta le ustrezna, prirejena oz. cenzurirana besedila, ki so veljala kot najboljša dela slovenskega leposlovja.²⁷³

*Daraus folgt, dass die Gestalt der Texte und des literarischen Kanons sich unter dem Eindruck entwickelte, dass in der Nachkriegszeit nur die besten Werke übernommen wurden, an denen sich auch die neu entstehenden literarischen Texte orientieren konnten.*²⁷⁴

Tako so bralci kljub novi družbeni ureditvi imeli kar pester nabor besedil, to seveda velja tudi za učitelje, ki ponavadi izbirajo besedila za šolsko branje. Po osamosvojitvi Slovenije lahko učitelji uporabljajo priporočilne sezname otroških oz. mladinskih literarnih del, npr. tiste, ki jih sestavljajo strokovnjaki ljubljanske Pionirske knjižnice. Tako nastaja neke vrste kanon oz. nabor kakovostne otroške književnosti, kamor prištevamo dela, ki so prejela literarne nagrade (npr. Moja najljubša knjiga).

Predvsem v situacijah, v katerih za pouk ni izdelanih beril ali drugega učnega gradiva s primernimi besedili za šolsko branje, bi specialnim potrebam prilagojeni kanon otroške/mladinske literature olajšal izbor besedil pri didaktiki književnosti. V nezavidljivem položaju se pogosto znajdejo učiteljice slovenščine na avstrijskih koroških novih srednjih šolah, kjer slovenščino kot drugi jezik poučujejo v heterogenih skupinah, za katere nimajo ne primerne učbenika ne berila. Menim, da bi v zamejstvu potrebovali kanon primernih oz. priporočenih del v skladu s specialno didaktiko slovenščine kot dodatnega jezika na različnih kompetenčnih ravneh. Tako bi vsi, ki načrtovano posredujejo jezik, lažje sledili novostim na knjižnem trgu, primerna besedila bi postala lažje dostopna, izbira leposlovnega gradiva bi ustrezala doseženi jezikovni ravni učenk in učencev, zato prirejanje besedil ne bi bilo potrebno.

²⁷² Starre 2013: 58.

²⁷³ Prim. Svetina 2014: 60–63.

²⁷⁴ Svetina 2014: 70.

6.2 Leposlovje in (nova srednja) šola

Primarni namen otroške/mladinske literature je literarno-estetsko socializacija naslovnika, tj. mladega bralca. Dolgo je bila v ospredju vzgojna funkcija posredovanja znanja, vrednot in pravil vedenja. Konec 18. stoletja se je namembnost otroške literature razširila: otroška literatura naj ne bi bila le poučna, temveč tudi zabavna. Po drugi svetovni vojni pa je postala sredstvo socializacije, ki je v ospredje postavljala izkušnje in potrebe otrok. Proces emancipacije, npr. razvoj identitete, reševanje konfliktov, in „novi realizem“ v otroški literaturi sta pogojevala spremembe na tematskem področju otroške/mladinske literature (spolnost, nasilje, vojna, smrt). V osemdesetih letih prejšnjega stoletja so v otroško/mladinsko literaturo vstopile tudi literarne oblike in teme iz literature za odrasle, npr. odprt konec, medijski pripovedni način (mediale Erzählweise), tematiziranje procesa pisanja ali nastajanja in zgradbe literarnih besedil ipd.²⁷⁵

*In dieser Phase zeichnet sich die Tendenz ab, dass Kinderliteratur primär die Aufgabe erhält, mit dem Phänomen der Literatur vertraut zu machen sowie die kognitiven Fähigkeiten des Kindes anzuregen, und erst sekundär in die Normen und Lebenswelt der Erwachsenen einzuführen. Die pädagogische Funktion der Kinderliteratur wird dadurch nicht aufgehoben, aber neu gewertet, nämlich als innerliterarische Leistung für das gesamte Literatursystem, d.h. als ästhetisch-literarische Sozialisation. Damit erhöhen sich die ästhetischen Anforderungen an das Kinderbuch.*²⁷⁶

Branje sproža predstave, občutke, predpostavke in sklepe, nudi možne rešitve problemov in sooblikuje bralčeve izkušnje ter s tem vpliva na otrokov osebni razvoj. Otroka navaja na kompleksnejšo rabo jezika, na „bolj nadzorovano rabo jezika in mišljenja“ in ga tako uvaja v izrazna sredstva odraslih.²⁷⁷

*Če želimo, da bi kljub stalnemu zapeljevanju risank in računalniških igraric današnje otroke in mlade vzgojili v samostojne in kritične bralce, se moramo zavedati, da vse te spremembe v življenju mladih in njihovih predstavnih svetovih terjajo radikalno prilagajanje književnega pouka v vseh možnih vzgojnih razsežnostih na njihove nove potrebe in zanimanje. Najpomembnejši dejavnik pouka so učenci in to ne učenci po zamisli učitelja, marveč realni učenci, čisto taki, kot pridejo v šolo. Dosledno upoštevanje realnih učencev z vsemi njihovimi novimi navadami in zanimanji je edino sprejemljivo izhodišče za uspešno branje in usvajanje bralne zmožnosti.*²⁷⁸

Med branjem v šoli in v prostem času zeva prepad, ki ga literarnim didaktikom še ni uspelo premostiti. Šolsko branje je del literarnega pouka, torej del načrtovanega, sistematiziranega in racionaliziranega učnega procesa za doseganje zastavljenih ciljev. Branje v prostem času pa je posameznikova lastna odločitev; ustreza njegovim osebnim potrebam in zanimanju. Za premostitev prepada med obema vrstama branja nekateri literarni didaktiki v pouk vključujejo tudi besedila, značilna za branje v prostem času, tako da pouk zrcali večjo pestrost literarnih besedil.²⁷⁹ Pomembnejša je bralčeva

²⁷⁵ Prim. Kümmerling-Meibauer 2003: 4, 23, 38–39.

²⁷⁶ Kümmerling-Meibauer 2003: 38.

²⁷⁷ Prim. Grosman 2004a: 112–113.

²⁷⁸ Grosman 2004a: 118.

²⁷⁹ Prim. Maier 1993¹⁰: 265–266.

recepција besedil ter njegova potreba in pravica po samostojni izbiri, zato izobraževalni programi vse večkrat vključujejo tudi t. i. trivialno literaturo, ki bralcu lahko utira pot do resnejših besedil.²⁸⁰

*Ko vse več mladih odklanja (šolsko) branje, se zdi izbor besedil, ki bi jih pritegnila, pomembnejši od njihove priznane kakovosti.*²⁸¹

Kaj pa slovenščina na koroških novih srednjih šolah oz. leposlovje pri pouku?

O poučevanju slovenščine na novih srednjih šolah na Koroškem še ni nobene študije/raziskave, čeprav je tema nova srednja šola zelo aktualna in zato z različnih vidikov plodno raziskovalno področje. Pouk predmeta slovenščina za 10- do 14-letne učence krojijo specifični šolskoorganizacijski ter širšedružbeni pogoji. Upoštevati je treba, da učenci pogosto še nimajo razvite večkulturne zavesti ter v ciljnem jeziku še nimajo jasnih pričakovanj ali konkretnih potreb in morajo šele prepoznati prednosti usvojenega znanja oz. prednosti učenja jezikov nasploh.

N. Špolad je opravila kvalitativno-empirično raziskavo o pouku književnosti v italijanski dvojezični osnovni šoli v Špetru v Beneški Sloveniji. Tam so pogoji za poučevanje slovenskega jezika bistveno drugačni od tistih v koroških novih srednjih šolah: Slovenščina je učni jezik, enakovreden italijanščini, torej se mu namenja polovico časa v celodnevno organizirani izobraževalni ustanovi s poukom od 8h do 16h; slovenščina je jezik okolja; dvojezičnega pouka so deležni vsi šolarji, in sicer brez posebnega prijavljanja.²⁸² Slovenščina na koroških novih srednjih šolah ni enakovredna nemščini in ni učni jezik, saj nove srednje šole niso dvojezične izobraževalne ustanove. Slovenščina je le eden od predmetov, ki ga ponuja 19 koroških novih srednjih šol; k pouku se morajo učenci izrecno prijaviti s podpisom staršev oz. pravnih zastopnikov.²⁸³ Rezultatov raziskave iz Špetra se ne da posplošiti za dvojezično območje na Koroškem, vseeno pa je opaziti nekaj paralel med špetrsko šolo in koroško novo srednjo šolo.

V primeru nove srednje šole na Koroškem bi pričakovali, da bo nabor priporočenih besedil naveden v učnem načrtu, vendar to za učni načrt iz leta 2012 ne drži. Jezikovni pouk ni jasno zamejen od pouka književnosti, kar pomeni, da pouk literature poteka v okviru jezikovnega. Učni načrt sicer predvideva delo z literarnimi besedili, izbor primernih tem in besedil pa prepušča pedagogom.

*Grundlegende Einblicke in Entstehungs- und Wirkungszusammenhänge von Texten gewinnen. Gestaltungsmittel erkennen und als Anregung für eigene Texte nützen.*²⁸⁴

Podobno „ohlapno“ je sestavljen tudi učni načrt za špetrsko osnovno šolo. N. Špolad ugotavlja, da večini učiteljev svoboda pri izbiri besedil ustreza, saj učni načrt ne vsebuje spiska obveznega čtiva, tako da lahko izbirajo besedila po lastni

²⁸⁰ M. Grosman o prednostih trivialne literature razmišlja tako: Starejšim bralcem, ki niso usvojili bralne zmožnosti za samostojen stik z zahtevnimi leposlovnimi besedili, pa branje trivialne pripovedi še vedno koristi in pomaga pri ohranjanju osnovne pismenosti! Razmišlja pa tudi o njenih škodljivih učinkih, predvsem na neizkušenega bralca. Prim. Grosman 2004a: 100 sl.

²⁸¹ Grosman 2004a: 100.

²⁸² Prim. Špolad 2001/02: 167–174.

²⁸³ Na vpisnem obrazcu sta navedeni besedni zvezi vzgojni upravičenec (Erziehungsberechtigte) in skrbniški upravičenec (Obsorgeberechtigte).

²⁸⁴ Učni načrt za nove srednje šole, Priloga 5, 2012: 15.

presoji ali z ozirom na želje in interese učencev. Velikokrat se odločajo za besedila, ki tematizirajo kulturno izročilo Slovencev v Benečiji.²⁸⁵

Pri pouku slovenščine kot drugega jezika gre v koroških novih srednjih šolah predvsem za razvijanje splošne sporazumevalne in bralne zmožnosti. Če se v pouk vključujejo literarna besedila, se jim pridruži še razvijanje literarne zmožnosti. PISA bralno pismenost (Reading literacy) razlaga kot „*An individual's capacity to: understand, use, reflect on and engage with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society.*“²⁸⁶ Toda dokajšnja bralna zmožnost oz. bralna pismenost pri branju neumetnostnih besedil²⁸⁷ ne pomeni nujno tudi razvite literarne zmožnosti (literary competence), ki je potrebna za branje umetnostnih besedil. Pri literarni zmožnosti gre za „literarnoestetsko branje“, pri čemer gre za dialog bralca z literarnim besedilom, gre za prepoznavanje signalov iz besedila, povezovanje z lastnimi izkušnjami in z lastnim doživljanjem sveta, s tem pa tudi za zaznavanje ustvarjalčevega razmišljanja in namena.²⁸⁸

Razvoj literarne zmožnosti je dolgotrajen proces, ki poteka v neformalnem (npr. v družini, med prijatelji), predvsem pa v formalnem okolju literarne socializacije (npr. v šoli). Pri razvijanju literarne zmožnosti ločimo produkcijski in recepcijski pristop. Pri produkcijskem pristopu je leposlovno delo izhodišče za učenkino/učenčevo pripovedovanje in/ali pisanje o leposlovnem delu. Pri recepcijskem pristopu gre predvsem za „jezikovno usposobljenost“ ter umeščanje leposlovnega dela v kulturni in družbeni kontekst. Literarna zmožnost spodbuja interakcijo z besedilom in tako presega delo z besedilom na nivoju določanja besedilne vrste, analiziranja besedila ipd.²⁸⁹ V leposlovju ni redundance, vsaka beseda je del avtorjevega izpovednega izraza, ki bralcu omogoča zaznavanje oz. doživljanje literarnoestetskega užitka. Najpomembnejši vzgojni cilj literarne didaktike je razvijanje vedenjskega modela naklonjenosti literaturi. Ta bo bralca spremljala skozi življenje, vendar le, če bo leposlovje povezoval z občutkom ugodja. Za razvoj tega vedenjskega modela je potrebna dolgoročna bralna motivacija za branje „prave“, a tudi trivialne literature ter razvijanje recepcijske zmožnosti v dialogu z literaturo, kar nezadržno vpliva tudi na otrokov osebnostni razvoj.²⁹⁰ Če mladi bralci ne razvijejo literarne zmožnosti oz. če se skušajo ogniti branju leposlovnih besedil, lahko pričakujemo, da bodo kot odrasle osebe opustili branje leposlovja.²⁹¹

Ob recepciji književnosti je torej mogoče prestopiti meje svoje realnosti in videti (opazovati in tehtati) svet iz različnih zornih kotov, prek (s pomočjo) književnih oseb je mogoče (po)doživeti različne načine razmišljanja, čustvovanja, ravnanja – takšne, ki izhajajo iz različnih ideoloških usmeritev, in takšne, ki so pogojene značajsko. Ob književnosti se je mogoče z vsemi temi čustvovanji in razmišljanji brezpogojno identificirati (kar počne bralec na najnižji stopnji bralnega razvoja), ali se ob branju do njih distancirati (in reči: ta knjiga je zanič, ter jo odložiti – kar napravi bralec na nekoliko višji stopnji bralnega razvoja),

²⁸⁵ Prim. Špolad 2001/02: 169–170.

²⁸⁶ OECD PISA 2009: 14.

²⁸⁷ Pri branju neliterarnih besedil gre za bralčevo pragmatično razumevanje napisanega: bralec prepozna informacije in jih povezuje v smiselno celoto. Ob branju svoje vedenje o temi utrjuje, dopolnjuje ali popravlja. (Prim. Kordigel Aberšek 2008: 37)

²⁸⁸ Prim. Kordigel Aberšek 2008: 38.

²⁸⁹ Prim. Jožef Beg 2014: 70–71, 75.

²⁹⁰ Prim. Kordigel Aberšek 2008: 30–33, 38.

²⁹¹ Prim. Grosman 2004a: 228.

ali pa mogoče do stališč – na podlagi zavestnega opredeljevanja do etičnih načel, ki jih pooseblja književni lik – sicer zavzeti kritično distanco – pretrgati identifikacijsko vez s fiktivnim nosilcem sporne ‘vrednote’, a književno delo kljub temu prebrati do konca (kot to počne bralec na zrelejši stopnji bralnega razvoja).

*Skratka, ob branju estetsko polnokrvne književnosti skorajda ni mogoče mimo etičnega osebnostnega zorenja – vendar le v primeru, če se ta proces odvija spontano.*²⁹²

Postopno in spontano razvijanje literarne zmožnosti lahko učiteljice in učitelji spremljajo in spodbujajo s primernim izborom leposlovja, ki ga vključujejo v pouk.

Mladinska književnost kot poseben del književnosti prevladuje pri pouku v prvem in drugem triletnem osnovnošolske književne vzgoje v slovenskih šolah, s posebno didaktiko glede na naslovnika, cilje in metode; v tretjem triletnem se književna vzgoja posveča nemladinski književnosti.²⁹³

*Učenci zadnjega triletja osnovne šole so pragmatiki in se praviloma odločajo za besedila, ki jezikovno in vsebinsko odgovarjajo njihovi stopnji jezikovnega in strokovnega znanja. Tak pristop pripomore, da postane pouk avtomatično diferenciran in individualiziran.*²⁹⁴

Prvo in drugo triletnje slovenske osnovne šole ustrezata zadnjemu letu elementarne vzgoje v avstrijskih vrtcih ter obdobju od prve do zaključene pete šolske stopnje avstrijskega obveznega šolanja. Poudarim naj, da gre pri pouku v slovenskih izobraževalnih ustanovah praviloma za književno vzgojo v okviru pouka slovenščine za učence/bralce z (dokaj) dobro jezikovno in bralno zmožnostjo v slovenskem jeziku, torej za pouk prvega jezika. Specifična učna situacija drugega in/ali tujega jezika tu ni upoštevana, zato priporočila učiteljem slovenščine v Sloveniji niso nujno primerna tudi za poučevanje v tujejezičnem prostoru, v zamejstvu oz. na začetniški ravni.

Neva Šlibar ugotavlja, da je pri pouku tujih jezikov delo z literarnimi besedili odrinjeno na rob. Komunikativni jezikovni pouk postavlja v ospredje vsakdanje govorjenje in sporočanje v komunikacijskih situacijah, torej splošne komunikacijske spretnosti, ki temeljijo na uporabnosti in učinkovitosti, medtem ko estetsko doživljanje ostaja v ozadju. Književnost pri jezikovnem pouku velja kot „nepotrební luksuz“ in pogosto služi za jezikovno vadbo. Da bi učenke in učence navdušili za leposlovje, učiteljice in učitelji literarna dela „skušajo čim bolj banalizirati, razdrobiti in z „zabavnimi“ sredstvi „približati“ uporabniku“. Pouk literature tako „ostaja na ravni površinskega jezikovnega razumevanja“, zato ni presenetljivo, da je delež zahtevnih besedil zelo omejen. „Uveljavitev zabavne in trivialne literature, od stripa do songa, zmanjšuje pri tujejezičnem pouku že tako omejeni prostor za kvalitetna literarna besedila [...]“, posledica zapostavljanja oz. izključevanja kompleksnejših besedil pa so slabo razvite literarne in kulturne kompetence.²⁹⁵

Izbor besedil za uspešen pouk branja je velik izziv za učitelje. Posebej pomembne so njegove izkušnje, mnenje in prepričanja o poučevanju. Tudi zgodnje izkušnje iz šolskih časov ter aktivnosti, učno gradivo, organizacija dela v razredu ipd.

²⁹² Kordigel Aberšek 2008: 34.

²⁹³ Prim. Kordigel Aberšek 2008: 11.

²⁹⁴ Lazar 2015: 109.

²⁹⁵ Prim. Šlibar 2006: 15–18.

oblikujejo odločitve in izbiro strategij pri kasnejši učni praksi in vplivajo na delovanje mladega učitelja v razredu. Pričakujemo lahko, da bodo te izkušnje odločujoče tudi v zrelejšem obdobju učiteljevanja.²⁹⁶

*Numrich, working with novice teachers, found that teachers decided to promote or to avoid specific instructional strategies on the basis of their positive or negative experiences of these respective strategies as learners.*²⁹⁷

Učiteljeve zgodnje učne izkušnje ter prepričanja o branju nasploh, pa tudi o lastni bralni kompetenci bistveno vplivajo na obravnavo literarnih del oz. na vključevanje ali opuščanje leposlovja pri poučevanju.

*In terms of self-perception as readers, 'results revealed that respondents here are not very confident that they have the capability to read effectively' (p. 12). [...] With respect to self-perceptions as future teachers of reading in an FL [foreign language, opomba avtorice], the study reports that the pre-service teachers themselves were not very motivated to teach reading.*²⁹⁸

Učitelji, ki nimajo pozitivnih izkušenj z branjem, bodo le s težavo razvijali bralne in literarne zmožnosti svojih učenk in učencev. M. Grosman navaja, da neprimerni šolski pogovori o leposlovju lahko vodijo v odtujevanje. Učitelji, ki želijo spodbuditi veselje do branja, se morajo osredotočiti na učenca in njegovo doživetje besedila. Samo takšen pristop omogoča učencu pristno spoznavanje besedila in pogovor o njem, hkrati večja njegovo zanimanje za branje in ne nazadnje ustvarja pozitivno doživljanje literature. Predmet pogovora so bralčeve subjektivne predstave o besedilu in njegovo izkustvo branja kot temelj za razumevanje prebranega. Besedilo kot „besedilni temelj“ učenci z vključevanjem dosedanjega znanja, izkušenj, čustev, svojega položaja, odnosa do leposlovja itd. pretvarjajo v besedilni svet. Besedilni svet nastane z zraščanjem besedilnega temelja z odločujočim bralčevim osebnim prispevkom.²⁹⁹ Pri pogovorih o besedilnem doživetju mora učitelj zagotoviti spoštljivo vzdušje, opazuje lahko učenčeve (ne)verbalne odzive ter spodbuja proces ubesedovanja subjektivnega besedilnega sveta, izražanje negotovosti, vprašanj in čustev. Učenci lahko tematizirajo lastno branje, odnos do besedila in njegovo razumevanje, pa tudi različna doživetja istega besedila med sošolci. Pri učnem pogovoru mora učitelj preprečevati kakršnekoli negativne reakcije, ki bi jih učenec lahko izkusil kot kritiziranje njega kot osebe. Negativno literarno doživetje ima lahko dolgoročne učinke, ki odločajo o bralčevem prepričanju, da je (ne)sposoben brati zahtevnejšo literaturo. Zato so vzdušje zaupanja in učiteljeve pozitivne reakcije odločilnega pomena za samopodobo učencev kot bralcev, pa tudi za razvijanje zanimanja za leposlovje nasploh.³⁰⁰

Preučevanje vzrokov, zakaj se pri poučevanju jezika ohranjajo preživele in dokazano neuspešne prakse kljub eksperimentalnim dognanjem o njihovi neuspešnosti in teoretskemu poznavanju učinkovitejših možnosti/h/ [kor. avtorice] na učenca

²⁹⁶ Prim. Borg 2003: 86, 88.

²⁹⁷ Borg 2003: 88.

²⁹⁸ Borg 2003: 103.

²⁹⁹ Strokovnjaki ta proces označujejo z izrazi „poustvaritev“ (Lubbock), „aktualizacija“ (Iser), „konkretizacija“ (Ingarden), pa tudi „asimilacija“ in „prilaščanje“ (Bartlett) besedila. Prim. Grosman 2004a: 220.

³⁰⁰ Prim. Grosman 2004a: 218–226.

osredinjenega pouka, kaže na usoden vpliv učiteljeve lastne učne izkušnje na kognitivne razsežnosti njegovega poučevanja, se pravi na prepričanja in mišljenje o pouku, ki ves čas vplivajo na njegovo delo (Borg, 2003: 81-109).³⁰¹

Učiteljice in učitelji se včasih izogibajo literarni didaktiki, saj se ne počutijo kompetentne ter pri delu občutijo nelagodje. Da bi nelagodje prešlo v užitek in navdušenje, bi bilo že v fazi izobraževanja mladih pedagogov treba uzaveščati dejstvo, da je literatura resda vir drugačnosti in tujosti, torej lahko vir nelagodja, vendar obstajajo možnosti njegovega razreševanja. Neva Šlibar je oblikovala model sedmero tujosti literature, da bi učiteljicam in učiteljem pokazala nelagodje kot „sestavni del učinka literarnih besedil, njihove drugosti in drugačnosti“ ter da bi jih spodbudila k upoštevanju tega modela pri pripravah na pouk. Avtorica modela namreč verjame, „da je mogoče literarnost posredovati (na vseh izobraževalnih nivojih, od osnovnega do višjih), da se je literarnih kompetenc možno naučiti in da zanje niso potrebne čarobne moči.“³⁰²

Sedem tipov tujosti³⁰³ po N. Šlibar:

1. Diskurzivna tujost (diskurzivne/metaliterarne/refleksivne zmožnosti)

Za učne pogovore o leposlovju morajo učenke in učenci poznati besedišče, slovnične strukture, frazeme, pomen besed/besednih zvez v preneseni rabi, žanr itd., biti večji v metajezikovnem izražanju, znati morajo izraziti svoje mnenje, občutke, vrednote ipd., vse to pa še procesirati v določenem kontekstu. Zavedati se je treba, da je pri tujejezičnem leposlovju diskurzivna tujost celo dvojna, saj zahteva vpogled v dva jezikovna in literarna sistema (prvi in ciljni jezik).

2. Kulturna tujost (kulturne in medkulturne zmožnosti)

Kulturna tujost je zmožnost prepoznavanja kulturnega konteksta ter za naravnega govorca samoumevnih, neubesedenih, neproučenih kodov in pravil, ki dominirajo v kulturi vsakdana.

3. Sistemska tujost (sistemske zmožnosti)

Literatura kot „drugačen“ socialni sistem omogoča doživljanje svobode brez omejitev vsakdana in družbenih norm.³⁰⁴ Literarni prostori ponujajo preko svoje fikcionalnosti možnost, da vse tisto, kar bi lahko imelo v resničnosti uničujoče, usodne posledice ali bi bilo neizvedljivo (npr. neupoštevanje naravnih zakonitosti), dosledno domislimo in radikaliziramo. V literarnih okvirih torej lahko preigravamo, snujemo in zavračamo življenjske modele.³⁰⁵

4. Funkcijska tujost (funkcijske zmožnosti)

Literatura ima različne funkcije: poudarja ustaljeni red in vrednote, obrača se k že znanemu in domačemu, kar je del identitete, lahko prevzame vlogo kolektivnega spomina, spodbuja empatijo in strpnost, pomaga prepoznavati miselne,

³⁰¹ Grosman 2004a: 228.

³⁰² Prim. Šlibar 2006: 15, 19–20.

³⁰³ Model navaja tudi Jožica Jožef Beg (2014: 75–76), vendar tujosti imenuje literarne zmožnosti (glej poimenovanja v oklepajih).

³⁰⁴ Prim. Šlibar 2006: 15–26.

³⁰⁵ Šlibar 2006: 26.

komunikacijske idr. vzorce oz. razumeti delovanje družbenih oz. socialnih sistemov. Literatura lahko kritizira ustaljene norme in vrednote, razkriva manipulacijo, ponuja pa tudi inovativne oblike in izraz ter ponuja alternativne življenjske modele.

5. Strukturna tujost (strukturne zmožnosti)

Literarno besedilo ustvarja (dovršeno) zaokroženo celoto, ki je večpomenska, tako da jo bralec/poslušalec interpretira in s tem soustvarja. Ta odprtost besedila omogoča iskanje povezav, različne interpretacije, osmišljanje in ustvarjalnost; vendar lahko povzroča tudi občutke negotovosti, bralec pa zato odklanja delo z leposlovjem. Motenje avtomatiziranega, „normalnega“ povzroča iritacijo in nelagodje, kar je hoteno, saj omogoča novo videnje sveta, posledično pa tudi njegovo spreminjanje. Možni so še drugi pristopi do besedila, npr. subverzivnost besedila, ‘semantiziranje formalnih elementov’, vsem pa je skupno prepoznavanje posebnosti umetnostnih besedil, kar jih ločuje od neumetnostnih.³⁰⁶

*Literarni teksti nimajo posebnih „poetičnih“ jezikovnih sredstev, razlikujejo se od neliterarnih, ker je literarni jezik v veliko večji meri urejen in reguliran (ponavljanja, paradigmatična struktura), ker izkorišča vse oblikovne in strukturne možnosti (tudi formalne, latentne prvine nosijo pomen) in ker postanejo v njem znaki kot znaki vidni (besedilo se nanaša na sebe, vidimo, kako je narejeno).*³⁰⁷

6. Receptivna tujost (receptijske zmožnosti)

V nasprotju z običajnim hitrim konzumiranjem medijskih sporočil oz. s hitrim življenjskim utripom zahteva poglobljeno ukvarjanje z besedilom upočasnjeno branje ter soočenje z nedorečenostjo, večpomenskostjo in drugimi lastnostmi besedila. Tako bralec sprejema lastno dožemanje, vedenje in vizije, ne nazadnje pa tudi drugačnost in tujost.

7. Situacijska tujost³⁰⁸

Šola je kot javni družbeni prostor neprimerna za književni pouk, saj književnost velikokrat nagovarja teme in čustva, ki jih ne delimo javno, temveč jih občutimo kot nekaj intimnega oz. zasebnega. Književnosti namreč ne „konzumiramo“ kot skupnost, temveč kot posamezniki.³⁰⁹

Pri posredovanju bogastva leposlovja sta užitek in nelagodje neločljivo povezana. Z zgoraj navedenim modelom bodo pedagogi presegli izzive leposlovja. Učiteljicam in učiteljem lahko pomaga pri izbiri primernih besedil, zastavljanju učnih ciljev, načrtovanju učnih ur in pri samem poučevanju ter dolgoročno pri razvijanju literarne kompetence.³¹⁰

*Literatur ist eben der realen Wirklichkeit in gewisser Hinsicht überlegen: Selbst da, wo die Realität durch ihre Vielfalt mitunter verschleiert und verwirrt, kann Dichtung noch Einsichten vermitteln, Einfühlungsvermögen fördern und zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Und dies gehört zu den vornehmsten Aufgaben und Möglichkeiten von Literatur überhaupt.*³¹¹

³⁰⁶ Prim. Šlibar 2006: 26–32.

³⁰⁷ Šlibar 2006: 31.

³⁰⁸ Jožica Jožef Beg (2014: str. 75-76) kot sedmo tujost navaja produkcijske zmožnosti, torej samostojno tvorjenje (ne)umetnostnih besedil.

³⁰⁹ Prim. Šlibar 2006: 32-35.

³¹⁰ Prav tam: 35.

³¹¹ Rückert 1980: 48.

Meta Grosman meni, da tradicionalni pouk književnosti, s podatki o avtorju, žanrih, literarnozgodovinskem obdobju, zgradbi besedila ipd., vzbuja negativne občutke in odpor, tako da se učenci razvijajo v nebralce.³¹² Zanimanje za književnost lahko razvijamo le

*[...] z upoštevanjem učencev, njihovih potreb in zanimanj, njihovih odzivov, predznanja in lastnega razumevanja besedil. Ker gre pri učencih oz. pri študentih slovenščine kot drugega/tujega jezika za drugačno strukturo slušateljev, kot je to v primeru obveznih vsebin šolskih kurikulumov, je razmislek o književnih vsebinah logično vpet v celovito informacijo o kulturni podobi slovenskega jezikovnega prostora [...]*³¹³

Če želimo, da bodo učenci razvili pozitiven odnos do leposlovja, ga morajo asociirati s pozitivnimi dožitji brez prisile ali grožnje s slabimi ocenami, zato pri načrtovanju pouka ne smemo pozabiti, da mora biti branje, četudi le v razredu, prijetna izkušnja.

Učiteljice/učitelji morajo upoštevati bralne zmožnosti svojih učencev, da jih z izborom ne bi preobremenili. Gerchard Rückert omenja, da pripovedni stil in tema med sabo korespondirata in da lahko npr. ob „objektivni“ pripovedi v tretji osebi sposobnost aktivnega bralca, da se vživi v junake, bere med vrsticami, interpretira in ustvarja svoje mnenje, pričakujemo šele od otrok, ki so stari vsaj 10 let. Mladi bralec namreč pogosto potrebuje pripovedovalca, ki ga „vodi“ skozi pripoved.³¹⁴

Boža Krakar Vogel navaja načela, ki vplivajo na motivacijo in na izbiro besedil za pouk literature:

- **Recepcijsko načelo** postavlja v ospredje motivacijo (bralni, kognitivni, čustveni razvoj in obzorje pričakovanj), ne pa ločevanje med kanonom in trivialno književnostjo. To načelo je pomembno predvsem ob uvajanju književnega pouka za aktiviranje „čustvenomotivacijskih dejavnikov“. Toda učencem ne kaže raznolikosti literature, zato ne vodi k izkušnjam z novim in neznanim.
- **Literarnozgodovinsko načelo** sistematično časovno razvršča literarna dela, torej po obdobjih, avtorjih ipd. Učenci spoznavajo avtorje in literarna dela v povezavi z obdobjem, družbenim razvojem – književnost kot proces. Toda ta pristop pomeni, da se učenci „prezgodaj srečujejo z doživljajsko in tematsko oddaljeno literaturo“. Prevladuje literarni kanon.
- **Literarnoteoretično načelo** razvršča leposlovje glede na teme, motive, žanr ipd., omogoča pa tudi raziskovalno „problemsko obravnavo“, kar zahteva primerjalno oz. raziskovalno branje.
- **Merilo razvrstitve po nacionalni in mednarodni pomembnosti** odloča o deležu narodne in svetovne književnosti in je pogosto pod vplivom politike, ideologije ipd.
- **Merilo izbiranja literarnih del glede na okoliščine kurikuluma.** Sistem šola predstavlja okvir za poučevanje literature: število ur, cilji, število literarnih del, kateri avtorji, katera dela, kakšno je razmerje med pripovedništvom, liriko in dramatiko ... Nekateri učni načrti natančno predpisujejo avtorje in dela (obvezne vsebine), lahko vsebujejo tudi izbirne vsebine ali minimalni obseg, lahko pa učiteljicam/učiteljem prepuščajo popolno svobodo.³¹⁵

³¹² Prim. Grosman 2004b: 123.

³¹³ Grosman 2004b: 123-124.

³¹⁴ Prim. Rückert 1980: 45-46.

³¹⁵ Prim. Krakar Vogel 2004: 61-67.

Pri načrtovanju literarnega pouka je treba upoštevati učenčeva pričakovanja, potrebe in zanimanja, motivacijo, jezikovno znanje, jezik in kulturo, v kateri je bil socializiran, pa tudi njegovo vedenje o kulturi, kjer je besedilo nastalo, ter njegov odnos do nje. Pri pouku dodatnega jezika so učenčeva pričakovanja, vedenje in odzivi pod močnim vplivom družbenih razmer in šolske socializacije v njegovem prvem jeziku. Zato lahko branje v drugem ali tujem jeziku sproži nepričakovane reakcije ali branje neprijetno upočasni, lahko pa izzove „bolj razmišljujoče in dejavnostno procesiranje“. Pri stiku dveh jezikov gre vedno tudi za medkulturni stik, za medkulturno posredovanje, ki je neposredno povezano z medjezikovnim posredovanjem. Književni pouk kot del jezikovnega pouka dodatnega jezika ima torej popolnoma drugačno izhodišče kot obvezni pouk materinščine, zato prevzemanje programov, seznamov obvezne ali priporočene literature ali metodologije ne more biti niti smiselno niti uspešno. Izbiro besedil in način njihove obravnave je smiselno prilagoditi „posebnim interesom posameznih skupin in jo ponuditi kot možnost bogatenja kulturnega in jezikovnega znanja“. Te ugotovitve veljajo tako za učence tujega jezika kot za zamejce in potomce izseljencev, katerih primarna literarna socializacija je potekala v neslovenskem učnem jeziku na osnovi neslovenske književnosti.³¹⁶

Pri šolskem branju je bistvenega pomena dolžina izbranega besedila. Nekdaj običajno branje odlomkov iz daljših besedil velja kot neprimerno, saj je odlomek iztrgan iz celote ter je osiromašen za veliko podatkov in dogodkov, v katere je avtor odlomek umestil. Le kot celota vzpostavljajo napetost besedila in bralca motivirajo k nadaljevanju branja. Za samostojno branje daljših besedil v ciljnem jeziku otroci pogosto še nimajo zadosti razvite bralne kompetence, jezikovnega znanja oz. sposobnosti procesiranja, zato učiteljice/učitelji za branje v razredu izbirajo krajša literarna besedila ter s tem podpirajo in usmerjajo učenčevo pozitivno literarno izkušnjo. Da bi se učenci razvili v samostojne bralce, je treba odpraviti neprimerne podatkovne pristope, hkrati pa spodbujati literarno izkustvo učencev kot izhodišče pogovorov o besedilu, (ne)pričakovanih vsebinah, posebnostih besedila, njegovi umestitvi v kraj in čas, o njihovem (kritičnem) mnenju ipd.³¹⁷

*Pogovor o besedilu vse več strokovnjakov šteje za naravno nadaljevanje branja in iskanja odgovorov na vprašanja, ki jih umetnostno besedilo odpira. Dobro izbrano in dogovorjeno umetnostno besedilo pa je lahko bolj zanimivo izhodišče za pogovor kot učbeniška besedila.*³¹⁸

Dolžina je le eden izmed kriterijev, ki vplivajo na izbor besedil za šolsko branje. Nekateri bodo predstavljeni v empiričnem delu naloge. Rezultati raziskave bodo lahko v oporo učiteljem pri doseganju najvišjega cilja literarne didaktike. To je „občutek, da učenci sami zmorejo branje literature“³¹⁹, da se iz učencev, ki morajo brati, razvijejo bralci, ki hočejo (kritično) brati.

³¹⁶ Prim. Grosman 2004b: 124–125.

³¹⁷ Prav tam: 126–131.

³¹⁸ Grosman 2004b: 131.

³¹⁹ Prav tam: 129.

Empirični del



... empirische Aussagen sollen: a) über die Realität informieren und b) an der Realität scheitern können, sollen also falsifizierbar sein. Wenn Gesetzesaussagen nicht verifizierbar sind, ist es auch nicht möglich, wahre Aussagen zu treffen: Der Wissenschaftler weiß nichts, er rät nur. Er kennt keine wahren, nur bewährte Aussagen. In dem er falsifizierte Hypothesen umformuliert, ihren Falschheitsgehalt eliminiert, sie also einschränkend neu formuliert, mit Einschränkungen versieht, kommt er allmählich zu bewährten Aussagen und tastet sich in diesem Sinne allmählich an die Wahrheit heran.³²⁰

³²⁰ Bohnsack 1999³: 15.

7 Empirična raziskava

Če govorimo o učenju jezika v razredu, je to načrtovano in vodeno pridobivanje jezikovnega znanja v okviru šole kot družbene institucije z definiranimi pravili in strukturami. Šola predstavlja institucionalni okvir z izdelanimi načrti in cilji, v katerih se zrcalijo družbene potrebe in razmerja, ki usmerjajo delo oz. odločitve multiplikatorjev, tj. učiteljic in učiteljev. Za doseganje zastavljenih ciljev se učiteljice in učitelji po lastni presoji odločajo za učno gradivo in za medije, ki jih vključujejo v pouk.

Težišče pričujoče naloge predstavlja empirična raziskava, ki kaže aktualno situacijo na koroških novih srednjih šolah. Osvetluje delovne pogoje, ki krojijo obliko in potek pouka slovenskega jezika ter izbiro učnega gradiva. Spremlja tudi doživljanje spremenjene učne situacije pedagogov, ki so na novih srednjih šolah (prej glavnih šolah) odgovorni za več kot le pouk slovenskega jezika, torej tudi za učno motivacijo, odnos do jezika ipd.

Knjiga obravnava tudi vključevanje leposlovja v pouk slovenščine na novi srednji šoli. Pojavljanje leposlovja pri jezikovnem pouku namreč ni naključno, temveč gre za učiteljevo zavestno odločitev in izbiro. Za slovenščino na avstrijskih koroških šolah ni dokumenta, ki bi določal obvezno branje za mladino, zato učiteljice in učitelji po lastni presoji izbirajo literarna besedila in jih vključujejo v svoj pouk. Cilj naloge je pokazati okvirne pogoje dela, s tem pa tudi razloge za vključevanje oz. nevključevanje literarnih besedil pri poučevanju slovenskega jezika v instituciji nova srednja šola na Koroškem.³²¹

Najprej bosta predstavljeni ciljna skupina in metodologija raziskovanja, sledita pa predstavitev rezultatov zbranega materiala ter njihova interpretacija na podlagi vedenja, predstavljenega v uvodnih poglavjih.

7.1 Ciljna skupina

Nove srednje šole so nastale na podlagi prenove programov glavnih šol in so bile nekaj let v fazi uvajanja. Pilotna faza se je začela s šolskim letom 2008/9, splošno uvajanje pa je potekalo od 1. 9. 2012 do začetka šolskega leta 2015/16, v katerem so bili zbrani podatki za pričujočo nalogo.³²²

Na 19 (2 šoli brez prijav) novih srednjih šolah je v šolskem letu 2015/16 slovenščino poučevalo 22 pedagogov (19 učiteljic in trije učitelji), ki so predstavljali ciljno skupino raziskave. Večina jih je poučevala v obeh organizacijskih variantah, tj. v glavni ter v novi srednji šoli, zato so bili intervjuvani pedagogi na osnovi svojih izkušenj pri poučevanju slovenščine za 10- do 14-letnike najbolj izčrpen vir informacij o učnih razmerah in o izbiri gradiva. Od 22 učiteljic in učiteljev slovenščine se je raziskave udeležilo kar 14³²³ oseb (63,6 odstotka).

³²¹ Pričujoča naloga se ne ukvarja z didaktizacijo besedil oz. z didaktičnim delom v razredu, zato odgovori na vprašanji številka triindvajset in šestindvajset v vprašalniku niso vključeni v rezultate naloge (glej vprašalnik v Dodatku B).

³²² „Die Neue Mittelschule ist seit 1. September 2012 eine gesetzlich verankerte Regelschule. Seit dem Schuljahr 2015 sind alle ehemaligen Hauptschulen österreichweit Neue Mittelschulen.“
BMBWF: Die Neue Mittelschule (brez strani).

³²³ To so bile učiteljice in učitelji, ki so poučevali slovenščino v NSS prav v času zbiranja podatkov (šolsko leto 2015/16).

Zaradi varovanja anonimnosti intervjuvanih oseb niso navedeni njihovi osebni podatki, kot npr. starost in stan, število otrok, družinski jezik itd. Uporabljeni pa so podatki, ki se nanašajo na učno prakso učiteljice oz. učitelja slovenščine, npr. koliko let in na koliko šolah že poučujejo slovenščino, katere predmete še poučujejo, koliko učencev obiskuje njihov pouk ipd. Ker je na avstrijskem Koroškem med učiteljicami in učitelji slovenščine zelo malo oseb moškega spola, podatki o spolu niso navedeni.

Skupina intervjuvanih je bila relativno majhna, vendar socialno dobro povezana. Med njimi so prevladovale ženske, zato so pri interpretaciji empiričnega dela naloge za intervjuwane osebe uporabljene oblike ženskega spola.

7.2 Metodologija

*Im wissenschaftlichen Erkenntnisprozeß spielen – neben einer Reihe von Zufällen und Verrücktheiten – methodische Regeln der Erhebung und Auswertung, die begriffliche Darstellung von Sachverhalten und die Ordnung bzw. die Systematisierung von vermuteten oder behaupteten Zusammenhängen eine wichtige Rolle.*³²⁴

Izbrana metodologija temelji na kvalitativnem pristopu. Zgledovala sem se predvsem po metodah kvalitativnega socialnega raziskovanja³²⁵ (Bohnsack 1999³ in Lamnek 2005⁴) oz. po kvalitativni vsebinski analizi (Mayring 2015¹²).

Cilj empirične raziskave je bil, ugotoviti vpliv institucionalnega okvira na pouk slovenščine na koroških novih srednjih šolah oz. na vključevanje leposlovja v jezikovni pouk. Zanimala so me razmerja, ki nastajajo znotraj sistema nova srednja šola v kontekstu dvojezičnosti na avstrijskem Koroškem.

Potek kvalitativne socialne raziskave je bil zasnovan cirkularno (zirkuläre Strategie), kar pomeni, da se lahko med raziskavo na podlagi dotedanjih rezultatov modificira nadaljnja raziskovalna pot, ki je v odvisnem razmerju od rezultatov predhodnih korakov.³²⁶

*Als wichtigstes Unterscheidungskriterium sei noch einmal unterstrichen, dass es der qualitative Forschungsprozess ermöglicht, den theoretischen Bezugsrahmen während des Forschungsablaufs stets zu novellieren oder sogar erst zu entwickeln. Dadurch gewinnt die Feldphase größere Bedeutung und wird von dem Zwang befreit, die Dateninterpretation auf ein statisches Hypothesengerüst auszurichten.*³²⁷

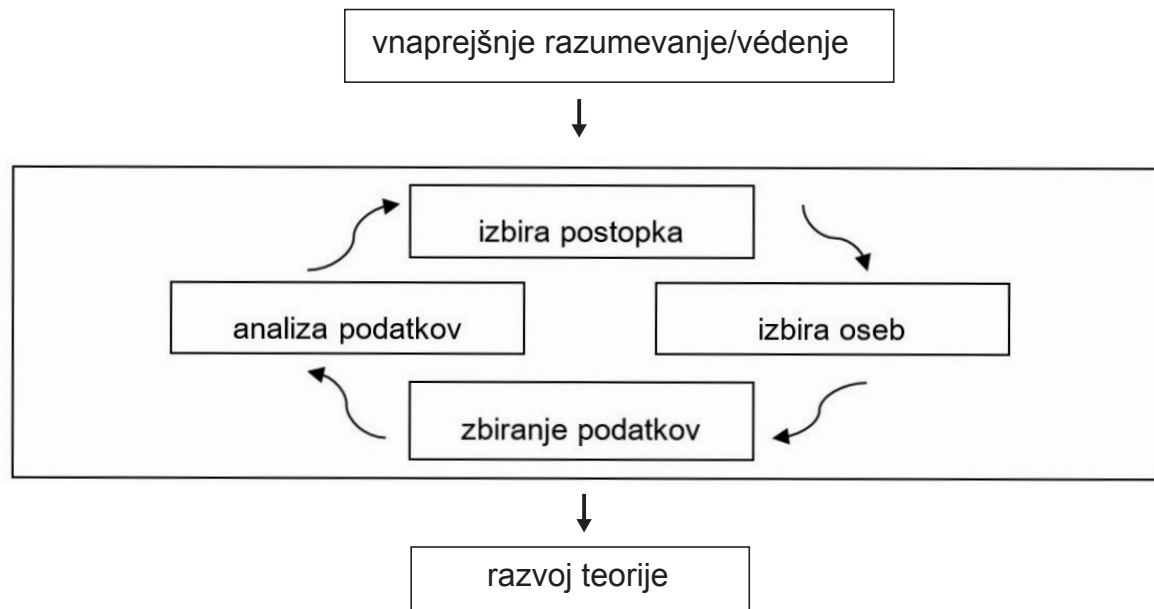
³²⁴ Hierdeis; Hug 1996²: 67.

³²⁵ Prevod avtorice, v nemškem originalu "Qualitative Sozialforschung".

³²⁶ Prim. Lamnek 2005⁴: 194, Witt 2001: [odstavek]15.

³²⁷ Lamnek 2005⁴: 249.

Iz naslednje sheme je razvidno cirkularno zasnovano sosledje kvalitativnega raziskovalnega dela³²⁸:



Slika 2: Cirkularna strategija kvalitativnega socialnega raziskovanja.

7.21 Intervju

Razlaga problemskega intervjuja (problemzentriertes Interview) je povzeta po Lamneku. Problemski intervju predstavlja kot metodo, ki z različnih strani prikaže in analizira predmet raziskave (je skupek različnih metod):

*Im problemzentrierten Interview [...] steht die Konzeptgenerierung durch den Befragten zwar immer noch im Vordergrund, doch wird ein bereits bestehendes wissenschaftliches Konzept durch die Äußerungen durch den Erzählenden evtl. modifiziert. Methodisch gesehen wird also die streng induktive Vorgehensweise ohne Prädetermination durch den Forscher im narrativen Interview beim problem-zentrierten Interview mittels einer Kombination aus Induktion und Deduktion mit der Chance auf Modifikation der theoretischen Konzepte des Forschers abgelöst.*³²⁹

³²⁸ Termini v nemškem originalu: Vorverständnis, Auswahl des Verfahrens, Auswahl der Personen, Datenerhebung, Datenauswertung, Theorieentwicklung.

Slika je prevzeta in prirejena po Witt 2001: [odstavek] 15.

³²⁹ Lamnek 2005⁴: 364.

Raziskovalec se na intervju pripravi tako, da si pridobi predznanje oz. védenje o predmetu raziskave oz. o “problemu”. To pomeni, da pred intervjujem oblikuje teoretični koncept (vsaj implicitno), ki ga v procesu zbiranja podatkov lahko modificira in revidira, intervjuvancu pa ga ne razkrije. Za intervju velja pripovedni princip (Erzählprinzip): socialno resničnost konstruira intervjuvana oseba. Odprta vprašanja določajo problemsko področje in spodbujajo pripovedni tok.

Lamnek navaja pet faz problemskega intervjuja³³⁰:

	Raziskovalec/raziskovalka
1. faza	... pojasni strukturo in temo (problemsko področje) pogovora.
2. faza	... s pripovednim primerom (Erzählbeispiel) spodbudi pripovedovanje in premosti zadržanost pripovedovalca oz. njegovo odklanjanje tem.
3. faza	... skuša dojeti informantovo konstrukcijo resničnosti. Da bi zagotovil/-a pravilnost razumevanja, s tem pa tudi veljavnost in preciznost interpretacije, lahko s svojimi besedami povzame povedano in ponudi interpretacijo povedanega (Zurückspiegelung), z vprašanji preveri svoje razumevanje (Verständnisfrage) ali intervjuvanko/intervjuvanca previdno opozori na nejasne oz. nasprotujoče si izjave.
4. faza	... postavlja (ad hoc) vprašanja o temah, ki jih pripovedovalec še ni omenil.
5. faza	... lahko intervju začne s standardiziranim vprašalnikom, ki služi kot uvod v temo in tako nadomesti prvo fazo, alternativno pa lahko vprašalnik služi kot zaključek pogovora.

Tabela 8: Pet faz problemskega intervjuja.

Za intervjuje, ki se osredotočajo na predmet raziskovanja (problemski intervju), lahko po Witzlu povzamemo tri glavne kriterije:

- 1. Osredotočenje na predmet raziskave** (Problemzentrierung)
(Pod)vprašanja v intervjuju vodijo pripovedovanje informanta k raziskovalnemu problemu kot centralni temi pogovora.
- 2. Prilagodljivost metode** (Gegenstandsorientierung)
Intervjuji, ki se osredotočajo na problem, lahko slonijo na različni intenzivnosti pripovedi intervjuvanih oseb ali pa na vprašanjih kot temelju dialoga. Raziskovalci lahko intervjuje povežejo z drugimi raziskovalnimi instrumenti, npr. s predhodno diskusijo v skupini (Gruppendiskussion) ali s (standardiziranim) vprašalnikom.

³³⁰ Tabela prirejena po: Lamnek 2005⁴: 365–366.

3. Procesualni pristop (Prozessorientierung)

Proces komunikacije je usmerjen v rekonstrukcijo mnenj, izkušenj in dejanj intervjuvanih oseb, zato se morajo počutiti sprejete in varne. V intervjuju reflektirajo stališča in odnose, s tem pa tudi odkrivajo različne aspekte problema, korekture, redundance, a tudi nasprotujoča si mnenja.³³¹

*Redundanzen sind insofern erwünscht, als sie oft interpretationserleichternde Neuformulierungen enthalten. Widersprüchlichkeiten drücken individuelle Ambivalenzen und Unentschiedenheit aus, die thematisiert werden sollten. Ihnen liegen möglicherweise Missverständnisse des Interviewers oder Fehler oder Lücken in der Erinnerung der Interviewten zu Grunde, die durch Nachfragen aufgeklärt werden können. Sie können aber auch Ausdruck von Orientierungsproblemen, Interessenswidersprüchen und Entscheidungsdilemmata angesichts widersprüchlicher Handlungsanforderungen sein.*³³²

Kvalitativno empirično delo temelji na "zapisanih izjavah"³³³, ki vsebujejo (teoretične) domneve; ker te domneve niso definicije, empirično niso dokazljive. Da bi pri delu zagotovili objektivnost, mora biti med raziskovalnim procesom dana možnost preverjanja in kontrole. Zato je med raziskovalci in subjekti raziskovanja pomemben konstanten raziskovalni okvir s standardiziranim procesom komunikacije. Standardizirani, sistematizirani³³⁴ oz. formalizirani procesi z raziskovalnimi "instrumenti" (npr. z intervjujem) omogočajo reprodukcijo – podobno kot naravoslovne raziskave – ter s tem prispevajo k zanesljivosti rezultatov (Reliabilität). Hkrati prav standardizacija zamejuje in utesnjuje izrazne možnosti subjektov raziskovanja oz. informantov in njihovega izražanja o predmetu raziskave, to pa omaje veljavnost raziskave (Validität). Kako torej premostiti diskrepanco med izkustvom socialne realnosti in izjavami o njej? Problem tiči v komunikaciji med raziskovalcem, ki vodi intervju, in intervjuvano osebo (oz. njenim jezikovnim izrazom).³³⁵

*Der Befragte wird also im offenen Interview dazu gebracht, selber anzuzeigen, was für ihn in welcher Weise relevant ist. Die allgemeinen Fragen, mit denen der Interviewer beginnt, müssen von ihm konkretisiert werden. Der Interviewer beschränkt sich zunächst darauf, den Beiträgen des Befragten zu folgen und diese wo nötig durch ergänzende Nachfragen zu vertiefen und kommt erst am Schluss auf die noch nicht behandelten Bereiche des Leitfadens zu sprechen.*³³⁶

Da bi bilo pri kodiranju in interpretaciji odgovorov čim manj nesporazumov, je pomembno, da so vprašanja odprtega tipa, da intervjuvane osebe vprašanja same interpretirajo in odločajo o relevantnosti teme ter da odgovore v veliki meri samostojno strukturirajo in jih formulirajo v lastnem jeziku. Izjave intervjuvancev lahko razumemo le znotraj njihovega socialnega konteksta, v kontekstu "njihovega sveta". Pomembno je, da lahko izrazijo konstrukcijo svojega vsakdana³³⁷, na kateri temeljijo njihova dejanja. Naloga raziskovalca je rekonstrukcija metod, ki so v njih implicirane.³³⁸ Intervjuvanci raziskovalcu v kvalitativnem intervjuju najlažje približajo svojo konstrukcijo resničnosti. Tako pridobljene informacije

³³¹ Prim. Witzel 2000: [odstavek] 4.

³³² Witzel 2000: [odstavek] 4.

³³³ V nemškem originalu: Basissätze, Protokollsätze, tudi Beobachtungssätze.

³³⁴ Raziskovalci ne sistematizirajo le komunikacije z informanti, temveč tudi svoj pristop (Bohnsack 1999³: 27).

³³⁵ Prim. Bohnsack 1999³: 12, 16–17.

³³⁶ Bohnsack 1999³: 21.

³³⁷ T. i. konstrukcije prve stopnje (Konstruktionen des ersten Grades).

³³⁸ Prim. Bohnsack 1999³: 20–26.

so osnova za oblikovanje teoretičnih konstruktov. Raziskovalec na podlagi informantovega doživljanja in razumevanja oz. konstrukcije vsakdana tvori konstrukcije druge stopnje, ki jih lahko razumemo, kontroliramo, verificiramo. Gre za konstrukcije na podlagi konstrukcij in za reflektivno-kontrolirano razumevanje razumljenega.³³⁹ Tudi Bichlbauer pri kvalitativni metodologiji opozarja na pomembnost posameznikovega konteksta oz. rekonstrukcije njegovega konteksta, v katerega je umeščen predmet raziskovanja. Dele nestrukturiranega besedila raziskovalec primerja po vsebinski podobnosti in jih potem združuje v “dimenzije” konteksta. To pomeni, da raziskovalec določa strukturo konteksta, toda kljub temu gre za videnje oz. razumevanje raziskovalnega problema v kontekstu pripovedovalca in ne raziskovalca.³⁴⁰

7.22 Priprave na intervju

Zbiranje relevantnih informacij o pouku slovenščine v novi srednji šoli je temeljilo na izkušnjah učiteljic in učiteljev. Za osebne pogovore (v živo) z učiteljicami in učitelji sem pripravila odprta vprašanja, ki so pri intervjuvanih kot rdeča nit spodbujala tok pripovedovanja (Leitfaden-Interview) in so mi omogočila vpogled v svet poučevanja slovenščine na novi srednji šoli. Zanimalo me je, kako učiteljice in učitelji doživljajo svoje delo, kaj jih pri delu motivira in kaj ovira ter kako sami vidijo svoj položaj in svoje delo v okviru nove srednje šole. Seveda je videnje in doživljanje intervjuvanih oseb njihov konstrukt družbene resničnosti, nastal kot rezultat recipročnega vplivanja med družbo in posameznikom. Z besedami Štefke Vavti lahko konstrukt socialne resničnosti informanta razumemo

*[...] kot družbeni konstrukt, v katerem sta posameznik in družba v interakciji. Je torej presečišče med “v družbi najdenim” in “v ravnanju posameznika konstituirajočimi se procesi”. To se pravi, da življenje in pripovedovanje o njem (tudi zamolčanje in način pripovedovanja) nista samo neki individualni sposobnosti, temveč sta poleg tega družbeno konstituirana.*³⁴¹

Vprašanja o relevantnih temah so služila kot spodbuda k retrospektivnemu opisovanju situacij, izkušenj, pa tudi odločitev in dejanj akterjev. Po Girtlerju so namreč prav socialne situacije pokazatelji tipičnih značilnosti neke skupine.³⁴² Vnaprej pripravljena tematsko relevantna vprašanja pri intervjuju so omogočala *ostajanje* oz. *vračanje* k temi raziskovanja, predstavljala so nekakšno zamejitev med relevantnimi in dodatnimi informacijami. Med pogovorom so služila kot orientacija in pregled nad obravnavanimi temami, zagotavljala pa so tudi nabor primerljivih informacij. Girtler opozarja, da raziskovalci pri navezovanju stikov in pri spraševanju ne smejo zanemariti “raziskovalne etike” (die Ethik des Forschens), saj so intervjuvane osebe več kot le vir informacij, več kot le informant ali predmet raziskave. Tako se raziskovalci lahko znajdejo v dilemi, saj si njihovi vlogi lahko nasprotujeta: človek, ki sogovornika vidi kot enakovrednega partnerja, in raziskovalec, ki v sogovorniku vidi predvsem vir informacij.³⁴³

³³⁹ Prim. Lamnek, 2005⁴: 220–221, 348–353.

³⁴⁰ Prim. Bichlbauer 1993: 72.

³⁴¹ Vavti 2012: 13.

³⁴² Prim. Girtler: Forschungsplan (brez letnice in strani).

³⁴³ Prim. Girtler 2001⁴: 170–171.

*Also: der Forscher muß alles daransetzen – um sich auch in dieser Richtung laufend zu kontrollieren –, die Beobachteten als Menschen zu achten und sie nicht ausschließlich als Datenliferanten zu sehen.*³⁴⁴

7.23 Vprašalnik kot del intervjuja

Witzel omenja prednost predhodnega (pisnega) vprašalnika: nadomesti lahko izpraševanje po modelu *vprašanje – odgovor*, hkrati pa lahko informacije iz vprašalnika služijo kot uvod v pogovor/vstop v temo.³⁴⁵

Najbolj standardiziran del intervjujev je torej predstavljal pisni vprašalnik³⁴⁶, ki se v procesu spraševanja ni spreminjal in predstavlja konstanto pri nastajanju baze podatkov. Sestavljen je bil z namenom, da bi bilo zbranih čem več podatkov o profilu informantk (izobrazba, delovne izkušnje) in o izbiri gradiva za pouk slovenskega jezika (kateri učbeniki so aprobirani, katero gradivo intervjuvanke še uporabljajo pri pouku, ali v jezikovni pouk vključujejo leposlovje, vir informacij o novih publikacijah). Zagotavlja primerljive kvantitativne podatke o ciljni skupini in okvirnih pogojih njenega delovanja.

Kombiniranje dveh instrumentov, ustnega intervjuja in pisnega vprašalnika, je omogočilo uvid v različne aspekte “rekonstruiranega” šolskega vsakdana pri pouku slovenščine, ene izmed številnih oblik dvojezične družbene resničnosti na avstrijskem Koroškem.

7.3 Potek terenskega dela

Podatki o pouku slovenščine v novi srednji šoli so bili zbrani na podlagi informacij iz “prve roke” z intervjuvanjem strokovnjakinj, ki imajo izkušnje s poučevanjem v sistemu nova srednja šola. Ker je o slovenščini v novi srednji šoli še zelo malo napisanega, je bilo spraševanje zasnovano kar se da natančno.

Na avstrijskem Koroškem le 19 novih srednjih šol ponuja pouk slovenščine, zato je bila ciljna skupina raziskave majhna; akterji se domnevno dobro poznajo še iz časa skupnega šolanja, rednih srečanj v okviru nadaljnega izobraževanja ali sestankov s predstavniki Šolske direkcije (prej Deželnega šolskega sveta). Vezi med članicami tako majhne skupine in znotraj relativno majhnega geografskega področja predstavljajo morebitno oviro pri zagotavljanju anonimnosti. Posnetki ustnih intervjujev in njihove transkripcije niso javno dostopni, saj bi bile osebe po glasu in podatkih o svojem delovnem mestu zelo hitro prepoznavne.³⁴⁷

Intervjuvanke so strokovnjakinje, ki dano šolsko situacijo obvladajo iz dneva v dan, in so edine nosilke izkušenj o fenomenu, ki je predmet raziskave, torej o poučevanju slovenskega jezika v sistemu nova srednja šola na avstrijskem

³⁴⁴ Girtler 2001⁴: 170.

³⁴⁵ Prim. Witzel 2000: [6]).

³⁴⁶ Glej dodatek B.

³⁴⁷ Ker so posnetki in transkripcije nastali kot del doktorske naloge, bodo seveda na razpolago mentorjem oz. ocenjevalcem, potem pa bodo shranjeni v osebni arhiv avtorice in tako dostopni za morebitne raziskovalce oz. konzultacije.

Koroškem. Poučevanja v novi srednji šoli se namreč ne da enačiti s poučevanjem slovenščine na primarni stopnji, na Slovenski gimnaziji³⁴⁸ ali katerem koli drugem tipu šol na avstrijskem Koroškem, pa tudi ne na širšem območju Avstrije ali zamejstva. Iz tega razloga je ciljna skupina edinstvena in hkrati edini zanesljivi vir informacij pri raziskovanju in izpolnjevanju raziskovalnega cilja.

7.3.1 Vzpostavitev slike

Vse učiteljice, ki sem jih nagovorila, so privolile v sodelovanje. Prepričana sem, da je bilo odločilnega pomena osebno povabilo, neuradni kolegialni pogovor, a tudi dejstvo, da so me skoraj vse na videz že poznale z izobraževalnih srečanj, kjer sem jeseni 2014 predstavila svojo slušno vadnico za poučevanje slovenskega jezika. Tako sem zbrala petnajst potencialnih sodelavk projekta z njihovimi imeni in telefonskimi številkami.

Med intervjuvankami je bilo nekaj (bivših) slovenskih državljanek. Povezovala jih ni le izkušnja odraščanja v Sloveniji in šolanja v slovenskem šolskem sistemu, temveč tudi dojemanje položaja slovenščine na avstrijskem Koroškem. Z vidika pripadnic večinskega naroda so bile meje med maternim (prvim), drugim in tujim jezikom jasno začrtane, jezikovna prisotnost in pravilnost ter samozavest govork pa nekako samoumevne.

Iz lastne izkušnje lahko povem, da šele dolgoletno bivanje na avstrijskem Koroškem govorcu slovenščine razkrije spekter možnega kratenja pravic, občutke zapostavljenosti in manjvrednosti. Gre za subtilni boj za pravice jezika oz. njegovih govorcev, ki zagovornike nenehno sili v vlogo pojasnjevanja in opravičevanja potreb po spremembah. Zdaj se bolj zavedam meni prej neznane situacije nenehnega opredeljevanja, kjer npr. izbira izobraževalne ustanove ni le stvar primerne lokacije ter znanja in vrednot, ki naj bi jih otrok usvojil, temveč za nekatere pomeni tudi – nekoliko grobo izraženo – opredelitev proti ali za slovenstvo. Podobno velja za kulturno-politične organizacije, društva itd. Zdi se, da je jezikovno vprašanje pri pripadnikih slovenske narodnostne skupnosti na avstrijskem Koroškem³⁴⁹, ne glede na njihovo materinščino oz. na jezikovno kompetenco v slovenskem jeziku, prisotno vedno in povsod.

Ob koncu zimskega semestra, ko se je ocenjevalno obdobje bližalo koncu, sem učiteljice poklicala po telefonu in jih prosila za srečanje. Kot mesto srečanja sem predlagala svojo pisarno, saj je bilo za spraševanje potrebno mirno okolje, po možnosti brez prisotnosti tujih oseb. Ker nekatere intervjuvanke živijo in delajo v bolj oddaljenih krajih, sem jim ponudila, da je mesto srečanja lahko tudi v njim znanem okolju. Tako sem februarja in marca 2016 organizirala 14 srečanj z učiteljicami nove srednje šole, in sicer osem na svojem delovnem mestu, tri na delovnem mestu intervjuvanke, eno srečanje na domu intervjuvanke, eno na domu skupne znanke, eno pa v kulturnem domu blizu intervjuvankinega domačega kraja.

³⁴⁸ Zvezna gimnazija in zvezna realna gimnazija za Slovence v Celovcu.

³⁴⁹ Kot pripadnike narodnostne skupnosti smatram vse, ki pripadnost občutijo kot del osebne identitete, ne glede na jezikovno rabo in znanje slovenščine, tudi ne glede na jezik, ki so ga usvojili kot materni ali drugi jezik. Sem prištevam torej tudi osebe, ki se slovenščine niso naučile v otroštvu, vendar se po poreklu prištevajo k slovenski narodnostni skupnosti, pa tudi tiste, ki izhajajo iz izrazito nemško usmerjenega okolja in so šele v procesu kasnejših izkušenj, šolanja, prijateljstev, partnerstva, usvojili „duh slovenstva“.

7.3.2 Potek zbiranja podatkov

Vse informantke, ki so privolile v sodelovanje, so se intervjujev dejansko udeležile. Po potrebi so dogovorjeni termin preložile, pogovora pa ni odpovedala nobena. Na srečanje so prišle ob dogovorjenem času in same (le ena je s seboj pripeljala otroka). Nobene ni motil relativno obsežen časovni okvir spraševanja (ca. 45 minut za vprašalnik in 15–30 minut za intervju). Februarja in marca 2016 je tako nastalo 14 intervjujev, dopolnjenih s 14 vprašalniki.

Spraševanje je potekalo v treh fazah:

- 1) vstopna faza,
- 2) zbiranje podatkov z vprašalnikom in
- 3) intervju.

Včasih so intervjuvanke že v začetni fazi ali pa med reševanjem vprašalnika začele pripovedovati o izzivih pri načrtovanju in izvajanju pouka v izredno heterogenih skupinah, o pomanjkanju primernih učbenikov ipd., tako da jih je bilo treba opozoriti, da bodo med snemanjem intervjuja morale vse še enkrat povedati. Iz njihovih reakcij je bilo razvidno, da so prišle na intervju pripravljene, predvsem pa, kako pereča je tema in njihova trenutna delovna situacija.

Vstopna faza

V vstopni fazi spraševanja sem se zgledovala po ero-epskem pogovoru³⁵⁰, za katerega je značilno, da raziskovalec ni le spraševalec, intervjuvana oseba pa ni le vir informacij, temveč gre za recipročno izmenjavo misli in izkušenj, kar pomeni, da tudi raziskovalec pove kaj o sebi oz. da intervjuvana oseba lahko kaj vpraša. Tako se sprosti napeto vzdušje med raziskovalcem, kot osebo, ki želi nekaj izvedeti in se naučiti, in intervjuvano osebo, ki želi pripovedovati.³⁵¹

Vstopna faza je intervjuvankam nudila dovolj časa, da se privadijo na situacijo, si ogledajo „setting“ in premostijo začetno zadrego. V tej fazi sem jim pojasnila časovni okvir, cilj ter strukturo spraševanja. Intervjuvankam, ki me niso poznale, sem povedala še kaj o svojem poreklu, poklicu in povezanosti z avstrijsko Koroško, razloge za raziskovalno delo ipd. Uvodni pogovor je služil vzpostavljanju vezi med mano kot spraševalko in intervjuvankami oz. ustvarjanju vzdušja varnosti in zaupanja. Preden se je začelo dejansko zbiranje podatkov, sem poudarila, da bodo zbrani podatki anonimni, pri transkripciji pa zaradi lažje berljivosti jezikovno približani zborni izreki.

Zbiranje podatkov z vprašalnikom

Sledila je faza zbiranja podatkov s pomočjo vprašalnika, ki je vseboval 30 vprašanj s podvprašanji. Nanašala so se predvsem na strokovno izobrazbo in delovne izkušnje intervjuvank ter na izbiro in uporabo učbeniških, leposlovnih in drugih gradiv. Vse intervjuvanke so, ne glede na svojo jezikovno kompetenco, odgovarjale v slovenskem jeziku. Zanimivo je, da sta dve želeli, da njune odgovore zapisujem jaz (ena izmed njiju je pojasnila, da s seboj nima očal). Ena intervjuvanka je med izpolnjevanjem vprašalnika večkrat vprašala po primerni besedi, drugo pa je zanimalo, ali bodo pri transkripciji podatkov popravljene jezikovne napake. Ena izmed intervjuvank je izrecno želela, da ostanem na svojem

³⁵⁰ V nemškem originalu „das ero-epische Gespräch“.

³⁵¹ Prim. Girtler 2001: 147–159.

mestu. Sicer med spraševanjem nisem nameravala zapustiti prostora, vendar tega dejstva v vstopni fazi nisem posebej omenila. Poudarila sem le, da so izkušnje in komentarji učiteljic izredno pomembni za raziskovalno delo, zato je zelo pomembno, da jih intervjuvanke na vprašalniku zabeležijo³⁵².

Omeniti je treba dve vprašanji, pri katerih je nekaj intervjuvank nekoliko omahovalo: Pri vprašanju št. 3 nekatere učiteljice niso vedele, kaj pomeni CLIL (Content and Language Integrated Learning); tri so eksplicitno vprašale, kaj to sploh je. Pri vprašanju št. 12 se večkrat niso spomnile naslovov literarnih del ali imena avtorice/avtorja, zato so nekatere intervjuvanke podatke posredovale naknadno (ali v pisni obliki ali pa so jih narekemale po telefonu). Dve izmed intervjuvank sta prišli na razgovor zelo dobro pripravljeni, saj sta s seboj prinesli spisek leposlovnih besedil, pa tudi nekaj lastnega dodatnega učnega gradiva z didaktizacijo leposlovnih besedil.

Intervju

Tretja faza je temeljila na vnaprej zastavljenih „orientacijskih“ vprašanjih, ki so aktivirala pripovedni tok, rezultat česar so bile večje pripovedne enote. Odgovori so z različnih vidikov osvetlili vprašanje *Kako institucionalni okvir vpliva na organizacijo pouka, rabo jezika in izbiro učnega gradiva (literarnih besedil)?*

Vprašanja so bila izbrana po sklopih tako, da je nadrejeno vprašanje pomenilo vstop v temo, nato pa dopuščalo individualno strukturo odgovorov. Podvprašanja so ponujala dodaten nabor pobud.

a) Opis delovnih razmer

Uvodno vprašanje je bilo zasnovano odprto in je dopuščalo zelo splošne odgovore o krajevnih, časovnih in organizacijskih vplivih na delo intervjuvank, njihovo doživljanje okolja in razmerij na delovnem mestu. Namenoma ni bilo ozko zastavljeno, saj kot prvo vprašanje ni prinašalo le relevantnih odgovorov, temveč je imelo tudi funkcijo „ledolomilca“, ki naj bi prispeval k pozitivnemu doživetju pogovora pred snemalnim aparatom.

Kakšna je vaša delovna situacija?

- kakšni so Vaši delovni pogoji
- koliko kolegic/kolegov še poučuje slovenščino
- kakšno je sodelovanje med učiteljicami/učitelji slovenščine
- kako potekajo priprave na pouk
- ...

³⁵² Iz retrospektive gledano ugotavljam, da se v tej prošnji zrcali predvsem bojazen, da mi ne bi uspelo zbrati dovolj podatkov, ki bi bili primerni za nadaljnjo obdelavo.

b) Podsistemi v sistemu nova srednja šola

Drugo vprašanje je pozornost intervjuvank usmerilo v različne (pod)sisteme, ki nastajajo v novi srednji šoli, in na umešitev slovenščine v socialne odnose znotraj teh sistemov. Podvprašanja so intervjuvanke vodila od manjših, „zaprtih“ šolskih sistemov, kamor imajo dostop le člani (npr. učiteljski zbor ene šole), do večjih, ki vključujejo tudi (šolsko) javnost in okolico.

Kakšen je odnos vodstva Vaše šole in kolegija do slovenskega jezika?

- pogovorni jezik v zbornici
- vidnost in slišnost slovenščine
- prisotnost jezika na konferencah in prireditvah
- atraktiven (dodatni) program v slovenskem jeziku
- ...

c) Integrirani pouk slovenščine (t. i. integrativne ure slovenščine)

Težišče intervjuja predstavlja tretji sklop vprašanj, kjer so se intervjuvanke poglobile v specifično situacijo poučevanja slovenščine v novi srednji šoli. Ta sklop je bil najobsežnejši, saj je problematika integrativnih ur slovenščine najnovejša (v učnem načrtu šele od leta 2012); izkazala se je za najmanj dorečeno, hkrati pa tudi kot najbolj perečo.

Ker učiteljice z integrativnim poučevanjem še nimajo veliko izkušenj, poročil kolegov, ki so poučevali pod primerljivimi pogoji, pa ni, je ta sklop vprašanj zahteval njihovo subjektivno oceno o outputu novega pristopa ter poročanje o izkušnjah z vključevanjem leposlovja v takšen pouk.

Slovenščina kot učni jezik. Kakšne izkušnje imate z integriranim poučevanjem slovenščine?

- kako dolgo že tako poučujete
- pri katerih predmetih ste si že nabrali izkušnje
- kakšno je sodelovanje s kolegicami/kolegi v timu (komunikacija, priprave, izbira jezika)
- kako je delo organizirano v razredu
- kolikšen delež učnih enot pripada slovenščini
- kdo ocenjuje učenke in učence
- v katerem jeziku poteka preverjanje znanja
- kakšni so odzivi prijavljenih in neprijavljenih učenk in učencev

Kako bi ocenili output takšnega jezikovnega pouka? Kaj se učenke in učenci naučijo (jezikovno, socialno)?

Se Vam vsi predmeti zdijo enako primerni za integrirano poučevanje?

Ali pri integriranem poučevanju še lahko vključujete leposlovje in če ja, kako? Naštejte nekaj primerov.

č) Število prijav k pouku slovenščine

Četrti sklop vodi pozornost intervjuvank v razmišljanje o razlogih za nizek delež prijav k slovenščini na sekundarni stopnji v primerjavi s primarno stopnjo ter jih poziva k subjektivni oceni prihodnjega razvoja števila prijav in organizacijskega sistema poučevanja slovenskega jezika.

Delež prijav k pouku slovenščine na primarni stopnji narašča, na prehodu s 4. na 5. šolsko stopnjo pa močno upade.

Kje Vi vidite razloge za ta upad?

- ali in kako bo integrirano poučevanje slovenščine vplivalo na število prijav
- se Vam zdi, da se bo v šolah ta koncept poučevanja jezika uveljavil (jezikovni pouk + integrirano poučevanje)

d) Pogled od znotraj

Kot zaokrožitev pogovora je zadnje tematsko vprašanje zaobseglo celoten sistem nove srednje šole. Ker je bil v preteklih letih šele v fazi uvajanja, je to vprašanje vodilo tudi k primerjavi novega sistema s starim, torej z glavnimi šolami.

Katere so prednosti in slabosti nove srednje šole z ozirom na usvajanje slovenskega jezika?

e) Dodatek

Po nekaj intervjujih in začetku obdelave zbranega pisnega materiala, tj. vprašalnikov, je bilo iz reakcij intervjuvank moč zaznati vrzel v njihovi specializaciji. Ker sem to želela razjasniti, sem pri ustnem intervjuju dodala še eno vprašanje:

Ste bili na kakšnem izobraževanju za integrirano (CLIL) poučevanje?

f) Zaključek

Zaključno vprašanje je odprlo možnost dodatnih informacij, komentarjev in pojasnil, tako da so lahko intervjuvanke po lastni presoji in v svojem tempu temo spet „zaprle“.

Sva kaj pozabili? Bi želeli še kaj povedati?

Vprašanja so bila namenoma obsežnejša, saj so imela vlogo sprožilca prostega pripovedovanja o izbranih temah. Nisem želela, da bi intervjuvanke dobile občutek, da morajo na sklop vprašanj odgovoriti hitro; da ne bi pozabile podvprašanj, sem posamezna vprašanja glasno prebrala, potem pa jih zapisana pustila ležati na mizi, tako da so se intervjuvanke med pripovedovanjem lažje orientirale. Večkrat so se oddaljile od teme vprašanja, kar ni bilo moteče, če pa so „izgubile nit“, sem ali ponovila njihovo zadnjo izjavo ali parafrazirala (pod)vprašanje.

Pogovori so se po dolžini razlikovali, kar ni temeljilo le na jezikovni in narativni kompetenci intervjuvank, temveč predvsem na pripravljenosti poglobljenega pripovedovanja o temi, ki se morda ne zdi zelo zanimiva oz. o kateri je v javnosti malo govora. V medijih javnega obveščanja se pogosto tematizirata dvojezično šolstvo na primarni stopnji ter Slovenska gimnazija, medtem ko ima slovenščina na novi srednji šoli vlogo „zamolčane pastorka“.

Čeprav sem v uvodnem delu spraševanja intervjuvankam povedala, da lahko jezik (slovenščino in nemščino) izbirajo in menjajo po lastni presoji, so se vse intervjuvanke odločile za rabo slovenskega jezika. Razlog za takšno enotno odločitev je lahko v tem, da sem sama slovenščino uporabila kot jezik spraševanja. Vse intervjuvanke so učiteljice slovenščine, torej neke vrste predstavnice jezika in nosilke odgovornosti za pridobivanje komunikacijskih kompetenc. Če se intervjuvanke med spraševanjem niso spomnile ustreznega izraza, so uporabile dialektalni ali nemški izraz, če pa so signalizirale, da potrebujejo pomoč, sem njihovo izjavo hitro prevedla iz nemščine v slovenščino, tako da pripovedovalni tok ni usahnil. Po zaključku snemanja se je intervjuvankam večkrat utrnila še kakšna misel, zato je k posameznim intervjujem nastalo nekaj dodatnih posnetkov.

Po vsakem srečanju sem zbiranje podatkov zaključila z lastno retrospektivo, pri kateri sem podoživela vzdušje in značilnosti srečanja ter si zapisala opombe, ki bi lahko prispevale k razumevanju zbranih izjav ali k njihovi lažji interpretaciji.

7.4 Obdelava podatkov

Pri obdelavi podatkov sem se odločila za metodo kvalitativne vsebinske analize³⁵³, za katero je značilno, da

- je analiza komunikacije oz. komunikacijskih simbolov (jezik, glasba, slike, geste idr.),
- temelji na „fiksirani“ komunikaciji (na protokolih komunikacije),
- sistematizira proces analize (torej formalno strukturira kvalitativne podatke),
- pri analizi sledi pravilom, kar omogoča razumevanje in preverjanje (s tem zagotavlja veljavnost, zanesljivost in kredibilnost),
- interpretacija rezultatov temelji na teoretičnih dognanjih,
- njeni rezultati predstavljajo ugotovitve o določenih aspektih govorčeve komunikacije in o tem, kako ta komunikacija deluje na sprejemnike.³⁵⁴

³⁵³ Ker kvalitativna vsebinska analiza ne izključuje kvantitativne obdelave podatkov, govori Mayring (2015¹²: 17) tudi o „kvalitativno orientirani vsebinski analizi“.

³⁵⁴ Prim. Mayring 2015¹²: 12–13.

Lamnek navaja Mühlfeldovih šest stopenj vsebinske analize, ki raziskovalca vodijo od analize posameznih intervjujev (Einzelanalyse) do skupne analize (Gesamtanalyse):³⁵⁵

	Raziskovalec/raziskovalka
1. stopnja	... se orientira po dejstvih in označi dele besedila, ki jih jasno prepozna kot odgovore na vprašanja intervjuja.
2. stopnja	... za kodiranje pripravi shemo in ob ponovnem branju razvrsti dele besedila po kategorijah; tokrat zajame tudi subjektivne informacije (detajle, simbole, posamezne izraze). Gre za razčlenitev besedila.
3. stopnja	... pri tretjem branju označi dele besedila, predvsem dele, ki zrcalijo proces analize (npr. ponavljajoče ali nasprotujoče si izjave).
4. stopnja	... v pisni obliki verbalizira logiko obdelave besedila, čemur sledijo natančnejše formulacije in diferenciacije.
5. stopnja	... pri četrtem branju transkribiranega besedila ubesedi analizo z odlomki iz besedila.
6. stopnja	... se osredotoči na predstavitev analize (brez vsebinskih sprememb ali nadaljnje interpretacije).

Tabela 9: Mühlfeldovih šest stopenj vsebinske analize.

Zbiranje podatkov je trajalo od začetka februarja do konca marca 2016, do poletja 2016 je bilo na podlagi posnetih intervjujev narejenih 14 transkripcij. Korpus, ki obsega 67 strani, je v kombinaciji z izpolnjenimi vprašalniki (dodatnih 112 strani) predstavljal predmet nadaljnje analize. Vsi podatki, ki bi razkrivali identiteto intervjuvank, so nadomeščeni z nevtralnimi izrazi, npr. *„delam v (ime kraja)“*. Kljub temu lastnosti govora posameznic z izborom izraznih sredstev in z razlikami v jezikovni kompetenci razkrivajo njihovo poreklo. Transkribiranje intervjujev je zvesto posnetkom, zato so v transkripcijah ohranjeni „preskoki“ misli, morfološka odstopanja od norme, dialektalni izrazi, izpuščene besede, ki so včasih dodane v oglatih oklepajih, daljši premori ipd. Takšni zapisi so pri ponovnem branju omogočili podoživljanje spraševalne situacije, vzdušja in komentarjev, kar mi je pomagalo pri zapisovanju opomb, seveda pa tudi pri izdelovanju kataloga kategorij. Bourdieu je mnenja,

³⁵⁵ Tabela je prirejena po: Lamnek 2005⁴: 210.

da je že samo zapisovanje besedila neke vrste interpretacija govorjene besede in da so odkloni od izhodiščnega besedila neizogibni, saj se pri prenosu govora v pisno obliko izgubijo nekatere oblike face-to-face komunikacije, kot npr. mika, geste, ironija ipd.³⁵⁶

Ob večkratnem poslušanju sem posnetke kodirala. Zapisovala sem si vsebine, ki so jih intervjuvanke navedle, pa tudi tisto, kar so izrazile le posredno. Na podlagi teh kodov je nastal prvotni katalog kategorij. Ob ponovnem branju sem barvno označevala odseke besedila, ki so ustrezali posameznim kategorijam. Kmalu je postalo jasno, da je potrebna revizija kategorij ter ponovitev postopka. Ko sem tako obdelala vse transkripcije ter še nekajkrat modificirala kategorije, sem začela z dodeljevanjem označenih izsekov besedila v posamezne kategorije. Obenem sem zaradi lažje berljivosti v transkripcijah odstranila nekatere izrazne značilnosti (premore, ponavljanje), jezik pa (morfološko) približala zbornemu. Da bi jezik zrcalil pokrajinsko obarvanost, sem ohranila nekatere dialektalne izraze in preskoke v nemščino, ponekod pa tudi besedni red. Ob ponovnem branju tako nastalih pripovednih enot in njihovi primerjavi za interpretacijo se je pokazala potreba po dodajanju podkategorij, s tem pa tudi po ponovni interpretaciji. Pri analizi je šlo za induktivno oblikovanje kategorij³⁵⁷ in za strnjevanja podatkov,³⁵⁸ torej za redukcijo obsežnega materiala:

*Damit ist der Zweck der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse erreicht, eine große Materialmenge auf ein überschaubares Maß zu kürzen und die wesentlichen Inhalte zu erhalten.*³⁵⁹

V skladu z znanstvenim konceptom me je delo na besedilu vodilo od posameznih subjektivnih konstrukcij intervjuvank skozi več faz rekonstrukcije njihovega sveta in redukcijske analize do abstraktnejših splošnejših ugotovitev.

³⁵⁶ Prim. Bourdieu 1997: 797–798.

³⁵⁷ Model procesa induktivnega oblikovanja kategorij je naveden pri Mayringu (2015¹²: 86).

³⁵⁸ Mayring (2015¹²: 70) navaja model poteka „strnjevanja“ (v nemškem originalu zusammenfassend) pri vsebinski analizi.

³⁵⁹ Mayring 2015¹²: 85.

Analiza in interpretacija rezultatov



Zeitlich und räumlich lässt sich nie jede Einzelbeobachtung so durchführen, dass am Schluss wirklich alle Fälle erfasst werden können.³⁶⁰

³⁶⁰ Walach 2005: 31.

8 Učiteljice in slovenščina

Ob začetku analize sem se posvetila vprašanju jezikovnega usvajanja in izobrazbe oz. strokovne usposobljenosti učiteljic za pouk v heterogenih razrednih situacijah.

Intervjujev se je udeležilo štirinajst učiteljic, ki so vse rešile tudi vprašalnik. Število je torej pri vseh grafičnih prikazih oz. izračunih enako (14 informantk = 100 %), zato pri posameznih grafičnih prikazih ta podatek ni eksplicitno naveden. Procentualni podatki so zaokroženi, brez decimalne vejice.

8.1 Usvajanje slovenščine

Od štirinajst intervjuvanih učiteljic se jih je kar trinajst (93 %) naučilo slovenščino že v zgodnjem otroštvu. Le ena (7 %) se jezika ni naučila doma, temveč v šoli in med študijem. Kar polovica intervjuvank (50 %) navaja, da je odraščala dvojezično (slovensko in nemško), šest (43 %) pa jih je odraslo enojezično slovensko.

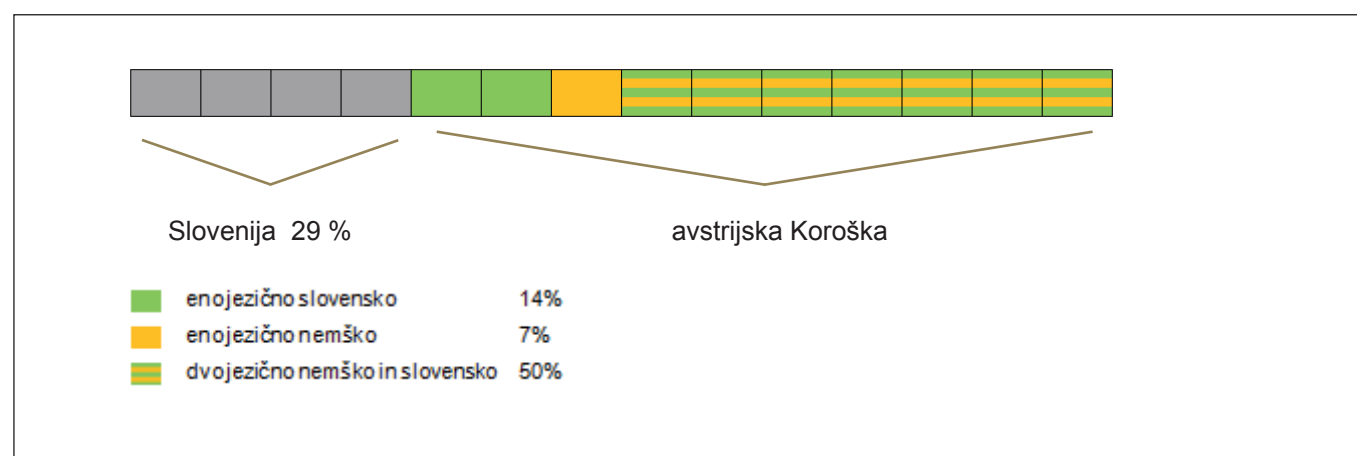
Lahko povzamemo, da je polovica učiteljic slovenščine v zgodnjem otroštvu odraščala enojezično, ali slovensko ali nemško, druga polovica pa dvojezično.



Slika 3: Kraj usvajanja/učenja slovenščine.

Od šestih učiteljic, ki so odrasle enojezično slovensko, sta dve do četrtega oz. šestega leta odrasle le slovensko (čeprav na dvojezičnem Koroškem), z nemščino sta se srečali šele v vrtcu oz. šoli, kar štiri pa so odrasle v Sloveniji, ena izmed njih v kombinaciji s hrvaškim jezikom, ki ga je govorila njena babica.

Od 14 učiteljic jih je torej deset odraslo na avstrijskem Koroškem, kjer slovenščina velja kot drugi deželni jezik. Od teh desetih sta v zgodnjem otroštvu kljub dvojezičnemu okolju dve odrasle enojezično slovensko, ena enojezično nemško, sedem pa dvojezično slovensko in nemško.



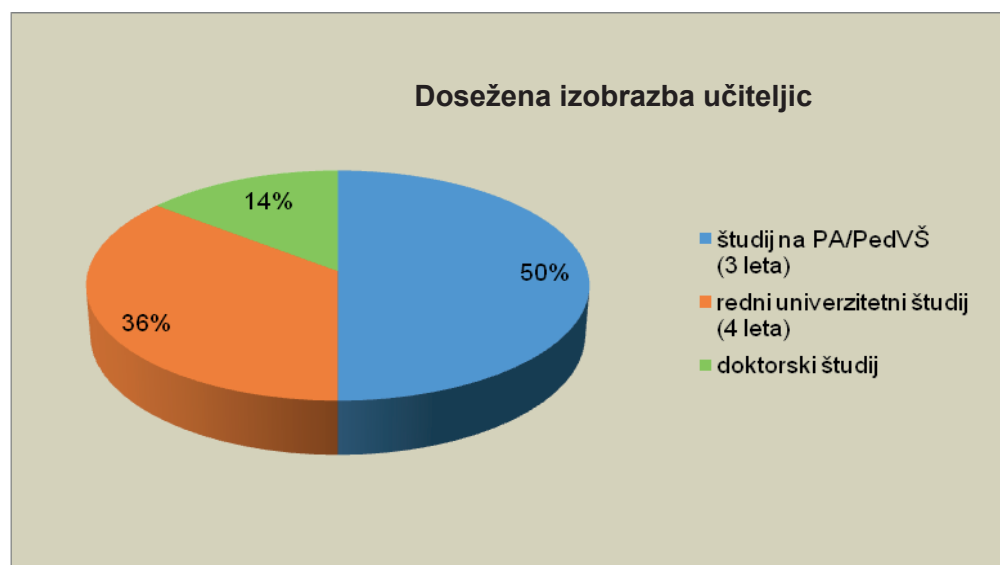
Slika 4: Dežela odrasčanja in usvajanja J1.

Učiteljice, ki so slovenščino usvojile kot prvi/materni jezik, je nikoli niso izkusile kot „novi“ jezik, ki se ga je treba šele naučiti, zato jim nikoli ni bilo treba razviti strategije usvajanja slovenščine kot dodatnega jezika. Iz izkušenj vem, da se naravnim govorcem marsikaj v njihovem jeziku zdi jasno in logično, saj se lahko zanesejo na intuitivno znanje jezika.³⁶¹ Za govorce, ki jezik usvajajo vódeno, pa je pomembno tudi eksplicitno znanje jezikovnih norm. Učiteljice jih morajo obvladati, saj le tako lahko načrtujejo postopno usvajanje jezikovnega znanja s koncentričnim nadgrajevanjem, vendar brez preobremenjevanja učencev in učenk. Predvidevamo lahko, da so se s tem področjem učiteljice ukvarjale v času študija na višješolskem ali visokošolskem/univerzitetnem nivoju.

³⁶¹ Tj. implicitno znanje jezika, torej ponotranjeno znanje, ki ga ne moremo analizirati in je praviloma lastnost znanja prvega jezika (prim. Pirih Svetina 2005: 140).

8.2 Usposobljenost učiteljic

Polovica intervjuvank (50 %) je na Pedagoški akademiji (PA)/Pedagoški visoki šoli (PedVŠ) zaključila triletno višješolsko izobrazbo za učitelje v glavnih šolah. To pomeni, da so se izobraževale v nemškem jeziku za poučevanje (vsaj) dveh predmetov, za poučevanje slovenskega jezika pa so izbrale neobvezno dodatno izobrazbo (za slovenščino kot tretji predmet). Druga polovica intervjuvank je zaključila štiriletni visokošolski študij, in sicer ali študij v slovenskem jeziku na eni izmed univerz v Sloveniji ali študij slavistike na celovški ali graški univerzi. Dve med njimi (14 %) sta se odločili tudi za doktorski študij na celovški univerzi (v času zbiranja podatkov ga je ena že zaključila, druga pa je pripravljala doktorsko nalogo za oddajo).



Slika 5: Dosežena izobrazba učiteljic.

Kot je bilo opisano v teoretičnem delu naloge, se je profil učenk in učencev prijavljenih k slovenščini, v zadnjih letih zelo spremenil. Število prijav k slovenskemu pouku narašča, število govorcev slovenskega jezika na Koroškem pa upada. Domnevamo lahko, da je v novi srednji šoli med prijavljenimi otroki vse več tistih, ki so se osnove slovenščine naučili v vrtcu in/ali v ljudski šoli oz. tistih, ki sploh nimajo jezikovnega predznanja, medtem ko število prijavljenih rojenih govorcev upada. Na nekaterih šolah poročajo, da narašča delež otrok priseljencev iz Slovenije. Posledica te raznolikosti prijavljenih otrok je velika heterogenost skupin. Zato potrebujejo šole dobro izobražene učiteljice in učitelje za pouk slovenščine kot prvega jezika, hkrati pa tudi za pouk slovenščine kot drugega jezika, predvsem na začetniški ravni. To pomeni, da morajo biti učiteljice usposobljene za istočasno poučevanje na različnih ravneh ter za usklajevanje dela s kolegi. Pri tem se je treba prilagajati različnim potrebam učencev, kar je v skupinah, v katerih so pomešani začetniki in

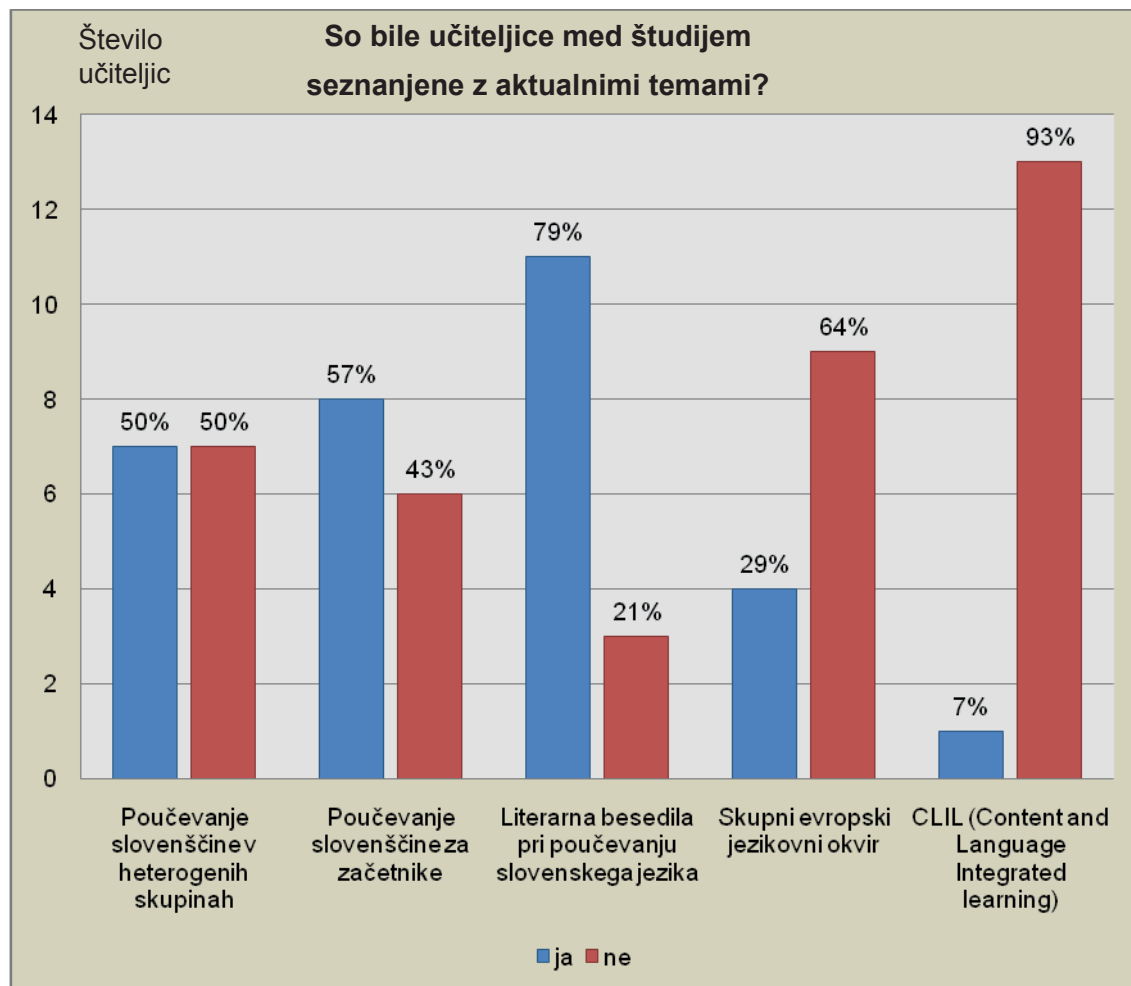
govorci materinščine, poseben izziv. Začetniki namreč šele razvijajo strategije učenja drugega jezika, to pa od učiteljice zahteva popolnoma drugačen pristop kot pri poučevanju istega jezika za rojene govorce z razvito implicitno slovnico. Zanimalo me je, ali so bile učiteljice v času študija ali po njem strokovno usposobljene za tako delo. Izkazalo se je, da polovica intervjuvank (50 %) ni bila strokovno pripravljena za delo v heterogenih skupinah, 43 % pa ne za delo z učenci na začetniški stopnji. Kako poučevati nekaj, za kar učiteljica nima ne modelov ne izkušenj? V letih, ko se je hitro spreminjal profil prijavljenih učencev, so odgovorne organizacije očitno prezrle nujnost adaptiranja učiteljske kvalifikacije. Učiteljice se morajo torej znajti same. Zato ni presenetljivo, da dvomijo v lastno strokovno in jezikovno usposobljenost. Učenci po primarni stopnji razvijajo kognitivni način učenja oz. procesiranja novega znanja in potrebujejo drugačen učni pristop kot le učenje na pamet, vaje za pasivno znanje ali faze imerzije. Razvijajo namreč metajezikovno znanje, kar učitelje sili v poglobljeno znanje, analiziranje, natančnejše razlage ipd.

Večina učiteljic (79 %) je v okviru izobraževanja pridobivala znanja o poučevanju literature pri pouku slovenščine, vendar je ta visoki delež lahko zavajajoč, saj se izbira leposlovnih besedil oz. delo z njimi v začetniških skupinah bistveno razlikuje od pouka literature za rojene govorce. Sklepamo lahko, da visok delež usposobljenosti za delo z leposlovjem pri pouku slovenščine velja le za tisti del pouka, ki je namenjen otrokom z dobrim jezikovnim predznanjem, ne pa za pouk slovenščine kot drugega jezika za otroke z malo ali brez predznanja. To domnevo potrjujeta komentarja dveh učiteljic, ki se zavedata strokovne vrzeli, saj sta k svojemu pozitivnemu odgovoru pripisali "Brez primerov za začetnike (XII)," oz. "Za poučevanje native speakerjev (XI)."

V času šolanja so le štiri učiteljice (29 %) spoznale Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO). Ta nizki delež ni presenetljiv, saj je SEJO relativno nov dokument (slovenska različica skupnega okvira je iz leta 2011); v vprašalniku ni bilo vprašanja po GERS (po nemški različici dokumenta), zato iz teh podatkov ni razvidno, ali gre za nepoznavanje dokumenta samega (iz leta 1991³⁶²) ali le za nepoznavanje slovenske različice. Ena izmed učiteljic je pripisala komentar, da je SEJO spoznala "pri izobraževanju za lektorje Filozofske fakultete v Ljubljani (VI)", tj. pri izobraževanju zunaj institucij, ki so odgovorne za izobraževanje učiteljic za koroške/avstrijske šole.

Najbolj presenetljiv je bil odgovor na vprašanje, ali so učiteljice v okviru izobraževanja spoznale CLIL (Content and Language Integrated Learning). Le ena učiteljica (7 %) je na vprašanje odgovorila pritrdilno. To pomeni, da je (bilo) integrirano poučevanje jezika tuje obema skupinama učiteljic – tistim, s triletno izobrazbo in tudi tistim visoko izobraženim učiteljicam, ki so svojo izobrazbo zaključile šele v zadnjih nekaj letih – čeprav je integrativno poučevanje, torej poučevanje v smislu CLIL-a, zasidrano v učnem načrtu za slovenščino v novih srednjih šolah že od leta 2012.

³⁶² Prim. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen Universität Bamberg (brez letnice): 2.



Slika 6: Seznanjenost učiteljic z aktualnimi strokovnimi temami.

Rezultati presenečajo, ker obdobje izobraževanja mlajše generacije učiteljic sovpada s časom prenove šolskega sistema in adaptacije učnega načrta. Kljub temu ta aktualna tema ni bila vključena v tedanje dodatno izobraževanje "Slovenščina na sekundarni stopnji I", ki je potekalo v sodelovanju Pedagoške visoke šole na Koroškem in slavistike na celovski univerzi. Komentar ene učiteljice se je glasil: „Takrat še ni bilo v programu – sem spoznala ob delu in pri PFL-Lehrgang – Mehrsprachigkeit im Kontext von Sprachen (X)“.

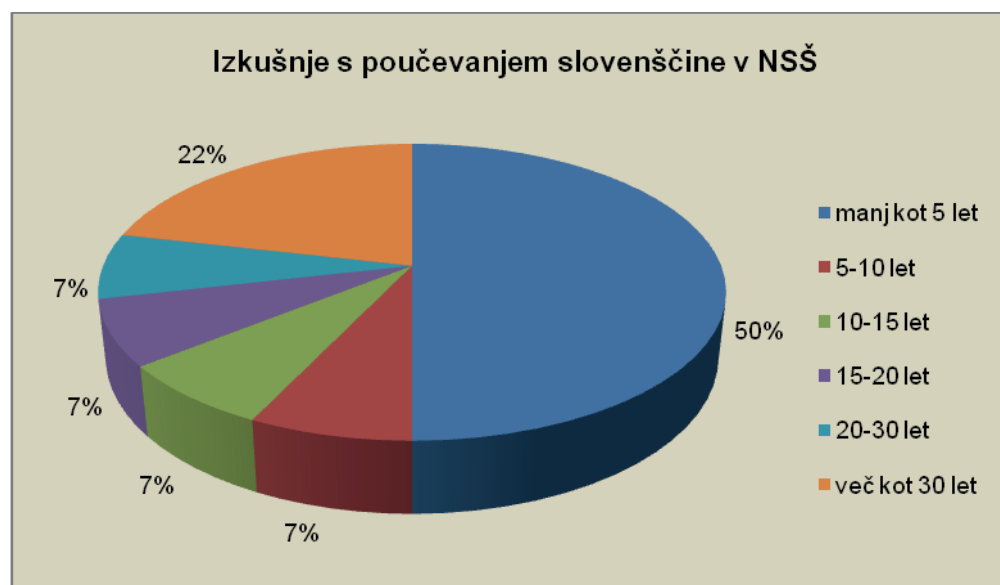
Navedeni odgovori so pokazali, da je bila priložnost pravočasnega treninga za multiplikatorje zamujena, ne glede na to ali v okviru dodatnega izobraževanja za bodoče učiteljice ali kot redno izpopolnjevanje za učiteljice v praksi.³⁶³ Na

³⁶³ Ugotovitev potrjuje tudi seznam prireditev v okviru nadaljnjega izobraževanja (glej Dodatek A), kjer je le v šolskem letu 2012/13 navedeno eno izobraževanje na temo CLIL, a se navezuje na zgodnje učenje dodatnih jezikov, ne pa na specifično situacijo v NSŠ ali na njeno ciljno skupino.

načrtovane spremembe bi učiteljice namreč morale biti pripravljene istočasno s prenovami učnega načrta, in sicer v obliki podrobnih informacij in delavnic. Pomanjkljivo védenje o spremenjenih okvirnih pogojih in posledicah sprememb, pa tudi odsotnost mentorjev/supervizorjev, ki bi uvajanje novosti spremljali z nasveti in s primeri dobre prakse, zagotovo prispevata k dvomom učiteljic ob njihovem delu.

8.3 Izkušnje s poučevanjem v novi srednji šoli

Polovica (50 %) intervjuvanih učiteljic poučuje slovenščino v novi srednji šoli manj kot pet let. Med bolj izkušenimi učiteljicami poučuje ena slovenščino manj kot deset let, vse ostale pa imajo s poučevanjem slovenščine dolgoletne izkušnje, tri med njimi celo več kot trideset let.



Slika 7: Delovne izkušnje učiteljic.

Na podlagi primerjave podatkov o najvišji doseženi izobrazbi učiteljic slovenščine in o njihovih izkušnjah jih lahko razdelimo v dve številčno enakovredni podskupini:

a) "Manj izkušene učiteljice" z malo delovnimi izkušnjami v novi srednji šoli, vendar višjo doseženo izobrazbo, saj so vse zaključile visokošolski študij, dve tudi doktorskega. Zaradi daljše dobe izobraževanja lahko sklepamo, da so te učiteljice absolvirale daljšo in intenzivnejšo fazo učenja oz. študija slovenskega jezika, iz česar izhaja tudi zelo visoka jezikovna kompetenca (implicitna in eksplicitna). Štiri izmed njih so odrasčale, se šolale ter študirale v Sloveniji, ostale tri, ki so odrasčale na dvojezičnem Koroškem, pa so zaključile redni študij slavistike na celovski oz. graški univerzi. Vse

učiteljice mlajše generacije so v istem obdobju, pribl. 2011 – 2013, obiskovale tudi dodatno izobraževanje za pouk slovenskega jezika na nižji sekundarni stopnji, ki sta ga organizirali celovski Alpsko-jadranska univerza ter Pedagoška visoka šola. Zaradi te skupne izkušnje lahko sklepamo, da je ta skupina dobro povezana ter zaradi nedavno zaključene izobrazbe tudi boljše usposobljena za delo v sedanjih spremenjenih razmerah.

b) “Zelo izkušene učiteljice” z dolgoletnimi delovnimi izkušnjami, so zaključile višješolski triletni študij na Pedagoški akademiji ter dodatno izobrazbo za poučevanje slovenskega jezika na glavni šoli. Glede na njihove dolgoletne izkušnje lahko sklepamo, da se bo ta skupina v naslednjih nekaj letih z upokojitvami kolegic manjšala. Tako bodo postopoma izginile razlike med obema podskupinama, predvsem razlike v izobrazbi, s tem pa tudi v plačilu. Po zaključenem sedanjem prehodnem obdobju bodo vse učiteljice slovenščine v novi srednji šoli, tako kot v ostalih tipih šol na sekundarni stopnji, visokošolsko/univerzitetno izobražene, kar bo v novih srednjih šolah povišalo izobrazbeni profil učiteljic slovenščine.

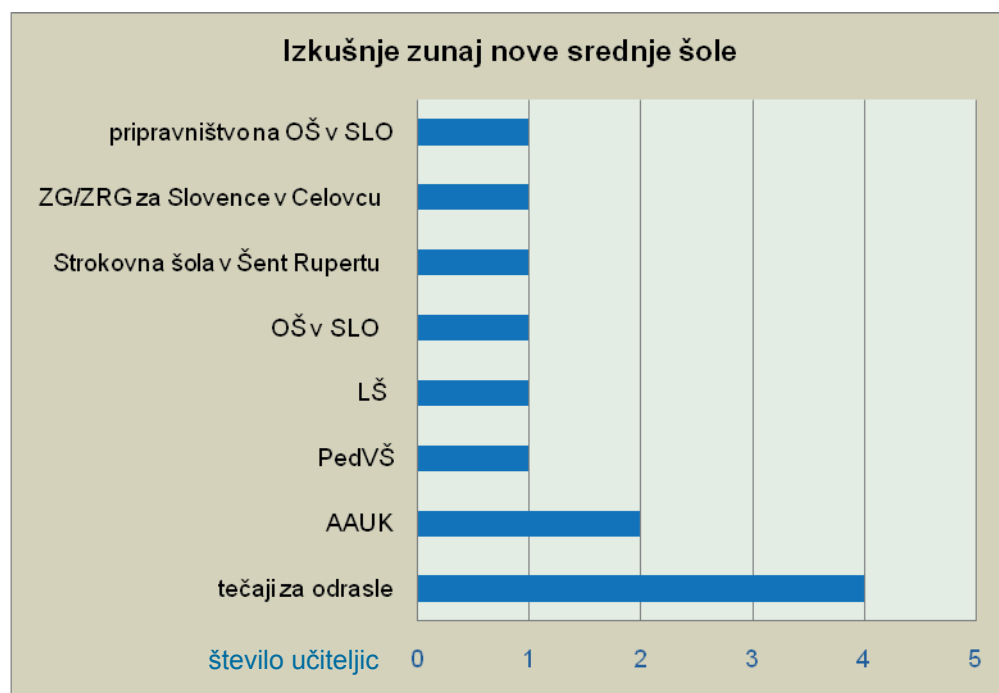
8.4 Izkušnje s poučevanjem zunaj nove srednje šole



Slika 8: Delež učiteljic z delovnimi izkušnjami zunaj NSŠ.

Kar 57 % intervjuvank navaja, da imajo izkušnje s poučevanjem na izobraževalnih ustanovah zunaj nove srednje šole. Dve učiteljici sta pred zaposlitvijo na Koroškem poučevali v slovenski osnovni šoli, sicer pa so učiteljice svoje izkušnje bogatile v avstrijskem šolskem sistemu, in sicer: ena na primarni stopnji (v ljudski šoli), dve pa na sekundarni stopnji (v

ZG/ZRG za Slovence v Celovcu oz. v Strokovni šoli v Šent Rupertu). Izkušnje so si pridobile tudi na terciarni stopnji – na celovski univerzi (AAUK, dve učiteljici) oz. na Pedagoški visoki šoli na Koroškem (PedVŠ, ena učiteljica). Kar štiri učiteljice navajajo, da imajo izkušnje z neformalnim poukom slovenščine, in sicer s poučevanjem odraslih.



Slika 9: Delovne izkušnje zunaj NSŠ.

8.5 Povezanost učiteljic slovenščine

To poglavje obravnava vprašanje, kako so med sabo povezane učiteljice slovenščine oz. kakšno je sodelovanje v skupini učiteljic, ki poučujejo isto ciljno skupino v istem tipu šole.

Glede na relativno majhno število učiteljic slovenščine v novi srednji šoli bi pričakovali intenzivno sodelovanje v smislu skupnega načrtovanja, rednih srečanj za skupno izdelavo izročkov ter izmenjave mnenj in izkušenj.

Kar pet učiteljic od 14 je poudarilo, da slovenščino poučujejo same in da tudi same načrtujejo pouk. Nekatere imajo učno obveznost na več šolah, zato porabijo veliko časa za poklicno mobilnost. Relativno velike razdalje med šolami in neusklajeni urniki dodatno otežujejo redne stike s kolegicami. Le ena med intervjuvankami omenja sodelovanje s kolegicami, ki jih je spoznala že v času šolanja.

Na naši šoli sem jaz edina, ki poučuje slovenščino, in tudi edina, ki zna slovensko, in tako sem v glavnem sama nase skoncentrirana. D: 4-6

Slovenščino v novi srednji šoli v (ime kraja) in tudi tu v (ime kraja) na (ime ustanove) poučujem sama, nimam kolegic, ki bi še poučevale slovenščino. V (ime kraja) ravnateljica sicer zna slovensko in je tudi ona poučevala slovensko, ampak drugače sem sama pristojna za pouk slovenščine. B: 6-9

Učitelj za slovenščino ni, sem samo jaz [...]. Priprave na svoj pouk delam doma in si poiščem teme in tako potem v šoli kopiram ali pripravljam. C: 8-11

Poučujem na dveh novih srednjih šolah in enostavno ne poznam nobene kolegice ali kolega, ki bi na teh dveh šolah še poučeval slovenščino, torej sem popolnoma samostojna. I: 6-8 Priprave na pouk so popolnoma prepuščene meni doma. I: 16-17

Oddaljenost med šolami in različni urniki lahko sodelovanje kolegic, ki sicer poučujejo na isti šoli, celo preprečujejo. Problem postane še bolj pereč, če se v taki situaciji znajdetta učiteljici, ki alternirajoče poučujeta isti predmet v istem razredu. V taki situaciji bi načrtovanje moralo biti dobro usklajeno, tako da bi zagotavljalo nemoteno nadgrajevanje znanja. Učiteljici bi morali biti v stalni povezavi, da bi skupaj in enakovredno spremljali isto skupino.

Težko je načrtovati pouk z drugim učiteljem, če se nikoli ne vidiš osebno. Jaz imam dve šoli, ona ima mislim da tudi dve ali tri šole, in je problem, ja. J: 241-243

Sicer pa učiteljice, ki poučujejo na isti šoli, večinoma izražajo zadovoljstvo nad sodelovanjem s kolegicami, vendar gre pri tem predvsem za izmenjavo informacij o izbranih temah in učnih pripomočkih, ne pa za skupno načrtovanje ur. Zdi se, da so kolegice glavni vir informacij o novostih pri poučevanju slovenščine, da pouka sicer ne načrtujejo skupaj, izmenjavajo pa si izročke in informacije o novostih. Skupno načrtovanje se zdi neizogibno le pri medrazrednih oz. skupnih aktivnostih.

Je samo še ena kolegica, ki poučuje slovenščino, to se pravi, da sva dve. Sodelovanje z njo je zelo dobro ... Na pouk se pripravljava ... največkrat vsaka zase, oziroma ... tudi skupaj, če je možno, oziroma če učna snov to zahteva. A: 8-11

Največ se dogovarjava sproti o konkretnih stvareh, na začetku leta pa skupaj pripraviva kompetenčne opise in formulirava cilje za vse šolske stopnje. Drugo pa potem delava individualno. Če izpeljeva kako stvar skupaj, kot če se npr. udeležimo literarnega natečaja, potem pogledava, kakšne učne pripomočke bova vzeli ali pa se tudi dopolnjujeva, če ima ena kako dobro idejo ali pa če je spet kaj novega našla ali pa, če je kje kaj videla, si seveda to izmenjavava. F: 24-30

Sodelovanje med učiteljicami in učitelji slovenščine je dobro, ... se dobro razumemo in se tudi pogovarjamo, kaj delamo in tudi gledamo, kaj, kakšne učbenike ali delovne liste ali učni material imajo oni in da jih izmenjamo, da oni to dobijo, kar jaz delam in ... H: 11-14

Največ zadovoljstva nad sodelovanjem in najbolj intenzivno sodelovanje izražajo učiteljice, ki v paru poučujejo slovenščino v istem razredu. Takšna konstelacija je možna le v skupinah, v katerih je k slovenščini prijavljenih deset ali več učencev. Če sta istemu razredu dodeljeni dve učiteljici, zagotavljanje uspešnega poučevanja zahteva intenzivne skupne priprave na pouk, omogoča pa tudi več diferenciacije in več komunikacije. Ti učiteljski timi se popolnoma razlikujejo od timov za integrativni pouk, saj pri pouku istega jezika oz. istih tem ne prihaja do ločevanja razredne skupnosti po jeziku in po učiteljih. Obe učiteljici v timu sta odgovorni za celotno skupino, za načrtovanje in izvedbo pouka, seveda pa tudi za ocenjevanje. Timski kolegici, ki vrsto let sodelujeta, se dobro poznata, imata razdeljene naloge in pristojnosti, lahko ocenita oz. predvidita kompetence, mnenja in reakcije druga druge, imata skupne izkušnje ipd. Po Tuckmanu³⁶⁴ sta v razvoju tima dosegli najvišjo razvojno stopnjo, to je fazo dobrega sodelovanja in visoke storilnosti (Performing): omogoča jima ustaljeno sodelovanje in osredotočanje na učenke in učence oz. na poučevanje namesto na novo timsko kolegico ali morebitno spore ipd., kar je pomembno za zagotavljanje kakovostnega pouka.

Mislim, da so dobri delovni pogoji, učimo štirje učitelji, v vsakem razredu sva po dva učitelja, ker je število vseh skupin deset oz. več, tako da poučujemo v paru. J: 8-10

Občasno, pridejo tudi kaki taki trenutki, ko jaz delam recimo s temi [učenci], ki so boljši, pač jaz prevzamem tudi to vlogo, načeloma pa delamo skupaj, ker je res homogena skupina. J: 35-37

Zelo srečna sem, da nas je še kar nekaj kolegov, ki poučujemo tukaj slovenščino, in sicer trije redni in ena kolegica, ki nam tudi še pomaga, moram reči, da je sodelovanje zelo, zelo v redu. [...] E: 7-9

Priprave na pouk potekajo v tej obliki, da sva s kolegico vedno skupaj, v naši konferenčni sobi, tako da je v prvi vrsti veliko pogovora, in potem si razdelimo delo pri oblikovanju kakšnih delovnih listov in za semestrskе učne cilje. K: 19-23

Kot sem že omenila, spadajo učiteljice ali v „zelo izkušeno“ skupino učiteljic z dolgoletnimi izkušnjami pri poučevanju slovenščine ali v „manj izkušeno“ skupino učiteljic z bistveno manj prakse s poučevanjem na nižji sekundarni stopnji, vendar z višjo izobrazbo. Zdi se, da učiteljice z manj izkušnjami

a) boljše sodelujejo, saj so povezane na podlagi nedavnega skupnega dodatnega izobraževanja;

³⁶⁴ Bruce Tuckman je razvil model razvoja timske dinamike. Timi, ki so vedno pod vplivom vodstva, sodelavcev, nalog in širše okolice/družbe, izkusijo vsaj nekatere izmed petih razvojnih faz: vstopna faza – oblikovanje tima (Forming), faza konfliktov (Storming), faza vzpostavljanja smernic in pravil (Norming), faza visoke storilnosti (Performing) in pozneje dodana zaključna faza (Adjourning).

Sodelovanja torej med učiteljicami slovenščine na tej šoli ni, drugače pa si med sabo pomagamo – torej se še iz študijskih časov poznamo³⁶⁵ – priprave na pouk so pa prepuščene popolnoma meni doma. I: 13-17

- b) razvijajo drugačen pristop k poučevanju, ker želijo spodbujati predvsem komunikativne kompetence šolarjev. Pri tem upoštevajo skupni evropski jezikovni okvir in spremenjeni profil skupin učencev (več začetnikov, slabše razvite komunikacijske spretnosti);

Sodelovanje ... med učitelji slovenščine, v bistvu ga ni zaradi tega, ker moja kolegica uporablja material, ki je zame že zastarel. [...] To so delovni listi, kjer je treba dopolniti nekaj in to je to. Jaz pa grem bolj na komunikacijo. G: 12-22

- c) gradijo na boljši jezikovni izobrazbi oz. se zavedajo svoje višje jezikovne kompetence, kar jim pri sodelovanju v timu daje posebno veljavo in samozavest. Timsko sodelovanje, ki združuje dolgoletne izkušnje iz prakse z novimi teoretskimi dognanji, vsem sodelujočim odpira nove vidike in utira pot spremembam.

Sva enakovredni, ampak moja kolegica mi velikokrat preda pouk. Mogoče – ampak to je zdaj moje osebno mnenje – [...] misli, da malo bolj obvladam jezik. J: 23-25

Vendar sem ji pripravljena pomagati pri pripravi, zato ker [...] ji vedno prav pride mnenje maternega govorca in tudi ona meni pomaga, če jaz kaj potrebujem, tako da se res dobro razumeva. M: 9-13

³⁶⁵ Nanaša se na visokošolski tečaj za poučevanje slovenščine na nižji sekundarni stopnji pod naslovom „Slowenisch an der Sekundarstufe I“.

9 Delovni pogoji

Uvodno vprašanje v ustnem delu intervjuja je bilo precej splošno vprašanje o delovnih razmerah učiteljic, ki vodijo pouk slovenskega jezika na koroških novih srednjih šolah. Delovalo je pomirjujoče: intervjuvanke so namreč takoj dojele, da za sodelovanje pri intervjuju ne potrebujejo posebnega znanja, saj cilj intervjuja ni preverjanje njihovih kompetenc v slovenščini, temveč zbiranje njihovih izkušenj in mnenj. Hkrati pa je odprtost vprašanja intervjuvankam dopuščala možnost, da same definirajo pomen izraza delovna situacija/delovne razmere oz. da same odločijo, katere teme se jim pri opisovanju delovnih pogojev zdijo relevantne.

9.1 Učni prostori

Delovne pogoje učiteljice velikokrat povezujejo predvsem s prostori, ki so jim na voljo pri poučevanju slovenskega jezika, in njihovo (tehnično) opremo. Zadovoljstvo so izrazile predvsem tiste učiteljice, ki imajo na razpolago "slovensko" učilnico (celo "slovensko" zbornico) ali nek drugi stalni prostor. Zakaj so učni prostori tako pomembni? Stalni prostor predstavlja okvir, v katerem poteka pouk. Primarna namembnost prostora in oprema močno vplivata na organizacijo in potek pouka: pouk v knjižnici poteka drugače od pouka v klasični učilnici, ta pa se spet razlikuje od pouka v telovadnici ali v prostoru za informatiko. Vse to so prostori, ki so jih učiteljice navedle kot svoj učni prostor. Prostor in oprema sta pomembni stalnici, ki (implicitno) vplivata na načrtovanje pouka. Stalni prostor daje varnost in s svojo specifično opremo, ki so jo prispevali ali izdelali organizacija, učiteljica ali/in učenci (npr. plakati, slovarji, igre, risbe), ustvarja prijetno učno okolje ter deluje kot pomoč in spodbuda pri odkrivanju in usvajanju novega. Primerno opremljen prostor vabi k učenju in popestri pouk. Hkrati daje stalni prostor tudi možnost sprotne predstavljanja rezultatov dela, je torej neke vrste oder oz. izložba, kjer učenke in učenci lahko predstavijo sebe in svoje delo, kar je na ogled sošolcem, staršem in drugim obiskovalcem razreda.

Ja, šola je pravzaprav dosti velika, je dosti prostora, tudi če hočemo skupino deliti, lahko delamo z računalniki, da ne bo dolgočasno. A: 14-16

Delovni pogoji; če ta prostor [zbornico] pogledamo, je zelo, zelo v redu, tudi oprema je v redu. E: 12-13

Delovni pogoji so tudi dobri, saj imamo vse, kar rabimo, na razpolago, to se pravi tehnične in digitalne medije ... K: 9-10

Poučujem na dveh NSŠ [...]. Delovni pogoji so zelo v redu in lahko delam individualno. I: 6 - 11

Mi jo [učilnico za slovenščino] imenujemo tako, seveda imamo tam tudi naše plakate in učbenike in tako naprej, tako da v prvi vrsti tam poučujemo slovensko. K: 58-59

Prostor, ki se ga v sklopu nekega sistema nameni posamezni temi (npr. besedna umetnost, zdrava prehrana, računalništvo oz. novi mediji, telesno zdravje ipd.), je pokazatelj ugleda in pomembnosti te teme v družbi. Na vsaki šoli najdemo učne prostore s posebno namembnostjo (in opremo). Zdi se nam samoumevno, da imajo šole svoje knjižnice, kuhinje, učilnice za računalništvo, telovadnice ipd. Pred leti so izobraževalne ustanove opremljali s fonolaboratoriji za učenje jezikov, dandanes pa teh prostorov skoraj ni več. Lahko povzamemo, da je stalni prostor pokazatelj statusa predmeta na šoli in v širši družbi. Iz intervjujev je razvidno, da je na Koroškem je le ena šola, ki predmetu slovenščina oz. njenim učiteljicam namenja lastne prostore, in sicer učilnico in zbornico.

Da ima slovenščina svojo zbornico, se sprva zdi presenetljivo, vendar se v tej "pomembnosti" predmeta lahko zrcalijo naslednja dejstva: Zbornica je namenjena učiteljskemu zboru, zato lahko pričakujemo, da je na šoli zaposlenih več učiteljev in učiteljic slovenskega jezika oz. več pedagogov z znanjem slovenskega jezika kot na drugih šolah. Več učiteljev za slovenščino je tudi indikator večjega števila učenčev in učencev, iz česar lahko sklepamo, da je v (o)kraju, kjer se šola nahaja, večje število slovensko govorečega prebivalstva, torej tudi večja prisotnost (slišnost in vidnost) jezika v vsakdanjem življenju zunaj šole. Posledično lahko domnevamo, da je na področju, od koder prihajajo šolarke in šolarji te nove srednje šole, dvojezičnost ena izmed pomembnih družbenih tem, ta pomembnost pa se logično odraža v prostorski sliki znotraj izobraževalne organizacije, ki je zrcalo širše družbe.

Pomembnost, ki se jo pripisuje nekemu pojavu, oz. prostor, ki se ga na šoli dodeli nekemu predmetu, je lahko tudi kamen spotike. Če pogledamo na celotno področje, na katerem se ponuja pouk slovenščine na srednji šoli, opazimo, da je pomembnost slovenščine, izkazana s posebnimi prostori, izjema. Pouk slovenščine oz. slovenski jezik nasploh – s tem pa tudi govorci tega jezika – (še vedno) ni dosegel enakega ugleda, kot ga ima jezik večinskega naroda. Zato ni presenetljivo, da se poseben pomen, ki se ga implicitno pripisuje slovenščini na eni izmed srednjih šol, tematizira v tamkajšnjem učiteljskem zboru. Kolegi, ki jih pomembnost in večja prisotnost slovenščine moti, nezadovoljstvo praviloma izražajo na isti socialni ravnini, ne na višji, sicer bi se pritožili pri vodstvu šole ali npr. pri šolskem nadzorstvu. Učitelje slovenščine postavljajo v vlogo "užitkarjev nezasluženi privilegijev", v vlogo drugačnežev, tistih, ki so razlog za to, da sistem ni "fer". Takšno implicitno pripisovanje krivde predstavlja pritisk in povzroča nelagodje, ki bi se mu učiteljice slovenščine kot tarče pritiskov rade izognile, na kar kaže naslednji odgovor:

Na naši šoli imamo dve zbornici, ena je slovenska, ena je nemška. In to – moje osebno mnenje – se mi ne zdi prav. Bi bilo prav, da bi imeli eno zbornico, ker prihaja do ... kako naj rečem, slabe strani nemške zbornice, se jim ne zdi fer. To sem parkrat neuradno slišala. J: 42-46

Pri odgovorih glede namembnosti prostorov se torej kažejo velike razlike. Medtem ko nekatere učiteljice poročajo o "slovenski" učilnici in celo o "slovenski" zbornici, poročajo druge o "borbi" za prostor, kjer lahko poučujejo.

Delamo v razredu oziroma v knjižnici ali v sobi za informatiko, ja, tam večinoma. A: 26-27
Da bi rekli, da imamo kakšno učilnico za pouk slovenščine, te ni, da bi tam imel svoj kotiček, da bi redno lahko kaj naredil, tega ni. G: 61-63
Ko se začne s prijavo, je prvi problem urnik [...]. Torej, najprej kako je s prijavi, potem, če so prijave, kako bo z urnikom, potem, če je urnik, kako bo s prostorom, potem moram jaz gledati, da sploh dobim kakšen razred. Sem imela srečo, da sem imela res vse ure v enem razredu, kar je seveda super, ker imaš lahko svoje stvari notri, tega zdaj nimam več. Moram se boriti za razred, potem se lahko začne [pouk]. [...] Priprave v glavnem delam doma, v šoli nimam tega miru, tega prostora. D: 6 - 20
Problem je pri načrtovanju, kdo bo učil in kdo ne. Edino pri slovenščini prijave potekajo do nekje dvajsetega [septembra], medtem ko se morajo npr. za italijanščino že prej prijaviti. Potem se do konca ne ve, koliko otrok bo, koliko skupin bo, koliko učiteljev bodo potrebovali, in recimo nastane tak problem: obe šoli, moja matična in druga šola sta že imeli urnike izdelane in nobena šola ni odstopila od urnika, in to je res težko. J: 229-238

Povzamemo lahko, da na šolah, kjer slovenščina nima posebnega statusa in kjer učiteljice govorijo o težavah pri iskanju primernih učnih prostorov, ni veliko učiteljic slovenščine, torej tudi ne veliko prijav k pouku slovenščine. Hkrati to pomeni, da šola ne zagotavlja primernih prostorov in predmeta ne predvidi pri razporejanju urnika. Takšen odnos signalizira nepomembnost, domnevno tudi nezaželenost manjšinskega jezika. Vsekakor to pomeni marginalizacijo slovenščine kot prvega ali drugega jezika marsikaterega šolarja oz. šolarke.

9.2 Učiteljski zbor

Odnos do drugega deželne jezika se odraža v vedenju šolskega vodstva oz. celotnega kolektiva do slovenščine kot predmeta in v spoštovanju njenih govorcev, torej v zavedanju in upoštevanju dvojezičnosti v okolju.

V delovnem okolju, kjer je ponudba slovenščine v interesu šolskega vodstva, se učiteljice zdijo razbremenjene in se počutijo enakovreden del učiteljskega zbora. Pozitiven odnos do predmeta odlikuje samoiniciativna pomoč vodstva pri reševanju institucionalno-organizacijskih izzivov (npr. dodeljevanje prostorov, promocija slovenskega pouka na šoli, spodbujanje sodelovanja z izvenšolskimi organizacijami, ki ponujajo program v slovenskem jeziku ipd.).

Zdi se, da pripisujejo učiteljice odnosu šolskega vodstva do predmeta slovenščina poseben pomen, doživljajo ga kot odnos do svoje osebnosti. Podpora vodstva jim daje moč in samozavest pri (javnem) zavzemanju za jezik, saj učiteljice pogosto prevzamejo vlogo predstavnika slovenščine na šoli in v njeni širši okolici. Odločne besede vodstva v prid slovenščine kot delu učnega programa ter druge odločitve za pozitivno promocijo prispevajo k pozitivnemu videnju predmeta v učiteljskem kolegiju, pa tudi v "šolski" javnosti, npr. med starši, občinskimi predstavniki ipd. To deluje spodbudno pri odločanju staršev in otrok za izbiro slovenščine. V odnosu vodstva do predmeta slovenščina se zrcali odnos do drugega deželne jezika, posredno do slovenske narodnostne skupnosti in do ohranjanja dvojezičnosti nasploh.

Močno vpliva na število prijav k slovenščini ter s tem zagotavlja varno delovno mesto učiteljic, torej posredno tudi njihovo eksistenco. Ni presenetljivo, da učiteljice odločitvam šolskega vodstva pripisujejo velik pomen.

Ravnatelj(ica) je zelo pozitiven/pozitivna do slovenskega jezika oziroma do predmeta slovenščine in je tudi vedno pripravljen(a) pomagati, oziroma da gremo v gledališče ali če imamo drugo povabilo, da sodelujemo. A: 16-19
Ja, ker pač ravnatelj(ica) sam(a) zna slovensko, je odnos zelo pozitiven in tudi gleda, da nam da vse stvari na razpolago, ki jih potrebujemo, in da ima slovenščina svoj status in zmeraj tudi opozarja na to, da naj bo slovenščina vidna. B: 11-14
Dobro. Na matični šoli sem res zelo zadovoljna, tudi z odnosom ravnatelja oz. ravnateljice. Pokaže, da je slovenščina pomembna, tudi na dnevu odprtih vrat za starše pove, da je slovenščina [predmet na šoli]. Se mi zdi, da spodbuja ta razvoj, ker smo pač v takem okolju. N: 7-10
Zdaj smo imeli dan odprtih vrat in so res vsakega nagovorili, in tudi če [ravnatelj(ica)] vidi, da je [otrok] imel slovenščino v ljudski šoli, jih on(a) nagovori, da je to važno in bi bilo lepo, da seveda to nadaljujejo. D: 182-184
Ja, zdaj se je prvič pojavila slovenščina [kot učni predmet na šoli], so bili vsi presenečeni, moram pa reči, [da je bilo] zelo pozitivno sprejeto. Zelo, zelo s strani ravnateljstva in tudi ostalih. Naj bo italijanščina, naj bo angleščina, naj bo slovenščina, za njih je enakovreden predmet in jezik poučevanja. To sem zelo pozitivno doživela. I: 169-173

Negativne izkušnje zaradi odnosa vodstva do predmeta slovenščine intervjuvanke označujejo kot "slab odnos" do slovenščine, do koroških Slovencev in do tujcev nasploh, pri čemer ne navajajo posameznih dogodkov, temveč opisujejo organizacijske težave, ki so jih primorane reševati same (npr. število prijav), saj od kolegic in kolegov ne dobijo primerne podpore. Tako npr. (nenatančna) informacija razredničarke, da v razredu ni prijav k pouku slovenščine, za učiteljico slovenščine pomeni znižanje učne obveznosti, zato tudi nižji dohodek; to ima lahko za posledico eksistenčno stisko, medtem ko za razredničarko nima nobenih konsekvenc. Zadrževanje podatkov oz. posredovanje napačnih podatkov v zvezi s prijavami za slovenščino v skrajnem primeru vodi do odprave slovenščine z urnika. Iz spodaj navedenih odgovorov se zrcali stiska, v kateri se nahajajo učiteljice slovenskega pouka, saj na nekaterih šolah oz. v širši družbi slovenščina še vedno ni sama po sebi umevna, tako da morajo učiteljice svoj predmet zagovarjati tako pred širšo javnostjo kot tudi pred kolegi v učiteljskem zboru.

Če sem odkrita, vodstvo šole ni naklonjeno slovenščini, pogovorni jezik v zbornici je nemščina, tudi kolegi so celo nekoliko proti slovenščini, kar se pozna tudi v odnosu do koroških Slovencev in do tujcev na šoli. M: 22-24
Seveda je nemščina glavni jezik, ampak mogoče bi lahko bil malo boljši odnos do slovenščine ali pa več razumevanja s strani vodstva in ostalih kolegov. M: 127-129

Razredničarka mi je rekla, da ni nobene prijave. No ja, ena bi ja bila. Kdo pa je to? No, potem sem s to deklenco govorila, če bo obiskovala slovenščino ali ne. Rekla je ja in ne in ja in ne, prijavljena bi pravzaprav bila in če je samo ena prijava, je to res problem. Potem sem rekla: „Veš kaj, z mamco se pogovorimo,“ in potem sem jim rekla, da naj premislijo, škoda bi bilo, v ljudski šoli se je učila, [...] in ta se je potem prijavila in zdaj tudi zelo rada obiskuje slovenščino.

D: 151-158

Lahko bi se več naredilo s strani vodstva, ali pa mogoče za promocijo [...]. Na moji matični šoli je res pozitiven odnos do slovenščine s strani vodstva, medtem ko, če drugo šolo omenim, že ni tako naklonjeno, ko pa se lanske šole spomnim, pa je slovenščina, ker pač mora biti. To je verjetno tudi politično ozadje ... J: 174-182

Naloga obveščanja znotraj učiteljskega zbora in njegovega ozaveščanja o prisotnosti in vlogi slovenščine ter o novem sistemu poučevanja, pa tudi naloga promocije slovenščine v šolski javnosti nikakor ne sme biti/ostati odgovornost učiteljic. Zanje predstavlja vloga nenehnega zagovornika in pojasnjevalca veliko in nenehno obremenitev. Postavlja jih v podrejeni položaj v primerjavi s kolegicami in kolegi, katerih predmet se zdi samoumevno dejstvo, s tem pa tudi njihova osebna prisotnost v učiteljskem zboru. Položaj učiteljic slovenščine se bistveno razlikuje od položaja kolegic in kolegov, saj morajo nemalokrat "stati za slovenščino" ter razlagati oz. zagovarjati sistem integrativnega poučevanja, ki mu nekateri kolegi niso naklonjeni. To pomeni, da morajo vztrajati v okolju, kjer ni dobrodošel ne jezik sam ne predmet na urniku, posredno pa tudi ne učiteljica. A kljub negativnemu vzdušju morajo znati motivirati učenke in učence za obiskovanje in učenje slovenščine.

Čeprav ... smo to [uvvedbo integrativnega pouka] že večkrat obravnavali, od strani vodstva ni interesa, tega tudi nikakor ne podpira, pa tudi kolegica sploh nima interesa, da bi to delala.

G: 113-116

Ta koncept je in nekaj ur je integriranih, in to moraš tudi tako daleč spraviti, da na šoli ostali učitelji vedo, da je to tako in ravnatelj mora biti tudi za tem, da se mora to videti kot nekaj čisto normalnega in zato se moraš s tem ukvarjati. Meni osebno nobeden ni rekel: „Bva, to pa ne!“, jaz pa ne vem točno, kaj za menoj, če jaz nisem zraven, govorijo. Če me navede, jim razložim, do je to itak najbolj normalna stvar, kar more biti in potem oni tudi mislijo: „Aha, to je normalno, ok, je tako.“

D: 173-180

Če vodstvo ne pove, da to je zdaj tako, da je treba tako delati, nihče ne bo tako delal. G: 154-155

Stvari, ki so problematične na šolah, so: kako sploh prideš do tega in kako se gleda na jezik. Na naši šoli – ker vejo, da jaz za tem stojim – pač to akceptirajo. D: 199-202

9.3 Vidnost in slišnost jezika

Glede na pogosto zapostavljenost predmeta slovenščina, ki se kaže v prej opisani namembnosti prostorov, razporejanju urnikov, odnosu vodstva in kolegija, se zastavlja naslednje vprašanje: Do kolikšne mere, kdaj in kje je slovenščina v šolah sploh še potrebna in zaželena?

9.3.1 Jezik v zbornici

Kakšna je raba jezika v zbornici in na konferencah, torej v okolju, kamor učenke in učenci nimajo dostopa, kjer se v prostoru in času, ki ga kolektiv daje jeziku, oz. v sporazumevalnih položajih zrcali aktualnost in živost jezika? V situacijah, ki zakonsko ali institucionalno niso urejene oz. standardizirane, se v organizaciji šola namreč kaže družbena (ne) pomembnost rabe slovenščine.

Čeprav je dvojezičnost v nekaterih koroških krajih v javnih govornih položajih še prisotna, se ji v šolskem kolektivu ne posveča pozornosti. Ker so v kolektivu učiteljice in učitelji, ki ne govorijo slovensko, je za konference tipična raba vsem (dozdevno) skupnega jezika, torej nemščine. Poudariti je treba, da je na konferencah in v zbornici značilna raba nemščine, četudi so med učiteljicami in učitelji pripadnice oz. pripadniki slovenske narodnostne skupnosti in četudi nekatere učiteljice prihajajo iz Slovenije in ob začetku službovanja na Koroškem zelo težko sledijo pogovorom v dialektalno obarvanem nemškem pogovornem jeziku. Ugotovimo lahko, da je slovenščina s konferenc, posledično tudi z drugih sestankov oz. srečanj kolektiva, že izginila. Situacija je podobna pri rabi jezika v zbornici: prevladuje nemščina, zato si velja zastaviti vprašanje, kdaj se v zbornicah sploh še sliši slovenščina?

Iz odgovorov intervjuvank lahko razberemo naslednje:

a) Slovenščina ima neke vrste simbolno vrednost: zdi se, da je tema dvojezičnost opravljena že z rabo posameznih stalnih besednih zvez oz. fraz (npr. pozdrav v slovenskem jeziku). Pri tem ne gre za sporazumevanje v smislu izmenjave informacij, temveč le za simbolno dejanje. Lahko bi rekli, da je slovenščina zreducirana na posamezne folklorne elemente, to pa ni živeta dvojezičnost.

Presenetljivo je, da se je enojezičnost v učiteljskem zboru že tako zasidrala, da jo tudi učiteljice slovenščine sprejemajo kot dano dejstvo, kot nekaj „normalnega“ in splošno sprejemljivega.

Na naši šoli ni nobenega slovenskega jezika, pogovorni jezik tudi ni v slovenščini. C:17-18

Slovenski jezik ni pogovorni jezik, razen med učiteljicama za slovenščino, deloma [...]. Na konferencah, kar se tiče prireditve, je seveda omenjeno, ampak ni pogovorni jezik. A: 37-41

Na konferencah ne govorimo slovensko, ampak kolege in kolegice pozdravljam slovensko in mi tudi vsi odgovarjajo v slovenščini. B: 30-31

V zbornici je pogovorni jezik slovenščina, eh [smeh], nemščina, kvečjemu, če pride kdo, kot npr. [za prireditel] „Z besedilom na dan“, potem se bo slovenščina tudi slišala. [...] Na konferencah je vse v nemščini. D: 24-29

b) Slovenščina predstavlja posebno vrednoto za posamezne govorce, ki lahko prakticirajo dvojezičnost samo še z izbranimi sogovorci – ali z redkimi kolegicami in kolegi, ki so voljni uporabljati ta jezik, ali s še bolj redkimi slovensko govorečimi obiskovalci šole. Raba slovenščine je postala odločitev in odgovornost posameznika, ker tudi v okolju, kjer sogovorci znajo slovensko, ni samoumevna. Ta situacija od posameznikov, ki jezik še uporabljajo, zahteva posebno zbranost, saj morajo ves čas menjavati jezik in se s tem prilagajati sogovorcem oz. vztrajati pri slovenščini, čeprav sogovorci odgovarjajo v nemščini, ali pa iz slovenščine nenadoma preklopijo v jezik večinskega naroda. Raba slovenščine ponekod še danes velja kot znak nevljudnosti in izključevanja pripadnikov večinskega naroda, zato lahko rečemo, da je raba slovenščine neke vrste „outing“ govorčevega stališča do dvojezičnosti na Koroškem in od govorcev zahteva dodatno mero odločitve, samozavesti in moči.

V zbornici govorijo vsi nemško, samo s kolegico (ime) se tudi slovensko pogovarjava. [...] Na konferencah je pozdrav že dvojezičen, ampak potem pogovor je pač v nemškem jeziku.

L: 21-22

Ja ... odnos do slovenščine, do slovenskega jezika ni najboljši. Tisti, ki znajo, to je skoraj večina, deloma ne spregovorijo, čeprav bi lahko, potem so tudi kolegi, ki – čim pride nemško govoreči – enostavno nemško govorijo. Tako tudi vodstvo, tudi če jaz samo dosledno slovensko govorim, dobim, če je kdo v zbornici, samo odgovore v nemščini. Naenkrat nekaj preklopi, cak, in je samo še nemščina. Jaz pa tega ne maram. G: 51-56

Drugačno izkušnjo pri rabi slovenščine v zbornici navajajo le redke učiteljice, kjer je v kolektivu več aktivnih govorcev slovenščine, oz. tiste, ki imajo na razpolago slovensko zbornico, kjer se zdi raba slovenščine bolj sproščena, celo zaželeno. Tukaj se kaže vpliv institucionalnih pogojev na rabo slovenskega jezika, saj rabe jezika v slovenščini namenjenih prostorih ni potrebno zagovarjati ali se zanjo vedno znova zavestno odločati, zato se zdi naravna in varna, hkrati pa močnejše prisotna in slišna v kolektivu.

V slovenski zbornici je nemščina „prepovedana“, pod narekovaji prepovedana. [...] Prisotnost jezika na konferencah ni dana, razen občasno, da se kak stavek pove, ampak res skoraj nič. J: 46-52

Običajno je pogovorni jezik seveda nemški, imamo pa še dodatno zbornico, v tej je pa pogovorni jezik večinoma slovenski, ker smo v prvi vrsti učitelji, ki znamo slovensko. K: 28-30

Mnogi se pogovarjamo v slovenščini med seboj, seveda je [slovenščina] pogovorni jezik – ker se vedno spet sliši, da nova srednja šola ni dvojezična šola, ampak je slovenščina kot predmet na predmetni stopnji. Prisotnost jezika na konferencah seveda ni dana. E: 22-25

Imamo kolegice, ki pridejo od (ime šole), ki pri nas učijo angleščino ali matematiko, in s temi se tisti, ki znajo slovensko, v zbornici tudi slovensko pogovarjamo. Nisem imela te izkušnje, da bi nekdo rekel: „So, zdaj pa nehajte govorit v slovenščini!“ H: 28-31

Kjer slovenščina vsaj za del učiteljskega zbora velja kot splošni pogovorni jezik, obstaja možnost njene rabe tudi zunaj zbornice, torej med odmori, na igrišču in prireditvah, to pa je pomemben signal za kolege, starše, predvsem pa za učence in učence. In to ne le za tiste, ki so prijavljeni k pouku in tako jezik doživljajo kot nekaj uporabnega, temveč tudi za vse neprijavljene, saj tako dvojezičnosti ne doživljajo kot nekaj eksotičnega, temveč kot sestavni del svojega jezikovnega okolja. S. Kranjc poudarja pomen jezikovnega okolja pri učenju dveh jezikov, pri čemer je odločujoča vloga institucije in govor odraslih oseb v prisotnosti otrok, ki na ta način jezik doživljajo v različnih govornih položajih.³⁶⁶ Povzamemo lahko, da je raba slovenskega jezika omejena na sporazumevanje med posamezniki, ki dobro govorijo slovensko, so večinoma rojeni govorniki in se zavestno odločajo za rabo jezika tudi v navzočnosti negovorcev. Za Koroško je značilno, da je dvojezičnost enostranska, da so dvojezični le pripadniki slovenske narodnostne skupnosti, ti pa se z rabo slovenščine v javnosti (zavestno) izpostavijo morebitnim negativnim reakcijam (lingvicizmu).

Tam sta še dva kolega, ki pač tako rekoč negujemo slovenščino tudi glasno, je pa tako, da nekaterim ni prav, da se to tako sliši. G: 57-59

Ja, učiteljica slovenščine pred mano [govori slovensko], na drugi šoli se pa ena [kolegica] opogumlja, zato ker je v bistvu znanje od doma prinesla, ampak ni govorila, tako da jo je strah [govoriti slovensko], ampak me nagovarja v slovenščini. Zdaj, da bi pa ostali kazali interes, da bi se kaj naučili, [tega] pa ni. N: 23-26

Pri večini dvojezičnih govorcev na Koroškem ne gre za enakovredno obvladovanje obeh deželnih jezikov, temveč za diglosijo, torej za polno razvitost enega in delno razvitost drugega jezika³⁶⁷, praviloma gre za omejenost v razvitosti slovenščine. Tako morajo tudi govorniki, ki se zavestno odločajo za rabo slovenščine, občasno poseči po prevladujočem deželnem jeziku, saj jih lastna nezadostna jezikovna kompetenca ovira pri obvladovanju vseh komunikacijskih situacij.

³⁶⁶ Prim. Kranjc 2011: 59-60.

³⁶⁷ Prim. Pirih Svetina 2005: 139.

V zbornici je pogovorni jezik nemški, razen med kolegicami, kjer pač vem, da jih lahko tudi nagovarjam v slovenščini. Tu je ena kolegica iz Slovenije, potem pa moja kolegica, ki tudi poučuje slovenščino, to so pa čisto različne ravni slovenščine. Midve se meniva bolj v [poimenovanje dialekta], celo v narečju, tako po domače, se pa včasih pogovarjava tudi nemško, v bistvu je zmeraj odvisno o čem, če imava kak strokovni pogovor, kjer je potem mogoče lažje za koga, da je to v nemščini, poteka tudi tako. Ali pa če je potem več kolegov zraven, ki pač ne znajo slovensko, potem je to seveda nemščina. Ampak je pa prisoten [slovenski jezik], ne bi rekla, da nobeden nikoli ne govori slovensko v zbornici. F: 40-48

Intervjuvanke navajajo tudi občasno rabo slovenskega jezika v komunikaciji negovorcev z domačimi govorci, vendar tu ne moremo govoriti o dejanskem sporočanju oz. sporazumevanju, saj gre le za nekaj komunikacijskih formul v ponavljajočih se situacijah, kot npr. pozdravljanje, voščilo za rojstni dan ipd. Tudi tukaj gre za neko vrsto folklorne rabe posameznih komunikacijskih vzorcev z vnaprej predvidljivimi odgovori, ki ne vodijo v dejansko sporazumevanje. Govorci slovenščine teh nekaj besed kolegov ne interpretirajo kot željo po nadaljnjem pogovoru v drugem deželnem jeziku, temveč bolj kot ‚vljudnostno gesto‘, ki v najboljšem primeru signalizira spoštovanje do drugačnosti. Lahko bi rekli, da se pozitivna naravnost do slovenskega jezika med kolegicami in kolegi kaže predvsem v sprejemanju drug drugega kot posameznikov. S spoštovanjem osebe je povezano tudi sprejemanje in spoštovanje njene dvojezičnosti, kar pa ne pomeni niti sprejemanja dvojezičnosti kot družbene potrebe niti lastnega prispevka k učenju, ohranjanju ali vračanju k dvojezičnosti.

Je pa zelo sproščeno vzdušje, da tudi nekateri kolegi, ki pač vedo, da jaz govorim oba jezika, pa mogoče še kaj razumejo, tudi včasih po slovensko pozdravijo. To je bolj neka vljudnostna gesta. Pri konferencah se pogovarjamo v nemškem jeziku. F: 56-60

So nekateri učitelji, ki so zelo pozitivni, pozitivno gledajo na slovenščino, in ko sem bila bolna, so mi pisali SMS v slovenščini, so se toliko informirali: „Dobro okrevanje!“ in takšne stvari, in vidiš, da so navdušeni in da jih pač veseli. B: 34-37

Učitelji dostikrat vprašajo, kako bi meni nekaj zaželeli v mojem jeziku, npr. za rojstni dan. To ja, drugače pa ni [slovenščine]. N: 20-21

9.3.2 Jezik v šolski javnosti

Kakšna je slika rabe slovenščine v okolju, kjer se šola predstavlja javnosti, v situacijah, kjer so navzoči učenke in učenci, njihovi starši, morda pa tudi predstavniki širše družbe?

Rabo slovenščine na šolskih prireditvah učiteljice doživljajo zelo pozitivno. Zdi se zadovoljne s prisotnostjo jezika ter z možnostjo demonstracije jezika kot dela šolske ponudbe, tudi kot predstavitev doseženega znanja posameznih razredov oz. otrok. Prisotnost slovenščine na prireditvah se zdi zaželena in je za šolarke in šolarje lahko motivacija za nadaljnje učenje.

Kar se pa prireditve tiče, so pa večinoma dvojezične. Tako da jaz mislim, da je zelo pozitiven odnos do slovenščine. J: 52-54
Pri nas je vodstvo zelo naklonjeno, da vse prireditve, umetniško naravnane, športno naravnane, da večina poteka dvojezično, in se tudi učitelji sami trudijo, direktorica se trudi, da nova srednja šola zelo veliko s krajem sodeluje, z različnimi organizacijami, to se mi zdi zelo pozitivno. J: 200-204
Odnos ravnateljstva do slovenščine je zelo dober [...], tako da so tudi ti pogoji zelo pozitivni, sliši se slovenščina v toliko, da je pri kakšnih javnih prireditvah kakšna beseda s strani ravnateljstva tudi v slovenščini. K: 30-33
Pri vsaki javni prireditvi se tudi poje kakšna slovenska pesmica, pri božičnici, pri mašah itak, tako da je, vsaj v naši šoli, pa v našem kraju že razvidno, da je slovenščina tudi na NSS prisotna. K: 34-37

Nekatere učiteljice zelo pozitivno ocenjujejo, da so prireditve dvojezične, vendar to očitno ne velja za samoumevno, saj omenjajo tudi besedo ‚večinoma‘ ter izraze kot ‚kakšna beseda‘ in ‚kakšna slovenska pesmica‘, kar sicer izraženo zadovoljstvo relativira. Iz tega lahko razberemo, da dvojezičnost na prireditvah ni pravilo in da je delež slovenskega jezika bistveno nižji od nemškega. Posebej pozitivno doživeta se zdi odprtost šolskega vodstva do prisotnosti slovenščine na prireditvah, saj je s tem z nadrejene pozicije zagotovljen okvirni prostor za predstavitev učnih dosežkov, kar lahko razumemo kot posredno priznanje za vloženi trud učiteljic in učiteljev.

Čeprav intervjuvanke prisotnost slovenščine na prireditvah označujejo z besedo ‚dvojezičnost‘, nobena od njih razmerja med deželnicama jezikoma ne omenja v smislu enakovrednih delov dogodka, temveč se smatra prevladovanje enega jezika, tj. večinskega nemškega, kot splošno veljavno, torej kot „normalno“.

Lahko povzamemo, da je slovenščina na šolskih prireditvah praviloma prisotna, njen delež in vloga pa sta zelo omejena. Katero vlogo na prireditvah prevzema jezik dvojezične narodnostne skupnosti? Kje oz. kdaj se pojavlja in kdo je nosilec teh prispevkov?

a) Iz odgovorov je razvidno, da je raba drugega deželnega jezika na prireditvah nekako predvidljiva in ustaljena: Slovenščino se sliši pri uvodnem pozdravu, toda v osrednjem delu programa je prisotna le v obliki posameznih točk.

[...] na prireditvah, je pa tako: pri pozdravljanju publike ali pa pri oficialnih stvareh se pozdravi v jezikih, ki so zastopani na šoli, tam se potem pozdravi tudi v angleščini, v italijanščini. Pri prireditvah je pa seveda tudi zmeraj kaka točka, kjer je slovenski jezik prisoten, če imamo kako prireditev, da kažemo celo paleto, kaj se dogaja na šoli ali pa kaj takega, ja, tam pa. F: 60-65
Vidno in slišno slovenščino imamo. Šolarji se večinoma med seboj nemško pogovarjajo, ampak na prireditvah je vedno tako, da tudi zapojemo eno pesem v slovenščini in da šolarji imajo pripravljene točke v slovenščini in tudi v italijanščini. H: 24-27
Imamo kakšne prireditve in zmeraj pripravimo tudi nekaj v slovenščini, kakšne kratke igrice ali kaj takšnega. B: 14-15

b) Nobena od intervjuvank ni omenila da se v učiteljskem kolektivu ali z vsemi učenci (prijavljenimi in neprijavljenimi) pripravljajo na slovenske nastope, zato lahko sklepamo, da so za prispevke v slovenščini odgovorne učiteljice slovenščine, ki program pripravijo skupaj s prijavljenimi učenci. Nosilci nastopov v slovenskem jeziku so le tiste osebe, ki veljajo za „predstavnike“ slovenščine, torej učiteljice predmeta, ali tisti, ki so se s prijavo k jeziku zanj eksplicitno odločili.

Na prireditvah vedno zavisi od tega, koliko mi kolegi pripravimo in kaj se z učenci naučimo, ampak nas nihče ne zavira oz. mi lahko naredimo, kolikor hočemo, tukaj nimamo kake omejitve to zadevno. E: 25-28

Če imamo božično prireditev, ali enkrat smo imeli branje, tam zmeraj gledam, da tudi slovenščino vključujem: pesmice, tudi igre smo že igrali, pri branju smo pripravili in brali pesmico od Januša. Tam gledam, da je zmeraj prisotno. Če le gre, če gre. C: 25-29

Prireditve na šolah so sicer v nemščini. Letos recimo je bila prisotnost slovenščine na božičnici: fantek, ki pri meni obiskuje pouk slovenskega jezika, je povedal dve pesmici v slovenščini. Pesmico se je naučil že v ljudski šoli, ampak sva jo potem še malo obnovila in malce raztegnila. Ja, sem opazila, da je tudi prisotnost slovenščine, torej absolutno pozitivno. I: 37-43

Sodelovanje prijavljenih otrok kot nosilcev slovenskega dela prireditev je lahko spodbuda za učenje, vendar je v okolju, kjer jezik nima visokega ugleda in ga nekateri govorci še vedno doživljajo kot stigmo, to lahko tudi neprijetna izkušnja, ki se ji učenci raje izognejo.

Če bi kakšno slovensko pesmico zapeli, bi bilo dobro, ampak je premalo otrok, da bi se opogumili, da bi peli, s petimi pa ne moreš ... Lahko, če so pogumni, samo nimajo želje. N: 16-18

c) Pri „slovenskih“ nastopih na prireditvah – pri pozdravih, naštudiranih igrich in deklamacijah ali petju pesmic – ne gre za interakcijo s publiko, raba slovenščine v takšnih situacijah ne poziva h kakršnim koli reakcijam, saj od poslušalcev oz. gledalcev ne pričakuje sodelovanja ali jezikovnega razumevanja. Ker ni skupnih priprav, na programu praviloma tudi ni dvo- oz. večjezičnih točk kot zrcalo sožitja narodnostnih skupnosti. Povezovalni jezik med točkami, nagovori ipd. je praviloma nemščina, tako da lahko misel sklenemo z ugotovitvijo, da so prispevki jezikovno ločeni, ali v nemščini ali v slovenščini, zato med gledalci ne spodbujajo radovednosti in ne prikazujejo uporabnosti jezika ali možne rabe več jezikov znotraj ene govorne situacije.

Zadnja ugotovitev nam posledično zastavlja vprašanje: Čemu je torej namenjena prisotnost slovenščine na prireditvah? Zdi se, da je raba slovenščine v “standardnih” situacijah postala neke vrste rutina (npr. dvojezični pozdrav občinstva, ob koncu zahvala za pozornost ipd.), lahko rečemo, da je v časih spodbujanja večjezičnosti slovenščina neke vrste pridevek, s katerim se popestri dogodek. Ponekod služi še kot pokazatelj raznolike ponudbe na šoli, ne služi pa kot pravo sredstvo sporazumevanja.

Slika rabe jezika na prireditvah je podobna rabi jezika na konferencah in v zbornici, kjer se ne kaže enakovrednost deželnih jezikov, temveč izpodrivanje in zapostavljenost drugega deželnega jezika. Pod pojmom enakovreden jezik se razume jezik, ki je v svoji funkciji kot sredstvo sporazumevanja, v pogostnosti rabe in po ugledu primerljiv s prvim deželnim jezikom.

Kaj zgoraj opisana raba jezika pomeni za učence in posledično za dvojezičnost na Koroškem? Glede na dejstvo, da se pribl. 45 % koroških šolark in šolarjev v ljudskih šolah uči slovensko, na novih srednjih šolah pa jih organizirano in vodeno nadaljuje učenje le približno 9 %, je jasno, da je delež tistih učenk in učencev na novih srednjih šolah, ki slovensko vsaj deloma razumejo/znajo, bistveno višji od deleža prijavljenih šolarjev. Med učenkami in učenci v novi srednji šoli je torej precejšen delež otrok, ki so se s slovenskim jezikom redno srečevali na primarni stopnji šolanja, prestop v novo srednjo šolo pa je prekinil njihovo "vertikalno" učenje jezika.

Ker program v slovenščini na šolskih prireditvah NSS ni zasnovan interaktivno, se neprijavljeni učenci, ki so bili na primarni stopnji deležni pouka v slovenščini, iz prej aktivnih učencev prelevijo v pasivne poslušalce in opazovalce. Tako vsi, ki niso prijavljeni k pouku slovenščine, torej tudi tisti, ki v zunajšolskem okolju redno uporabljajo slovenščino, na prireditvah ne sodijo v krog akterjev; iz dogajanja so izključeni, njihovo usvojeno znanje se izkaže kot nepotrebno oz. neuporabno, saj ga nikjer ne morejo pokazati oz. si z njim pomagati. Zapostavljanje jezika ima v koroškem manjšinskem šolskem sistemu dolgoletno tradicijo. Wakounig prakso zapostavljanja skicira z besedami:

*Die Minderheitenpolitik [...] setzte alles daran, die slowenische Sprache aus der Öffentlichkeit zu verdrängen, ihre „Brauchbarkeit“ und „Nützlichkeit“ auf die private und häusliche Sphäre zu reduzieren.*³⁶⁸

Krog ljudi, ki še rabijo slovenščino kot sredstvo sporazumevanja, postaja vse manjši, aktivna raba je omejena na določene prostore, ure ali dogodke, pa tudi na določene skupine ljudi (v šolskem vsakdanu so to majhne skupine prijavljenih otrok). Ta omejenost veča občutek drugačnosti in posebnosti v širši družbi; pri govoricah in pri negovoricah lahko preide v odklanjanje, izključevanje in zaničevanje ter vodi v doživljanje slovenskega jezika kot stigme v okolju, kjer ima „nur die Deutsche Sprache Nutzen und Wert“³⁶⁹.

Slovenščina je tudi prisotna, če šolarji in tisti, ki znajo srednje dobro ali dobro, z mano tudi slovensko govorijo, ampak več tega na naši šoli ... ni. D: 50-52

Sliši se pa slovenščina pri pozdravljanju, zato ker so tisti otroci, ki so prijavljeni k slovenščini, navajeni, da mene pozdravljajo v slovenskem jeziku ali pa kolegico, pa tudi kdaj med seboj, to pa bolj malo [...]. F: 52-55

Malo se že sliši, šolarji se včasih med seboj pogovarjajo, ampak ne preveč, v pavzah tudi skušajo več nemško govoriti, ker glavni del [šolarjev] samo nemško govori, in se bojijo, da bi bili izključeni iz skupine v razredu. L: 16-18

³⁶⁸ Wakounig 2008: 209.

³⁶⁹ Prav tam: 223.

9.3.3 Vidnost slovenščine

Kako pa je z vidnostjo slovenščine v okolju, kjer v stiku z večinskim jezikom zavzema le obstransko vlogo? Kje se učenke in učenci novih srednjih šol redno srečujejo s pisano besedo v slovenskem jeziku?

Učiteljice navajajo, da je jezik v pisni obliki v šoli prisoten, če učenci pri pouku izdelajo plakate in jih obesijo na vidno mesto. Vnaprej definirani in za slovenščino rezervirani prostor in čas – tj. okolje, ki je namenjeno jeziku, kjer je jezik zaželen, njegova raba pa samoumevna, pogojuje bolj sproščen odnos do jezika. Tako lahko že slovenska učilnica, vitrina na hodniku ali police v šolski knjižnici prispevajo k doživljanju jezika kot nekaj običajnega. Takšni prostori ne signalizirajo le „normalnosti“ jezika, temveč simbolizirajo njegov pomen v šolski instituciji kot zrcalu širše javnosti.

Če med poukom pišemo kakšne pesmice, jih prepisujemo, jih potem lepo oblikujemo in tudi obesimo na vidnem mestu, ki je v šoli. B: 15-17

Slovenščina je vidna, če včasih z otroki delam plakate, da jih na steno ali nekje prilepimo ali damo v naše vitrine, da je tam vidno, ja. C: 21-23

V šoli je pa vidno, kar ustvarjamo, ali v razredu ali pa nekje zunaj na hodniku. F: 51-52

Veliko pa je v šolskem poslopju videti tudi plakatov v slovenščini, predvsem tudi v naši učilnici.

K: 33-34

Vidnost slovenščine je na plakatih ali v slovenskih filmih, oziroma v knjižnici imamo en predal, kjer so samo knjige slovenskega jezika. A: 38-39

Vidne slovenščine skoraj ni, vedno piše Neue Mittelschule, Nova srednja šola – pač tako malo. V bistvu plakati, ki jih sam izdelam, če jih kam obesim, to, samo to. [...] V knjižnici smo naročili knjige in sem mela srečo, da smo po nekaj časa še imeli police, da smo lepo položili te nove knjige. Letos sem šla gledat in jih skoraj ne bi našla, nekje zadaj v kotu, niti ne piše: slovenske knjige. Takšen je pri nas odnos. G: 59-66

Za slovenščino rezervirani prostori so zelo pomembni, ker predstavljajo jezikovno prisotnost in ponudbo, ki je dostopna vsem, torej tudi neprijavljenim učenkam in učencem, med katerimi je precejšen delež (bivših) govorcev jezika. Hkrati pa takšni prostori za otroke in učiteljice predstavljajo neke vrste okvir, znano in varno okolje, kjer jezika ni potrebno menjati glede na uporabnike oz. govorce ter njegove rabe ni potrebno utemeljevati; jezik je dosegljiv in uporaben, in sicer za vsakogar in kadar koli.

Takšni prostori govorcem zagotavljajo prisotnost in sporazumevanje v slovenščini, kar presega ustaljene vljudnostne fraze; za negovorce oz. za neprijavljene otroke pa pomenijo pester program, ki lahko postane motivacija za vključitev oz. prijavo k pouku slovenščine.

Iz opisanih razlogov postane razvidno, da so za predmet, ki ni stalnica v programih koroških novih srednjih šol, poleg dobro izobraženih pedagogov, primerne graiva, modelov kot vzor za jezikovno rabo ter (govornih) situacij, v katerih bodo učenci vadili svoje komunikacijske sposobnosti in tako prepoznali uporabnost jezika, nepogrešljivi tudi prostorski okviri. Morda se kdaj sliši argument, da posebni prostori spodbujajo segregacijo jezikov, da se spodbuja izolacija govorcev in izključevanje negovorcev, vendar sem mnenja, da za mlado populacijo govorcev oz. učencev slovenščine primanjkuje stalnih prostorov, kjer bi se srečevali in doživljali rabo slovenščine kot prijetno samoumevno stalnico. Ti prostori ne bi smeli biti sredstvo izločevanja in odtujevanja, zato bi morali biti večnamenski, ne glede na otrokov prvi jezik, hkrati pa bi moralo biti jasno, da je v teh prostorih prisotna in dobrodošla (tudi) slovenščina. Primerna oprema in ponudba v slovenščini (poleg pouka še npr. literatura, gledališke vaje, ustvarjalni kotiček, glasbena delavnica) bi osmišljali učenje jezika prijavljenih otrok in privabljali ostale učence, da se naučijo kaj novega in kot dodano vrednost doživijo tudi drugi deželni jezik. Skupna doživetja namreč vodijo k spoštovanju drugačnosti, spontani jezikovni rabi in ohranjanju jezikovne identitete. Od 10- do 14-letnih otrok namreč ne moremo pričakovati, da bodo v šoli izrazili zahteve po primerni jezikovni ponudbi (pri pouku, v knjižnici, pri opremitvi prostorov ipd.) ali da bodo brez primerne spodbude demonstrativno uporabljali jezik.

Odgovori intervjuvanih razkrivajo vrsto načinov uveljavljenega zatiranja slovenščine oz. prikrivanja njenih pravic; od dodeljevanja manj primernih prostorov, posredovanja napačnih informacij in brezbriznosti do obremenitev izvajalk programa pa do odklanjanja integrativnega pouka, kratenja pravice rabe jezika ter s tem njegovega izrivanja iz javnosti. Vse to je dolgo uveljavljena kolektivna praksa systemskega nasilja, ki je postal družbena norma. Systemsko nasilje je Galtung leta 1969 definiral takole:

*Strukturelle Gewalt ist die vermeidbare Beeinträchtigung grundlegender menschlicher Bedürfnisse oder, allgemeiner ausgedrückt, des Lebens, die den realen Grad der Bedürfnisbefriedigung unter das herabsetzt, was potentiell möglich ist.*³⁷⁰

Ko systemska praksa zatiranja drugega deželnega jezika postane norma, je ne prepoznavamo več kot nasilje.

*Das Spezifische der strukturellen Gewalt sei das Fehlen genau bestimmbarer Täter und Opfer: Weder müssten personale Akteure erkennbar gewaltsam handeln, noch müssten die Opfer Gewalt empfinden. Vielmehr sei die Gewalt in die soziale Struktur eingebaut und die eingeschränkten Lebensnormen seien bereits verinnerlicht. Während die Opfer personaler Gewalt diese wahrnehmen und sich dagegen wehren könnten, werde strukturelle Gewalt von den Opfern als naturgegeben betrachtet.*³⁷¹

Da gre za nasilje kot vir moči oz. kot vir prisile in zapostavljanja šibkejšega, se kaže tudi v odnosu govorcev do lastnega slovenskega jezika, saj ga prepoznavajo kot neatraktivnega, nepotrebne, včasih celo ovirajočega. Izobraževalne organizacije so del javnega življenja, vendar pogosto zrcalijo neatraktivnost drugega deželnega jezika, kar je lahko razlog za občutke nelagodja, drugačnosti, izključenosti ali celo stigme.

³⁷⁰ Galtung, brez letnice in strani.

³⁷¹ Galtung 1975b: 134.

[...] die Gewalt ist in das System eingebaut und äußert sich in ungleichen Machtverhältnissen und folglich in ungleichen Lebenschancen.

*Mit andern Worten, wir verstehen unter struktureller Gewalt etwas, das eine gewisse Stabilität zeigt; [...]*³⁷²

Da bi se nove generacije lahko osvobodile dediščine jezikovne neenakovrednosti, moramo razkriti sredstva nasilja in jih odpravljati. Premagovanje ustaljene prakse zatiranja v sistemu šola je tako zahtevna in obsežna naloga, da je ne more rešiti le skupina posameznikov, prav zagotovo ne skupina, nad katero se nasilje izvaja. Naloga zahteva vodeno, lahko bi dodali medjezikovno, medpredmetno in medinteresno, pa tudi medsystemsko povezovanje, zato je takšne cilje možno doseči le v celotnem šolskem timu s primerno (systemsko) podporo in pozitivnim odnosom do slovenščine oz. do dvo-/večjezičnosti nasploh.

Sedanja jezikovna situacija ignorira komunikacijsko funkcijo drugega deželne jezika s tem, da ga izpodriva iz vsakdanjega šolskega socialnega življenja, kar pa krati pravice govorcev, saj jezik doživljajo kot nezaželen in nefunkcionalen. Podrejeni položaj materinščine občutijo kot „normalno“ situacijo, tako da pri odrivanju jezika sodelujejo tudi sami. Kot žrtve systemskega nasilja ga pogosto zatajijo z nereflimiranim preklapljanjem v jezik večinskega naroda. V situacijah, kjer celo odrasli strokovnjaki klonejo pod uveljavljeno in dolgoletno systemsko prakso odrivanja na rob, je težko povečati atraktivnost zatiranega jezika in njegovo družbeno funkcionalnost. Če učitelji kot enakovredni člani učiteljskega zbora sami ne živijo jezikovne enakovrednosti in zatiranje občutijo kot normalno, te situacije niti med kolegi niti v razredu ne bodo ubesedili. S tem bodo negativni in neizrečeni občutki tudi za učenke in učence ostali nereflimirani del sistema – tj. zamolčano zatiranje kot del koroškega dvojezičnega vsakdana. Le koliko mladih govorcev se bo pripravljeno reasimilirati, če drugi deželni jezik prinaša več obremenitev kot prednosti? Potrebujemo (nove) generacije učiteljev z osebnim pozitivnim odnosom in samozavestjo, ki bodo odprto iskali zavezance tudi med nemško govorečimi in se z njimi povezovali tako, da bo slovenščina funkcionalna tudi v večjezičnih situacijah.

³⁷² Galtung 1975a: 12,16.

10 Jezikovno predznanje prijavljenih učenk in učencev

Glede na predznanje, s katerim se učenke in učenci prijavljajo k pouku slovenskega jezika v koroških novih srednjih šolah, razvrščam govorce v štiri skupine:

- **Začetniki**

V to skupino spadajo učenke in učenci brez predznanja slovenskega jezika. Za učenje slovenščine se odločijo šele na sekundarni stopnji in z zelo raznoliko motivacijo. Ker nimajo predznanja, so za pouk teh učencev primerne metode in gradivo s področja didaktike jezika za popolne začetnike. Pri pouku slovenščine v novi srednji šoli vedno znova naletimo na učiteljice, ki omenjajo, da v pouk standardnega jezika vključujejo slovenske dialektalne elemente, kar naj bi učenje jezika poenostavilo. Tako „poenostavljanje“ za enojezične nemško govoreče učenke in učence nima smisla, saj ne razlikujejo različnih zvrsti ciljnega jezika. Učiteljice, ki so slovenščino usvojile kot materinščino ali drugi jezik v domačem okolju, nikoli niso spoznale sistematičnega učenja slovenščine kot dodatnega jezika. Zato bi potrebovale primerno šolanje s področja didaktike za začetnike. Naučile bi se razvijati strategije za koncentrično nadgrajevanje jezikovnega znanja z izbranim učnim gradivom, ki bi ustrezalo učenkini/učenčevi jezikovni in razvojni stopnji. Tem učenkam in učencem je treba posredovati standardni jezik, to pa olajša tudi usvajanje šolskega jezika.

- **Napredovalci**

Pri poimenovanju sem se namenoma izognila izrazoma nadaljevalci in izpopolnjevalci, saj s tem poimenovanjem označujemo stopnje dosežene jezikovne kompetence. Izraz napredovalci sporoča le dejstvo, da imajo učenke in učenci že nekaj predznanja, ne glede na stopnjo.

Za to skupino je značilno, da so se prijavljeni učenke in učenci s slovenščino srečali že pred vstopom v novo srednjo šolo. Ti govorci imajo ponavadi (zelo) omejeno jezikovno predznanje, imajo pa izkušnje z določeno obliko institucionalnega, načrtovanega in vodenega učenja jezika. Ob vstopu v dvojezični vrtec ali ljudsko šolo niso imeli predznanja; vendar so bili do vstopa v novo srednjo šolo deležni večjega števila ur jezikovnega pouka, zato prinašajo v novo srednjo šolo določeno predznanje, a tudi pričakovanja. Če ta pričakovanja niso izpolnjena oz. učiteljice ne upoštevajo predznanja otrok in jih jezikovno preobremenijo (npr. s poukom, ki je prilagojen dvojezičnikom) ali pa dolgočasijo (npr. s poukom, ki je prilagojen popolnim začetnikom), lahko njihova motivacija močno upade, včasih jezik celo opustijo. Pretekle jezikovne izkušnje te skupine se lahko zelo razlikujejo, saj imajo koroške ljudske šole različne jezikovne koncepte (integrativne in dvojezične razrede, nesistematično menjavanje jezikov, posamezne slovenske dneve ali imerzivno organizacijo dela, ki otrokom nudi jezikovne kopeli). To pomeni, da imajo napredovalci za seboj različno število ur pouka slovenščine in dosežejo različno predznanje. Ker za ljudske šole ni izdelanih minimalnih jezikovnih standardov, ki bi določali jezikovno znanje po šolskih stopnjah, je učiteljicam nove srednje šole težko oceniti, s kakšnimi učnimi izkušnjami in s kakšnim jezikovnim predznanjem prihajajo učenke in učenci iz ljudskih šol. Lahko pa izhajajo iz dejstva, da so bile za prijavljene otroke dotedanje izkušnje pozitivne, da imajo otroci oz. njihovi starši pozitiven odnos do dvojezičnosti in da se zavedajo pomembnosti neprekinjenega jezikovnega izobraževanja. Ti otroci so preko pozitivnih jezikovnih izkušenj v letih predhodnega šolanja že razvili čustveno navezanost na jezik. Prav v tej skupini učenk in učencev

vidim potencialne dvojezičnike, torej osebe, ki imajo vse možnosti, da bi razvile identiteto pripadnosti dvojezični narodnostni skupnosti, saj vrsto let gradijo vezi z drugimi pripadniki take skupnosti, so del dvojezičnega šolskega sistema ter nemalokrat preko osebnih in institucionalnih stikov najdejo pot v dvojezične (kulturne) organizacije in podjetja (in se tako lahko reasimilirajo).

Žal se prav ob učenkah in učencih, ki so se že nekaj let učili slovenščino na primarni stopnji in vstopajo na sekundarno stopnjo, kaže slaba povezanost in nekoordiniranost različnih izobraževalnih (dvojezičnih) organizacij, saj ravno na prehodu iz ljudske šole v novo srednjo šolo veliko učenk/učencev s porajajočo se dvojezičnostjo zapusti pot dvojezičnega izobraževanja, tako da je za dvojezično skupnost tako rekoč „izgubljen“.

*Im Fremdsprachenunterricht besteht das Problem der Passung, da Konzepte, Lehrpläne und Lehrwerke kaum aufeinander abgestimmt sind. Ein wichtiges Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule und im Anfangsunterricht der weiterführenden Schule ist es das Fremdsprachenlernen ohne Brüche und somit als Brücke zu gestalten.*³⁷³

Do opuščanja obiskovanja jezikovnega pouka prihaja predvsem pri prestopu z nižje šolske ravni na naslednjo višjo. Razlogi so lahko organizacijske, metodične, didaktične ali vsebinske narave, najdemo pa jih tudi v krogu učnega osebja.³⁷⁴ Trend „opuščanja“ slovenščine jasno kažejo statistični podatki, saj se delež prijavljenih učenk in učencev, ki v ljudski šoli znaša pribl. 45 %, na novi srednji šoli zniža na približno 9 % (primerjaj statistične podatke v 4.3.1 in 4.3.2). To pomeni, da je veliko učenk in učencev nove srednje šole že opustilo učenje slovenskega jezika.

V razredih številčno praviloma prevladujejo učenci začetniki in napredovalci, za katere slovenščina ni sredstvo sporazumevanja zunaj šole. Z jezikom se srečujejo le pri urah slovenščine, njihovo učenje poteka po določenem programu, je načrtovano in vodeno.

Izhodiščna situacija teh dveh skupin pa vseeno ni enaka, saj so napredovalci osnove jezika že usvojili in dosegli določeno jezikovno kompetenco, ki je pri sporazumevalnih spretnostih govorjenje, razumevanje, branje in pisanje na različnih ravneh. Naloga učiteljic in učiteljev je, predznanje oceniti³⁷⁵ ter ga pri načrtovanju pouka upoštevati, npr. katere komunikacijske vzorce, teme, slovnična poglavja ipd. učenci že (po)znajo, v kolikšni meri gre za pasivno oz. aktivno jezikovno znanje, ali izgovarjava ustreza zborni izreki ipd.

Avtorja Günther in Günther menita, da bo splošni razvojni stopnji otroka³⁷⁶ prilagojeno učenje drugega jezika uspešno, če

- se bo odvijalo v otroku znanem okolju,
- bodo v proces vključeni otroci, ki so govorci ciljnega jezika,
- bodo teme/vsebine za otroka pomembne oz. smiselne,
- bo potekalo po ustaljenih „tirih“, vsebovalo dejavnosti, ki jih otrok že obvlada,
- bo oblikovano ritmično in fleksibilno,
- bo didaktično/metodično realiziran koncept „učenja z vsem čuti“ („Lernen mit allen Sinnen“) .³⁷⁷

³⁷³ Günther in Günther 2007²: 210.

³⁷⁴ Prim. Günther in Günther 2007²: 210.

³⁷⁵ Pojem „oceniti“ se nanaša na ugotavljanje stanja, ne pa vrednotenje (pred)znanaja; torej „einschätzen“ in ne „benoten“.

³⁷⁶ Razvojni stopnji motorike ter komunikativnih in kognitivnih povezav.

³⁷⁷ Prim. Günther in Günther 2007²: 151.

- **Dvojezičniki**

V to skupino uvrščam otroke, ki so pripadniki slovenske narodnostne skupnosti in so slovenščino spontano usvojili v svojem jezikovnem okolju. Nemški jezik so usvojili vzporedno (simultano) ali s časovnim zamikom (sukcesivno). Otrok, ki bi odraščali le s slovenščino, na Koroškem praviloma ni več, saj nemščina kot dominantni jezik prevladuje v javnih govornih položajih in medijih javnega obveščanja. Za to skupino govorcev sta značilni dve lastnosti:

a) z nemščino so se srečali najpozneje z vstopom v ljudsko šolo in so do vstopa v novo srednjo šolo razvili dvojezičnost,

b) slovenščina, ki so jo usvojili kot materni jezik, je močno dialektalno obarvana, zato so se ob vstopu v ljudsko šolo srečali z njim neznano zvrstjo slovenskega jezika (s standardnim jezikom v povezavi s šolskim jezikom).

Za večino dvojezičnikov je značilno, da postane nemščina njihov dominantni jezik, saj je jezik javnega sporazumevanja in šolanja. Šibkeje razvitemu jeziku – slovenščini – se posveča manj pozornosti, tako da ostaja raba omejena na določeno (domače) okolje oz. redke govorne situacije. Materni jezik govorcev (primarno njihov prvi jezik) je v družbi po pomembnosti na drugem mestu, kar se velikokrat zrcali tudi v odnosu do slovenščine pri dvojezičnem pouku. Pouk pogosto ne poteka paritetno v obeh jezikih, temveč se slovenščini namenja manj pozornosti in bistveno manj časa, zunaj razreda je le redko prisotna. Vse to lahko vodi do zamenjave ali do opuščanja jezika. Čeprav je slovenščina večinoma materni jezik dvojezičnikov, je njihova jezikovna kompetenca v slovenščini praviloma slabša kot v nemščini. Da bi jim olajšale učenje slovenščine, nekatere učiteljice v pouk vključujejo narečne izraze ali strukture, predvsem tam, kjer je (isti) dialekt skupno komunikacijsko sredstvo otrok in učiteljice. Tak pristop se mi zdi smiseln le kot sredstvo občasnega povezovanja dialektalne zvrsti s ciljno standardno zvrstjo jezika, ni pa priporočljivo razvijati dialektalnega jezikovnega znanja na račun spoznavanja jezikovne norme. Občasno približevanje narečnemu izhodišču lahko pokaže razlike med normiranim jezikom in dialektalno različico, če pa postane raba narečnih oblik del vsakdanje poučevalne prakse, povzroči oddaljevanje od jezikovne norme. To učenkam in učencem dolgoročno jemlje možnost nadaljnjega šolanja v slovenskem jeziku (npr. v Republiki Sloveniji), sodelovanja v dvojezičnih organizacijah in zaposlovanja na osnovi jezikovnega znanja zunaj domačega okolja. Cilj izobraževanja dvojezičnikov mora biti večanje njihove jezikovne kompetence predvsem v normiranem jeziku, v katerega je treba umestiti tudi šolski jezik.

- **Enojezičniki**

V skupino enojezičnikov prištevam učenke in učence nove srednje šole, ki so odrasli enojezično slovensko v slovenskem okolju in so obiskovali izobraževalne ustanove v Republiki Sloveniji (vrtec in/ali osnovno šolo). Enojezičniki so torej otroci priseljencev, ki so se v preteklih letih preselili na Koroško in svoje otroke prijavljajo k pouku slovenskega jezika. Pri pouku teh otrok gre za pouk materinščine, ta pa se bistveno razlikuje od pouka materinščine za dvojezičnike. Otroci priseljencev v primerjavi z dvojezičniki zelo dobro obvladajo svoj krajevni govor, ki ni enak krajevni govor novega domovanja, pa tudi zorno obliko slovenščine. Normirano slovenščino kot jezik šolanja občutijo kot „normalno“, dialektalna obarvanost koroškega pokrajinskega govora pa jim je tuja. Po preselitvi na Koroško in z vstopom v novo srednjo šolo se srečajo z dvema zvrstema za njih novega jezika: s koroško pogovorno različico nemščine in z nemškim standardnim jezikom. Standardni jezik se morajo naučiti v šoli, saj je po primarni stopnji prevladujoči jezik izobraževanja in kot takšen za enojezičnike ciljni jezik nadaljnjega šolanja in javnega nastopanja. Usvojiti pa morajo tudi njegovo

pokrajinsko različico, ki služi kot jezik povezovanja in sodelovanja v situacijah vsakodnevnega javnega sporočanja, pa tudi v zasebnem okolju (popoldanske aktivnosti, prijatelji ipd.).

Do preselitve na avstrijsko Koroško in do vključitve v avstrijski šolski sistem so enojezičniki v domačem, šolskem in javnem okolju uporabljali le slovenščino kot materinščino, ki je hkrati tudi splošnosporazumevalni in uradni jezik države, v kateri so do izselitve bivali. Lahko rečemo, da otroci priseljencev iz Slovenije predstavljajo posebno skupino učenk in učencev; njihovo število v zadnjih letih narašča predvsem v Podjuni. Njihova zvrst slovenščine kot izhodiščni jezik se na dvojezičnem Koroškem morda zdi jezik povezovanja, vendar lahko postane sredstvo ločevanja, saj se bistveno razlikuje od splošnopogovornega jezika večine koroških šolarjev, ki govorijo ali pokrajinsko različico nemščine ali pa pokrajinsko pogovorno različico slovenščine.

Zgoraj opisane štiri osnovne kategorije učenk in učencev, ki se prijavljajo k pouku slovenščine, so prikazane v naslednji tabeli:

	izhodiščni jezik	posredovanje	ciljni jezik
začetniki	nemščina (brez predznanja slovenščine)	didaktika slovenščine kot dodatnega jezika	osnove slovenščine kot dodatnega jezika (začetna raven)
napredovalci	nemščina (osnovno znanje slovenskega jezika)		nadgrajevanje slovenščine kot dodatnega jezika (srednja raven)
dvojezičniki	nemščina in slovenski koroški dialekt (znanje materinščine)	didaktika slovenščine kot maternega jezika	slovenščina kot J1 (normirane/zborne oblike jezika in šolski jezik)
enojezičniki	slovenščina (normirani, zborni in šolski jezik ter pogovorna varianta iz bivšega kraja bivanja)		slovenščina kot J1 (poglobljanje jezikovnega znanja)
		dodatno: didaktika nemščine kot drugega jezika	nemščina (normirani in šolski jezik ter narečna koroška različica)

Tabela 10: Štiri kategorije prijavljenih učenk in učencev ter njihov(i) ciljni jezik(i).

Cilje učencev slovenščine lahko strnemo takole: Začetniki in napredovalci želijo doseči splošno sporazumevalno kompetenco slovenščine, dvojezičniki višjo jezikovno kompetenco na vseh ravneh za nadaljnje šolanje in/ali zaposlovanje v slovenskem jeziku, enojezičniki pa želijo predvsem usvojiti narečno obarvano pogovorno varianto nemškega jezika kot glavnega sredstva vsakdanjega sporazumevanja ter normirani nemški jezik kot primarni jezik šolanja na avstrijskem Koroškem ter na širšem nemškem govornem območju.

Pri poučevanju dvojezičnikov in enojezičnikov gre sicer za posredovanje slovenščine kot materinščine, vendar sta izhodiščna situacija in ciljni jezik teh učenk in učencev diametralno nasprotna, prav tako pa tudi motivacija za prijavo k slovenščini.

Günther in Günther navajata kot primer situacijo v Nemčiji, kjer so govorci drugih maternih jezikov [v šoli] manj uspešni, saj na njihova izrazna sredstva v nemščini kot drugem jeziku močno vpliva njihov materni jezik, na katerega so emocionalno navezani. Ob vstopu v šolo se soočijo z učenjem standardnega nemškega jezika, pouk standardnega jezika pa se opira na govorno različico nemškega jezika.³⁷⁸ Razlog za neuspešnost tiči torej v nerazviti jezikovni kompetenci v pogovorni nemščini.

*Hier gibt es natürlich viele Probleme. Ein großes und vielfach unterschätztes Problem ist die Tatsache, dass bei der Übertragung von Methoden und Verfahren aus der Fremdsprachdidaktik die ausländischen Kinder hinsichtlich ihrer emotionalen und sozialen Lage nicht den deutschen Schülern im Fremdsprachunterricht entsprechen. Beide Gruppen unterscheiden sich auch hinsichtlich der Motivation, die Sprache und das Sprechen einer anderen Sprachgemeinschaft zu erwerben oder zu erlernen.*³⁷⁹

Pri enojezičnikih bi pri pouku slovenščine moralo iti za poglobljeno posvečanje jeziku na nivoju jezikovnega šolanja v Sloveniji, toda to bi ostale učence v skupini jezikovno preobremenjevalo. Verjetno ni napačno sklepanje, da se prišleki iz Slovenije prijavljajo k slovenščini z željo, da bi lažje sodelovali in navezovali stike v novem življenjskem okolju. Njihov primarni cilj je lažje vživetje v novo okolje, socialna participacija na dvojezičnem Koroškem. Tega bi se morali zavedati tudi učiteljice in učitelji, tako da bi v šolskem vsakdanu spodbujali stike med različnimi jeziki/zvrstmi, odpravljali različnost in se posvečali medkulturnemu učenju. V primerih, kjer prišleke posedejo skupaj, se ne spodbuja medkulturnost, temveč prej kulturno in jezikovno ločevanje (segregacija), zato ostanejo potrebe in pričakovanja teh otrok in njihovih staršev neizpolnjeni.

*All dies kann dazu führen, dass die ausländischen Kinder sich nicht heimisch und wohlfühlen oder aber auch teilweise verunsichert sind. Aufkommende Ängste führen zu einer Abwehrhaltung, die sich im Rückzug oder aber in Aggression niederschlagen kann. Hinzu kommen die emotionalen und sozialen Spannungen zwischen den deutschen und ausländischen Kindern, die insbesondere in den voreiligen und pauschalierenden Vorurteilen gegenüber den Ausländern einen guten Nährboden finden. In der Kindergartengruppe und in der Klasse kommt es häufig zu Abspaltungen, Isolation und Abkapselung, die zu einer extremen Gruppenbildung und Spaltung der Gruppe bzw. Klasse führen können.*³⁸⁰

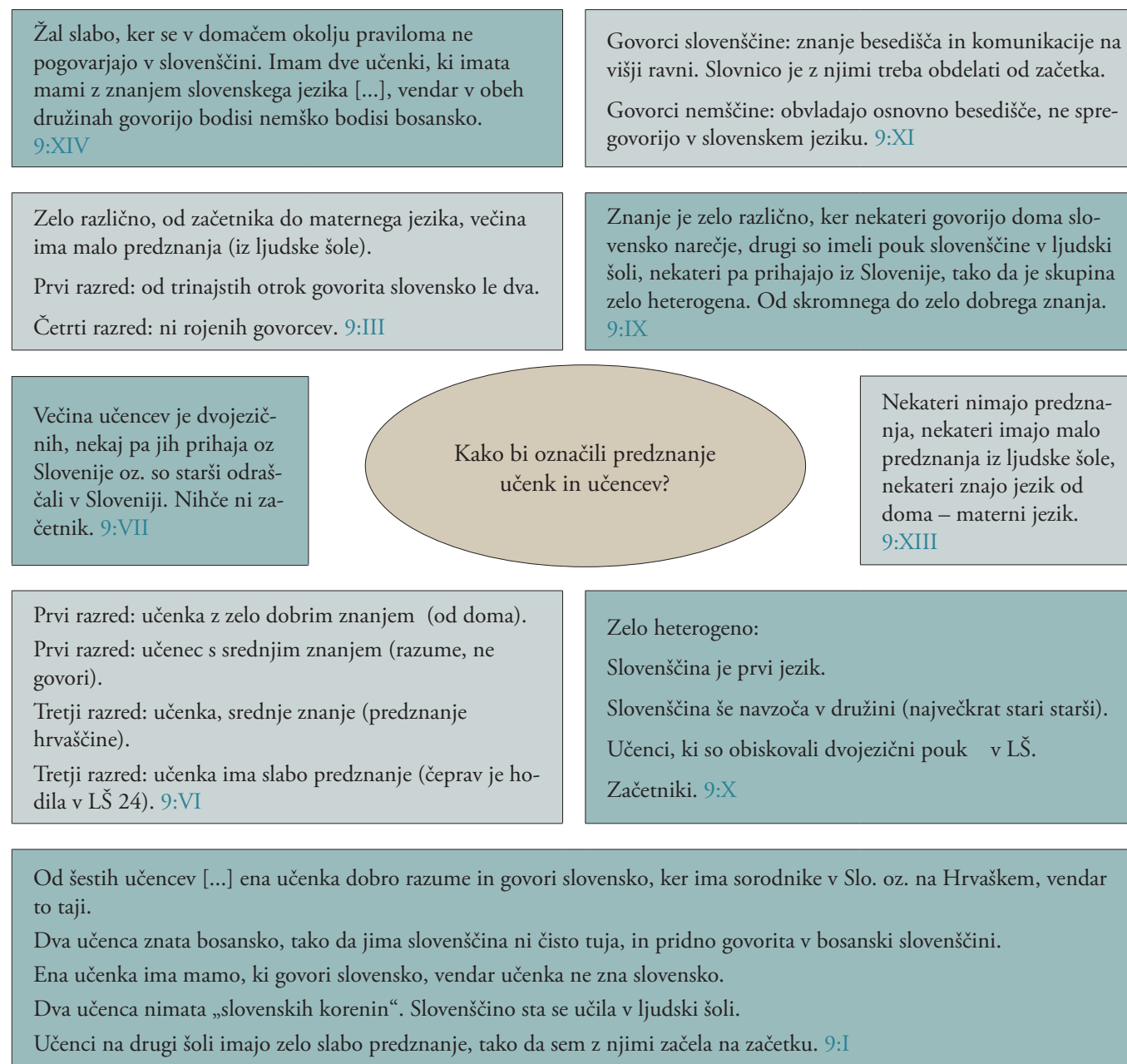
Iz tabele 10 je razvidno, da gre pri izhodiščnem in pri ciljnem jeziku znotraj iste skupine učenk in učencev, ki obiskujejo isti razred/pouk, za nasprotujoča si predznanja, cilje in pričakovanja. Skupine oz. razredi na novih srednjih šolah so

³⁷⁸ Prim. Günther in Günther 2007²: 149-150.

³⁷⁹ Günther in Günther 2007²: 150.

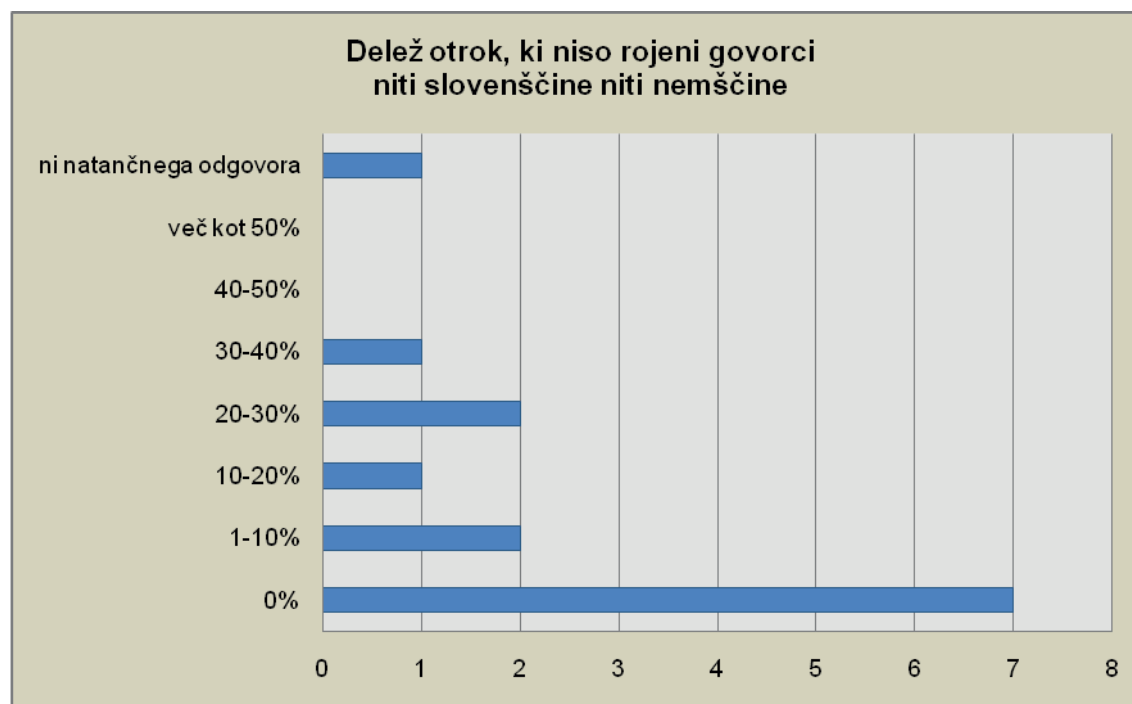
³⁸⁰ Prav tam: 152.

heterogeni, kar potrjujejo tudi odgovori intervjuvanih učiteljic na vprašanje o oceni jezikovnega predznanja k slovenščini prijavljenih učenk in učencev:



Slika 10: Ocena jezikovnega predznanja.

V skupinah otrok, prijavljenih k slovenščini, je le malo takšnih, ki niso rojeni/domači govorci ali nemškega ali slovenskega jezika. Kar sedem učiteljic (50 %) navaja, da poučujejo izključno domače govorce enega od obeh deželnih jezikov. Dve učiteljici sta navedli, da imata do 10 % otrok z drugačnim prvim jezikom, ena učiteljica je delež takih otrok ocenila na 10 do 20 %, dve pa na več kot 20 %, vendar manj kot 30 %. Le ena učiteljica je delež otrok z neslovenskim oz. nenemškim maternim jezikom ocenila na 30 % do 40 %, ena učiteljica pa deleža ni navedla.



Slika 11: Delež otrok z neslovenskim/nenemškim maternim jezikom.

Povzamemo lahko, da se k slovenščini prijavlja zelo majhen delež otrok z neslovenskim ali nenemškim maternim jezikom. Učiteljice, ki so pri svojih odgovorih navedle poreklo otrok oz. njihovih staršev, so omenjale predvsem južnoslovenske jezike (bosanščino in hrvaščino – “sorodne” slovanske jezike), kar otrokom olajša vstop v slovenščino, saj pogosto zveni podobno kot jezik, s katerim se srečujejo v domačem okolju in na katerega so čustveno navezani.

11 Besedila pri pouku

Pri pouku slovenščine se na isti starostni stopnji kažejo razhajanja v jezikovnem (pred)znanju, ki so rezultat razlik v načinu usvajanju jezika – kot materni ali drugi jezik/simultano ali sukcesivno, v trajanju in intenzivnosti učenja – od rojstva/od začetka šolanja/od vstopa v novo srednjo šolo, v načinu inputa – spontano ali načrtovano in vodeno, v izobraževalnem sistemu in v organizacijskih oblikah na primarni stopnji – slovenska osnovna šola ali koroška dvojezična ljudska šola s posameznimi slovenskimi urami/s slovenskimi dnevi/z imerzivnim modelom. Različna so tudi jezikovna okolja otrok, vpliv drugih jezikov (interference), razlogi za učenje, motivacija itd.

Heterogenost v razredih – od začetnikov brez predznanja do pouka materinščine na nivoju gimnazijskih programov – intervjuvanke predstavljajo tako:

Znanje je zelo, zelo heterogeno. To se ne da primerjati s kako angleščino ali italijanščino, ker je tukaj dejansko od nič znanja pa do zelo dobrega znanja [...], tudi če imamo timsko poučevanje, je to kar pošten izziv. E: 128-232

Imam učenko in učenca, kjer uporabljam kar program slovenske gimnazije nižje stopnje. I: 126-127 Imam različne stopnje, moram reči: štirje otroci, štiri popolnoma različne priprave, popolnoma različne, ker je nivo znanja res različen, res je precejšen razkorak med enim in drugim. I: 137-139

Imam dva [učenca] iz (oznaka področja), z njima govorim vedno slovensko, to sem tudi prejšnja leta ... sem mela eno učenko, ki se je rodila v Avstriji, oče govori bosansko, z njo sva delali res super, samo slovensko. Drugi razred je bolj ponavljanje, v prvem pa v bistvu na začetku sploh ne veš, kaj bi delal. Lahko ponavljaš samo barve pa številke, tisto naučeno snov. N: 144-148

Heterogene skupine zahtevajo dobro pripravljen pouk z gradivom, primernim za diferenciacijo in individualizacijo. *Dies ist jedoch von der Lehrperson nur leistbar, wenn entsprechende Materialien zur Verfügung stehen. Der Bereitstellung und Entwicklung von brauchbaren Materialien kommt deshalb eine sehr hohe Priorität zu.*³⁸¹

³⁸¹ Stern 2002: 8.

11.1 Učbeniško gradivo

Odlika avstrijskega šolskega sistema je, da učencem ni treba plačevati učbenikov, saj stroške zanje krije država. Učitelji izberejo in preko šole naročijo učbenike, vendar morajo biti predhodno aprobirani, torej komisijsko odobreni za pouk v avstrijskih šolah. Učiteljem je na spletu na voljo spisek takih učbenikov, vendar za slovenščino v novi srednji šoli ni navedenega nobenega učbenika, temveč sta tam le naslova dveh slovarjev.³⁸² To pomeni, da za pouk slovenščine v novi srednji šoli ne glede na doseženo jezikovno raven učbeniškega gradiva sploh ni.

Zadnji učbenik za slovenščino na nižji sekundarni stopnji koroškega obveznega šolanja *Oblikujmo svoj jezik* je v dveh delih izšel v letih 1981 oz. 1985. Takrat so se k pouku slovenščine prijavljali predvsem otroci iz slovenske narodnostne skupnosti oz. tisti z intenzivnejšim jezikovnim stikom, zato so večinoma imeli jezikovno predznanje ter so v domačem okolju lahko vadili splošnosporazumevalne spretnosti. Sklepamo lahko, da je bil učbenik sestavljen za učence govorce iz dvojezične skupnosti oz. za pretežno homogene skupine. Toda v preteklih desetletjih se je profil otrok, prijavljenih k pouku slovenščine, močno spremenil (glej poglavje 10), tako da omenjeni učbenik že dalj časa ni več aktualen oz. ga ni več na knjižnem trgu.

Če za izobraževanje odgovorne inštitucije kljub velikim izzivom, ki se porajajo pri pouku slovenščine, ne dajejo priporočil za izbiro učnega gradiva, se zastavlja vprašanje, za katero gradivo se odločajo učiteljice, ki se s heterogenimi skupinami spoprijemajo dan za dnem?

Od 14 intervjuvank jih kar deset (71 %) pri pouku uporablja *Mladi* rod, čeprav to ni učbenik, temveč revija, ki na Koroškem izhaja že več kot 60 let. Med šolskim letom izide pet zvezkov, namenjenih mladim bralcem. *Mladi* rod prejema skorajda vse koroške šolarke in šolarji, prijavljeni k pouku slovenskega jezika, in sicer na vseh šolskih stopnjah (od 6. do 18. leta starosti). Štiri intervjuvane učiteljice pri delu uporabljajo tudi lastno gradivo v obliki učnih listov, kar po eni strani kaže na pereči problem pomanjkanja primerne gradiva, po drugi pa motivacijo učiteljic za izboljšanje trenutne situacije.

Za naše dijake so uporabna le besedila iz *Mladega* roda, ki so na različnih nivojih (npr. poročila o športnikih, prispevki o kužku). 11:III

Ustrezno gradivo učiteljice pogosto iščejo v starejših in novejših učbenikih in priročnikih. Večinoma so bili napisani za ciljno publiko zunaj območja koroške dvojezičnosti ali za druge starostne skupine učencev.

³⁸² Prim. Schulbuchaktion 2017/18: 66.



Slika 12: Izbira učnega gradiva.

Štiri učiteljice pri pouku slovenščine uporabljajo učbenike *Gradim slovenski jezik*, ki so namenjeni učencem slovenskih osnovnih šol, torej govorcem materinščine v državi, kjer je slovenščina prvi jezik po pomembnosti in rabi. Isto velja tudi za učbeniško gradivo *Svet iz besed*, ki sta ga kot vir navedli dve učiteljici. To učbeniško gradivo sicer je namenjeno mladostnikom v starostni skupini od 10 do 14 let, vendar ni bilo sestavljeno za pouk v slovenskem zamejstvu, kjer imajo otroci specifično jezikovno izhodišče in pogosto šele usvajajo osnovno jezikovno znanje. To gradivo je za večino skupin v novih srednjih šolah prezahtevno.

Recimo, če so naši otroci na peti šolski stopnji, vzameš potem za tretji, četrti razred devetletke, torej učbenik, berilo. I: 233-234

Enojezičniki predstavljajo edino (pod)skupino, za katero imajo učitelji na izbiri dosti učnega gradiva, saj so zanje pogosto primerni učbeniki, ki so v rabi za poučevanje jezika osnovnošolcev v Sloveniji (drugo in tretje triletnje), oz. gradivo, ki se uporablja na Slovenski gimnaziji.

Intervjuvanke se orientirajo tudi po učbenikih za slovenščino kot drugi/tuji jezik, ki jih je izdala Filozofska fakulteta v Ljubljani, kjer ima sedež Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. Tri učiteljice delajo z učbenikom *A, B, C ... 1, 2, 3, gremo*. Posamezne intervjuvanke so navedle še naslednje gradivo: *Odkrivajmo slovenščino* (ni več v prodaji), *Gremo naprej* in *Slovenska beseda v živo*, ki je v novi preobleki v več zvezkih primerno za doseganje jezikovnih ravni po SEJO,

in sicer v obširnejših tečajih (200 ur ali več). Vsi navedeni učbeniki iz Centra na Filozofski fakulteti v Ljubljani so namenjeni odraslim udeležencem tečajev, ne pa učencem obveznega šolanja. Dve učiteljici sta navedli vadnico za slušno razumevanje in sporočanje *Zdaj razumem*, ki je sicer nastala na Koroškem, vendar je namenjena predvsem študentom začetnikom, ki želijo ustno vaditi kratke komunikacijske vzorce na osnovi jezikovnega (slovničnega) sistema.

Po dve učiteljici navajata uporabo prej omenjenega učbenika *Oblikujmo svoj jezik*, ki ga že leta ni več na knjižnem trgu, in ljudskošolsko gradivo *Sonja in Peter se učita slovensko* – učbenik v dveh delih za primarno stopnjo, ki tudi že več let ni v prodaji. Posameznice pa uporabljajo še gradivo *Poslušam, berem, govorim* ter *Berem – pišem – govorim, slovensko se učim*, oboje namenjeno učenju slovenščine na primarni stopnji. Slednja dva učbenika je večina učencev spoznala že v ljudski šoli, zato je ponovna raba v novi srednji šoli zanje nezanimiva.

Otroško učbeniško gradivo za primarno stopnjo obveznega šolanja ni primerno za pouk v novi srednji šoli zaradi razvojne stopnje, ki jo dosežejo učenci na nižji sekundarni stopnji. Takšno gradivo pogosto niti oblikovno niti vsebinsko ne ustreza mladostniškim interesom 10- do 14-letnih, tako da delo z njimi ne prinaša navdušenja za slovenščino.

Ponavadi je tako, da otroci učbenike iz ljudske šole že poznajo – tisti, ki so obiskovali slovenščino. „Aha, to pa že poznamo,“ torej jim je dolgočasno I: 217-219

Po dve intervjuvanki sta navedli še učbenik za pouk izseljenskih otrok v tujini *Dober dan, slovenščina!* in učno gradivo *Tako je*, sestavljeno za poučevanje začetnikov na sekundarni stopnji.

Ko gre za poučevanje slovenščine kot drugega jezika za mlade, je jasno, kako nezadovoljiva je ponudba na koroškem učbeniškem trgu. Skupina deset- do štirinajstletnih nerojenih govorcev se že dolga leta kaže kot prezrta ciljna skupina, njej ni namenjen niti eden od aktualnih učbenikov.

Kako se učiteljice pripravljajo na pouk?

Za NSŠ ni učbenika, zato material izdelujem sama. Ideje najdem na spletu, v različnih učbenikih (tudi za druge jezike) ... 13:I

Velik problem je najti primerna besedila, ker je znanje jezika zelo individualno. V veliko pomoč bi bila besedila (zbrana), ki upoštevajo jezikovno situacijo pri nas na dvojezičnem ozemlju. 13:IX

Zdi se, da učiteljice največ časa za priprave posvetijo iskanju primerne gradiva, ki bo učnemu načrtu ustrezalo tematsko in hkrati upoštevalo jezikovno heterogenost. Primerne ideje črpajo ali iz lastnega arhiva učbenikov in gradiv ter iz njih kopirajo ali pa pripravljajo lastne izročke in drugo učno gradivo.

Si pa precej prepuščen sam sebi v iskanju. Imam nabor desetih ali petnajstih učbenikov in različnih stvari, knjig, da potem poiščeš stvari iz ustreznega [gradiva]. I: 210-213 To so učbeniki, ki so nastali v Sloveniji. I: 217

Priprave na pouk so zame vedno, če začnem z novo temo. Najprej grem doma pogledat, kaj imam – vse, kar najdem na to temo. Imam srečo, da je (oznaka osebe) že poučevala slovenščino, in tako imam v bistvu vse učbenike, ki so kdaj izšli. Imam tudi še delovne liste od nje, da tam vsaj dobim idejo, pa tudi vidim, kako je ona to delala, potem pa sama sestavim ... Vedno pa imam slikovni material, to je zelo važno, da imam tudi barvne kopije, to otroci ljubijo, je zelo, zelo važno. Če ni drugače, greš pa vsaj malo sam pobarvaš, hitro s flomastrom, da je vsaj malo bolj pestro. Učbenika nimamo, to se pravi, da vse izdelam jaz, ali pa skupaj na tabli, to potem predelamo, ali pa jaz kopije pripravim. Učbenika pa ni, tako da je zvezek kar hitro poln, če stalno lepiš kopije. G: 34-46

Včasih učiteljice uporabljajo tudi gradivo, ki je namenjeno mlajšim otrokom, celo tistim v predšolskem obdobju.

Ker vedno iščem material, sem zdaj razširila iskanje na tisto predšolsko, ta predšolski material je pa prav zanimiv za moje učence. Našla sem takšno tablico, bila je mehka z abecedo, da so si lahko take majhne kartončke sami ven zrezali – so pa malo bolj trdi – in jih tam položili, pol pa take stvari delajo. Ali pa ta Activity, Activity moj prvi, ta najlažji, kjer imaš tiste slikice, ki ustrezajo nekako tej snovi, ki jo predelaš. G: 273-279

Poleg prej navedenih učbenikov so intervjuvanke navedle še spletne vire (sova.at, mala.sova.at, slolit.at, otroci.org, uci-teljska.net), zbirko slikovnih in besednih kartic Slika jezika in revijo Smrklja, abstraktne slike in simbole, LÜK Nagel-brett in različne didaktične igrice.

Predvsem za mlajše učiteljice, ki še niso zbrale zasebnega učnega arhiva, je pomembno gradivo, ki so ga spoznale in pre-izkusile v času izobraževanja. Ker nimajo ustreznega učbenika, se zdijo pomembne izkušnje kolegic in kolegov, kako uporabljati in nadgrajevati usvojeno znanje ter na kaj je treba biti pozoren pri pripravljanju lastnega gradiva. Ob vstopu v poklicno življenje so lastna zbirka gradiv, primeri dobrih praks in nekaj spletnih povezav edini vir informacij in idej, ki ga imajo učiteljice na razpolago za oblikovanje pouka. Glede na veliko heterogenost skupin je iskanje ali snovanje gradiva zamudno in naporno.

V času teh šestih semestrov študija tu v Celovcu sem si nabrala kar precej zadev, tudi v [šolski] praksi, tako literarnih kot tudi slovnicih. Potem pa tudi z iskanjem po internetu, morda kaj delajo v Sloveniji. I: 228-232

Veliko časa potrebujem. Seveda zaradi tega, ker še ne poučujem tako dolgo, ker tega materiala še nimam, teh izkušenj tudi še ne, ker je vsako leto drugače. [...] Zdaj počasi tudi vidim prav te kartončke, ki smo se jih učili pri vas izdelovati,³⁸³ pač kako jih lahko dopolnjuješ [smeh]. Ko je človek v sili, potem začnejo stvari funkcionirati. Ampak priznam tudi, da med šolskim letom zelo malo takih stvari pripravim. Skoraj nimam časa.

G: 24-34

³⁸³ V okviru dodatnega izobraževanja *Slovenščina na sekundarni stopnji I* sem vodila nekaj jezikovnih in didaktičnih tečajev.

Kaj bi učiteljice najbolj razbremenilo pri načrtovanju pouka oz. pri izbiri primerne gradiva? Večina učiteljic pri delu pogreša jezikovni učbenik. Verjetno z enim učbenikom ne bi bilo moč ustreči vsem nivojem v heterogenih skupinah, lahko pa bi služil kot neke vrste usmerjevalec in vsaj deloma razbremenil pedagoginje.³⁸⁴

Absolutno en učbenik, eno vodilo, ki bi te usmerjalo, v katero smer in do katere stopnje pravzaprav lahko greš, ker se ti včasih zgodi, da ... da ti razumeš, otrok ne razume, in vidiš da je besedilo absolutno pretežko. To si že doživel, da si v bistvu – kot se reče – pogorel, ker si ugotovil, da si sicer dobro pripravil in bi bila to zelo prijetna ura, dve, tri, ampak je besedilo absolutno pretežko, in si ga potem moral prilagoditi, oziroma popolnoma ... Vedno moraš imeti rezervo v mapi, s pripravami. Ni rečeno, da boš s svojo idejo prišel skozi – kot se temu reče. Včasih pogoriš.

I: 251-258

Kar me najbolj [moti], kar je trn v peti: da nimamo enega ustreznega učbenika. To pa mislim, da ni samo moje mnenje, ampak mnenje vseh učiteljev, ki poučujejo slovenščino, in upam, da se čim prej tudi na tem področju nekaj naredi, napiše. J: 216-219

Rabili bi učbenik, ki upošteva vse te točke, ki bi jih pač mi kot učitelji rabili, to se pravi, da bi imeli učbenik tako za začetnike kot tudi za učence, ki so že napredovali v slovenščini. Seveda pa tudi takšnega, ki vsebuje naloge, primerne šolarjem oz. učencem, ki prihajajo iz Slovenije, takšnih imamo zdaj vedno več. Zavedam se, da bo zelo težko, morda pa bo to izziv za kakšen mlad, nov učiteljski tim, da se bi lotil takšnega dela, ker bi to gotovo v bodoče zelo koristilo tistim, ki bodo na novi srednji šoli še naprej – upam, da v zelo velikem številu, – poučevali učence v slovenskem jeziku. K: 202-209

Kar mene najbolj moti na šoli je, da za angleščino imajo super knjige, da lahko delajo, za italijanščino imajo tudi super knjige, samo za slovenski jezik nimamo pravih knjig, da bi jih lahko v šoli uporabljali. To, to me zelo moti. L: 223-225

Gre za učbenike, ker bi jih potrebovali, ja saj to bi res potrebovali. Material, enostavno malo materiala. G: 268-269

Učiteljice si želijo predvsem učbenik za delo na začetniški stopnji, saj za otroke z visoko jezikovno kompetenco primerna gradiva lažje najdejo oz. jih je več na razpolago. Naštejemo lahko kar nekaj razlogov, zakaj se jim zdi delo z začetniki največji izziv: Skoraj vse učiteljice so odraščale ali dvojezično ali enojezično slovensko, ob koncu primarne stopnje so imele dobro znanje slovenščine. Zato same niso nikoli izkusile pouka slovenščine na začetniški ravni in niso razvile strategij za učenje slovenščine kot drugega jezika. Učno gradivo za slovenščino na glavni šoli, ki sedaj velja kot neustrezno ali zastarelo, je bilo namenjeno otrokom z jezikovnim predznanjem, zato je malo ustreznega gradiva ali primerov

³⁸⁴ Ena izmed učiteljic je povedala, da sodeluje v delovni skupini za pripravo šolskih učbenikov. Za učbenik za novo srednjo šolo sta zadolženi dve učiteljici (obe informantki v tej študiji), projekt pa je podprlo Zvezno ministrstvo za šolstvo (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung).

razvijanja jezikovnega znanja z začetniki na nižji sekundarni stopnji. Učiteljice bi torej za uspešnejše obvladovanje heterogenih situacij pri poučevanju slovenščine kot drugega jezika poleg primerne gradiva potrebovale tudi sprotno usposabljanje oz. strokovno izpopolnjevanje kot podporo in spodbudo pri reševanju izzivov, ki jih prinaša spreminjanje se sistem nova srednja šola.

11.2 Izbor besedil

Če učiteljice nimajo ustreznega učbenika in so primorane same izbirati oz. sestavljati učno gradivo, se zastavljata dve vprašanji: Ali učiteljice v izbrano gradivo vključujejo leposlovje? In: Katere ure se učiteljicam zdijo primerne za vključevanje leposlovja: jezikovne ure ali predmetni pouk, kjer je slovenščina učni jezik (integrativne ure)?

Na vprašanje, ali učiteljice v pouk slovenskega jezika vključujejo umetnostna besedila, so vse učiteljice odgovorile pritrdilno, vendar so nekatere poudarile, da je leposlovja pri njihovem pouku zelo malo. Ena izmed njih je sprva trdila, da ga sploh ni, med reševanjem vprašalnika pa se je spomnila, da se vendarle naučijo kakšno pesmico, tako da se je reševanja vprašalnika lotila še enkrat.

Učni načrt za slovenščino poleg medpredmetnega povezovanja predvideva tudi obravnavo (mladinskega) leposlovja: *Literarische Texte mit höherem Anspruchsniveau im Hinblick auf Thema, Form und Umfang erleben und verstehen, im Besonderen aus der Jugendliteratur.*³⁸⁵

Zbrani podatki kažejo, da učiteljice v jezikovni pouk vključujejo le malo leposlovnih besedil. Kar 10 učiteljic (71 %) je navedlo, da otrokom v enem šolskem letu ponudijo komaj eno do šest besedil (ena intervjuvanka je namesto števila zapisala „skoraj nič“). Kje lahko iščemo razloge za take odločitve? Med podatki o usposobljenosti učiteljic in realizaciji učnega načrta se kaže nenavadno razhajanje: Večina učiteljic (79 %) je navedla, da se je s temo literatura pri pouku slovenščine seznanila že v času študija. Glede na statistične podatke (glej poglavje 8.2) lahko sklepamo, da so učiteljice prav na tem področju dobro pripravljene na učno prakso, kar pa se izkaže kot zmotno, saj pri pouku le redko obravnavajo leposlovje. Zakaj se jim leposlovje ne zdi primerno za pouk slovenščine? Domnevam, da so študijski programi (bodoče) učiteljice seznanjali predvsem z literaturo, primerno za domače govorce, torej za bralce z visoko ravno jezikovnega znanja, niso pa spoznale literarnih del za delo z učenci z malo oz. brez predznanja.

Le nekaj učiteljic ima pozitivnejše izkušnje z vključevanjem leposlovja v pouk: ena učiteljica je napisala, da v pouk vključi 10 do 15, ena pa celo 30 besedil. Dve izmed učiteljic sta namesto številčnega odgovora navedli, da v pouk vključujeta ‘nekaj’ oz. ‘kar precej’ besedil, ena pa je pripisala še komentar: „Ob literarnih besedilih lahko delaš vse (branje, spoznavanje in razlaga neznanih besed, pisanje, slovnica).“ 14:VI

Na vprašanje, ali učiteljice lahko vključujejo leposlovje v integrativne ure, je večina intervjuvank odgovorila negativno.

Ne. Pri integriranem ni šans. J: 162

³⁸⁵ Učni načrt za nove srednje šole, Priloga 5, 2012: 15.

... em, po mojem ne. Mislim, da to ni možno. A: 108
Zelo malo, zelo malo. ... Če tisto, kar se v nemškem jeziku obdela, po slovensko tudi lahko obdelaš, imaš dosti za opraviti. Ura tako hitro mine ... da dodatno skoraj ne bi bilo možno še kaj delati. L: 158-160
Težko. Če imamo recimo ribo pri biologiji, potem pri slovenščini najdem jaz kako besedilo o ribi [...], ampak pri samem integriranem pouku to ne pride v poštev. M: 152-155
V enem razredu smo to delali, zato ker smo imeli dve uri ročnih del, in potem so eno uro delali, eno uro smo pa vmes malo Mladi rod vzeli. Ali pa, če je kdo prej končal, smo v Mladem rodu brali, to je šlo. Zdaj, [...] pa to ne funkcionira več, zato ker imajo samo eno uro tehnike, pa samo eno uro risanja, in ne zdi se mi prav, da jim to vzamem. Ne, v bistvu ne, letos v nobenem razredu ne delam zraven še literarnih del v integrativni uri. N: 263-268

Nekatere učiteljice v integrativne ure le občasno vključujejo leposlovje, in sicer pri pouku risanja, pa tudi verouka. Besedilo izberejo glede na temo nejezikovnega pouka, pri čemer omenjajo predvsem učenje ali ponavljanje pesmic, ki so se jih naučili pri jezikovnih urah. Proze pri teh urah ne obravnavajo. Vključevanje leposlovnih besedil v pouk je zato skoraj izključno del jezikovnega pouka.

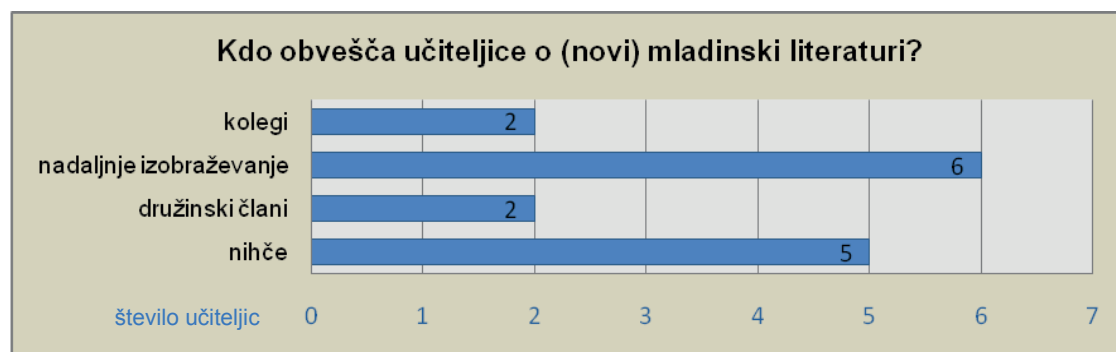
Ja, pri risanju, npr. če so risali mačka, potem smo kakšno pesem delali o tem ali se zraven učili pesem, ali če je bila tema jesen, smo se zraven [učili] kakšno jesensko pesem. To že gre. Pri risanju optimalno. Pri kuhanju tega spet ne moreš delati, ker je prenevarno. B:128-131
To že lahko, recimo pri verouku: če vem, da imajo neko temo, in na to temo dobim kakšen tekst, potem to lahko uvedem, ja. To se da in to tudi delam, če je recimo decembra pri verouku božič, na to temo potem že dobiš kakšna besedila in jih lahko vključiš. D: 140-144
Čisto konkreten primer: pri risanju oni rišejo Piko Nogavičko, mi smo jo pa obdelali v slovenščini, potem [...] smo se eno kratko pesmico naučili, in to vsekakor zmeraj gre, da ponavljamo to pesmico. Ja, na ta način še mislim, da bi to šlo, [...] kake pesmice [...], bolj poezija kot pa proza, kaj daljšega. F: 266-272
Če pišejo kako pesmico v nemščini, potem seveda naredijo besedila tudi v slovenščini. D: 75-76

Zanimalo me je, ali se intervjuvankam zdijo za pouk primerna leposlovna besedila iz zgoraj navedenih učbenikov. Na vprašanje, ali so leposlovna besedila, ki jih vključujejo v pouk, del učbeniškega gradiva, je večina intervjuvank odgovorila negativno, tri pa z „deloma“. Problematiko učbeniške ponudbe za učence nove srednje šole, s tem pa tudi iskanja primernih besedil, kažejo naslednji komentarji:

Primernih besedil ni! Besedila si poiščem v slovenskih revijah za otroke. Pomembno je zame tudi, ali obstaja material (pravljica) na CD-ju ali filmu. 13:XI

Ustrezni učbenikov skorajda ni. Pri iskanju materiala si precej prepuščen sam sebi. V učbenikih za devetletko najdeš marsikdaj dosti primernege. Včasih moraš tudi prilagoditi besedilo stopnji poučevanja. 13:VI

Kje učiteljice iščejo primerna besedila za pouk deset- do štirinajstletnih otrok?



Slika 13: Obveščanje učiteljic.

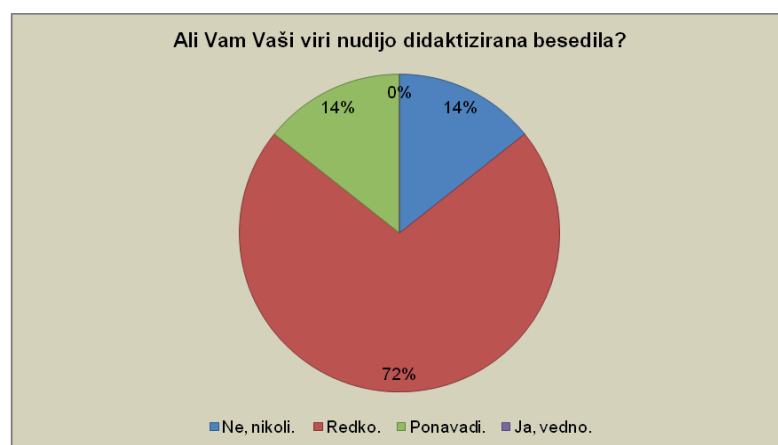
Učiteljice obveščajo o literarnih novostih družinski člani in kolegi. Presenetljivo visok je delež tistih, ki pravijo, da jih ne obvešča nihče. To pomeni, da 5 učiteljic (36 %) ne prejema nikakršnih informacij o novostih na področju otroške literature. Graf kaže, da je za 6 učiteljic (43 %) vir informacij o aktualnem dogajanju na knjižnem trgu nadaljnje izobraževanje,³⁸⁶ ki ga vsako leto organizira Pedagoška visoka šola na Koroškem – Visoka šola Viktorja Frankla. Če pa to informacijo povežemo z naslednjim grafom, ugotovimo, da vsebine nadaljnega izobraževanja/izpopolnjevanja očitno ne vplivajo bistveno na izbiro besedil za pouk, saj le dve učiteljici navajata, da besedila z izpopolnjevanja v razredu tudi uporabljata.

³⁸⁶ Z izrazoma nadaljnje izobraževanje/izpopolnjevanje označujem vse krajše tečaje, ki jih po zaključenem izobraževanju učiteljice obiskujejo za predmet slovenščina, organizira pa jih Pedagoška visoka šola na Koroškem – Visoka šola Viktorja Frankla.



Slika 14: Viri leposlovja.

Kot najbolj uspešno se je izkazalo iskanje besedil po spletu. Na drugem mestu je obisk knjižnice ali/in knjigarne. Učiteljice si v dobi učiteljevanja sestavijo lastno zbirko primernih besedil ali pa v pouk vključujejo aktualna besedila, ki jih nudi otroška revija *Mladi rod*. Zanimivo je, da so učbeniki kot vir besedil šele na petem mestu, sledijo mu časopisi in revije. Čeprav se učiteljice redno udeležujejo izobraževanj, ki so namenjena prav njihovem strokovnemu področju, torej poučevanju slovenščine v novi srednji šoli, večkrat prav didaktiki leposlovja (glej dodatek A), zaseda nadaljnje izobraževanje kot vir za pouk primernih besedil zadnje mesto. Pričujoča študija ne nudi odgovorov na vprašanje, zakaj je program nadaljnega izobraževanja posredno dobil tako slab feedback. Vendar potrjuje mojo domnevo, da so besedila mladinske literature, ki jih strokovnjaki predstavljajo na izpopolnjevanjih, pa tudi primeri njihove didaktizacije namenjeni poučevanju učencev, ki živijo in se šolajo v Sloveniji. Zatorej ne ustrezajo kriterijem za izbiro besedil, primernih za jezikovni pouk v heterogenih situacijah na dvojezičnem Koroškem.

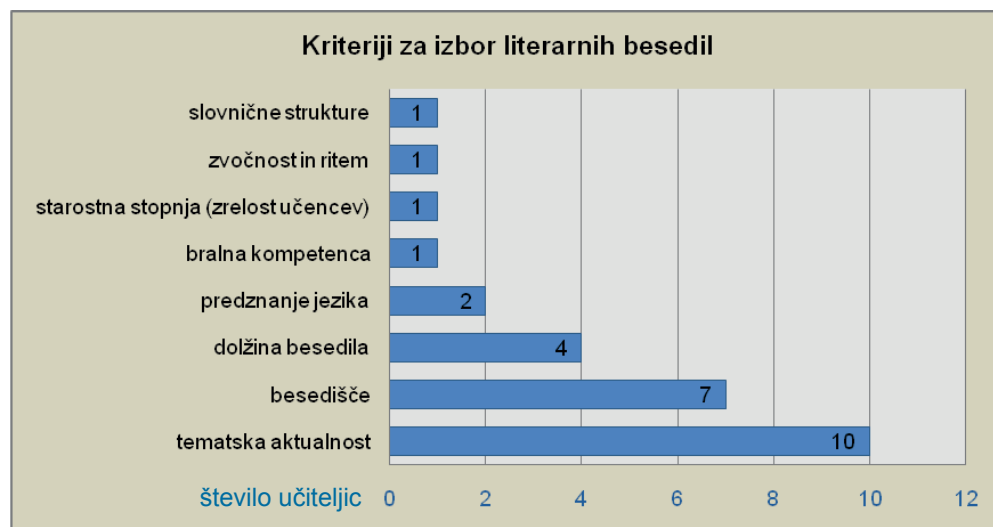


Slika 15: Delež virov z didaktiziranimi besedili.

Za več leposlovja pri pouku slovenščine bi učiteljice potrebovale didaktizirano gradivo, vendar kar deset intervjuvank (72 %) navaja, da njihovi viri leposlovnih besedil le redko nudijo besedila z izdelanimi vajami in/ali navodili za delo v razredu. Ena izmed intervjuvank je pripisala komentar, da najde didaktizirana besedila le pri gradivu, ki je bilo izdelano za pouk v slovenskih šolah (18:VII), torej za pouk prvega jezika v okolju, kjer je slovenščina primarno sredstvo sporazumevanja. Dve učiteljici (14 %) navajata, da nikoli ne najdeta primernih didaktiziranih besedil, dve (14 %) pa večinoma vključujeta v pouk taka besedila. Ena od njiju je pripisala: „Treba pa je dolgo iskati in redno imeti odprte oči.“ (18:I)

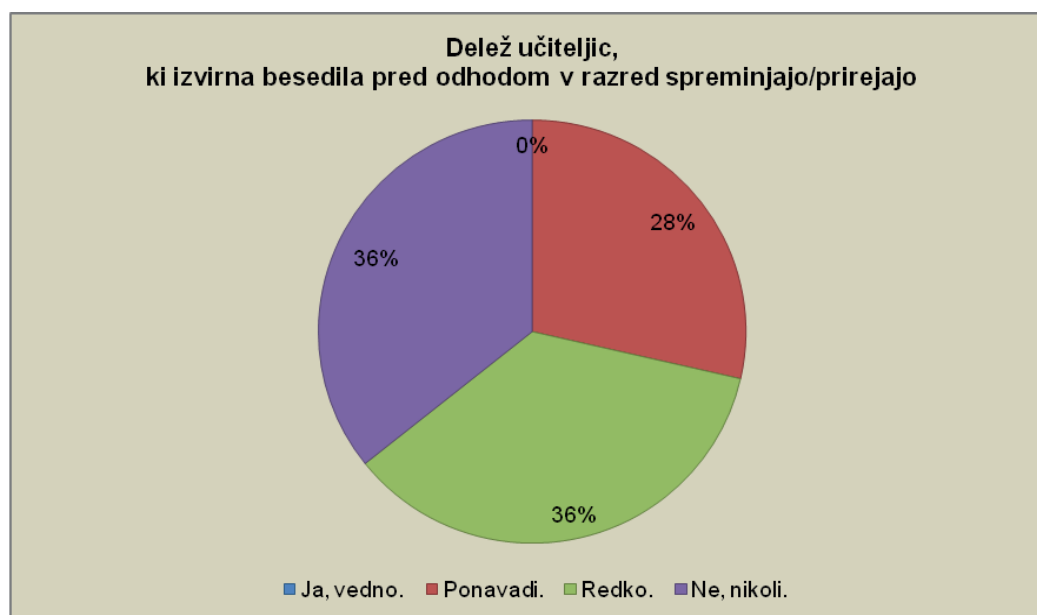
Po katerih kriterijih učiteljice izbirajo besedila?

Najpomembnejši učiteljski kriterij pri izbiri besedila je aktualnost teme, npr. letnemu času primerno, na drugem mestu je ustreznost besedišča, na tretjem pa dolžina besedila. Le dve učiteljici navajata kot izbirni kriterij jezikovno predznanje učencev. To je presenetljivo, glede na prej opisano heterogenost skupin, s prevladujočim deležem učencev z malo jezikovnega predznanja. Kriteriji starostna stopnja (zrelost učencev), bralna kompetenca, slovnične strukture ter zvočnost in ritem so bili omenjeni le enkrat.



Slika 16: Izbirni kriteriji.

Ti rezultati ustrezajo mojim opažanjem, da učiteljice slovenščine posvečajo veliko pozornosti usvajanju novega besedišča (predvsem samostalnikov). Učenci, ki se lahko zanesejo na implicitno slovnico, novo besedišče lažje rabijo v različnih govornih situacijah, začetniki pa potrebujejo veliko vadbe oz. umeščenost novega besedišča v komunikacijske vzorce, s katerimi lahko obvladajo govorne situacije. Lahko bi pričakovali, da učiteljice izvirna besedila prilagajajo predznanju otrok in tako na različnih zahtevnostnih stopnjah omogočajo delo z besedilom. Vendar jih samo 28 % (štiri osebe) večkrat odhaja v razred s prirejenimi besedili. Za delo v razredu 36 % intervjuvank (pet oseb) le redko, 36 % (5 oseb) pa sploh nikoli ne prireja izvirnih besedil.



Slika 17: Delež učiteljic, ki besedila prirejajo.

Iz zbranih odgovorov lahko povzamemo, da gre pri prirejanju besedil predvsem za poenostavljanje besedila, včasih tudi za prilagajanje življenjskemu okolju otrok ali celo različici njihovega izhodiščnega jezika, tj. narečja. Slednji način se opira na dialektalno predznanje dvojezičnih govorcev, vendar je vprašljivo, ali je takšno prirejanje besedil smiselno, saj je cilj šolskega jezikovnega pouka spoznavanje jezikovnih norm, torej zborne oblike ciljnega jezika. Ena izmed intervjuvank je zapisala, da izvirnega besedila sicer ne spreminja, skupini učencev pa prilagodi vaje in dejavnosti ob besedilu. 19:X

Zamenjam kakšne besede (narečje). 19:IX

Besede nadomestim s koroškimi izrazi. Tako postane besedilo lažje razumljivo. 19:XIII

Besedilo skrajšam, po navadi ga malo poenostavim. Včasih beremo samo odlomek. 19:XI

Sprememim kraje, skrajšam. 19:IV

11.3 Leposlovje pri pouku slovenskega jezika

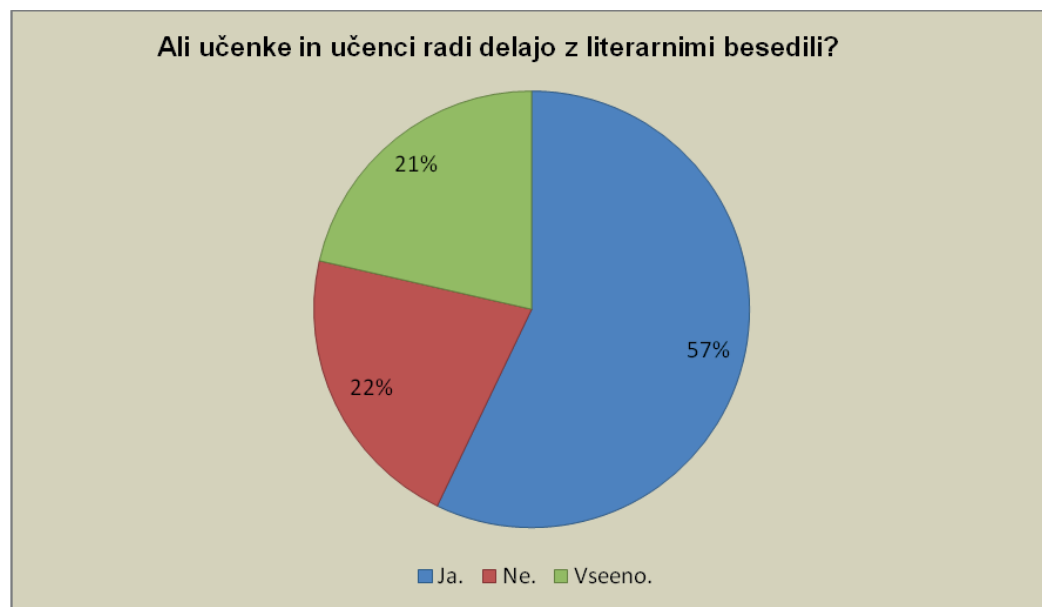
Na vprašanje, ali učenke in učenci radi delajo z literarnimi besedili, so tri učiteljice odgovorile, da njihovim učenkam in učencem delo z besedili ni pri srcu, tri intervjuvanke (21 %) pa so mnenja, da je otrokom vseeno, ali delajo z besedilom ali ne.

Mislim da ne, ker jih nizko predznanje jezika ovira pri razumevanju in poglobljanju besedila. 24:VII

Ne, ker so jim besedila tuja in ker si mislijo, da tega v bodočnosti ne bodo potrebovali. 24:III

Najraje rešujejo križanke, brati pa nočejo ne v slovenščini ne v nemščini. Pri slovenščini je dodatna težava ta, da besedil ne razumejo. Na začetku malo „jamrajo“, ampak to nič ne pomaga. 24:III

Ti rezultati niso presenetljivi glede na prej opisano heterogeno situacijo, kjer je pretežni del učencev z nizko jezikovno zmožnostjo, za katere ni primerne gradiva in učiteljice le redko prirejajo besedila. Presenetljivo pa je, da je kar 57 % učiteljic (8 oseb) na vprašanje, ali otroci radi delajo z leposlovjem, odgovorilo pritrdilno. To pomeni, da več kot polovica otrok, ki so večinoma na začetniški ravni, dela pretežno z izvirnimi in neprerejenimi besedili.



Slika 18: Priljubljenost dela z besedili.

Za te nasprotujoče si odgovore ne poznam razlogov. Predvidevam lahko le, da so učenke in učenci kljub omejenim jezikovnim kompetencam za delo z besedili nadpovprečno motivirani.

Učenci to zelo radi delajo in se že veselijo. Pri PPT prezentaciji so učenci aktivni (drugačen pristop). 24:III

Ampak samo tedaj, če jih vsebina res zanima in jih pritegne. 24:IV

Zdi se mi, da mislijo, da delo z literarnimi besedili ni delo, ampak zabava. Izkušnje imam, da so ure v katerih obravnavamo literarna besedila, zelo pestre in prijetne. 24:XI

Radi berejo oz. se vživljajo v vloge. Ponavadi izberem besedila, ki so jim [učencem] po dogajanju blizu, primerna njihovi starosti. Rajši berejo besedila, ki se dogajajo zdaj ali pa v znanstveni fantastiki. 24:III

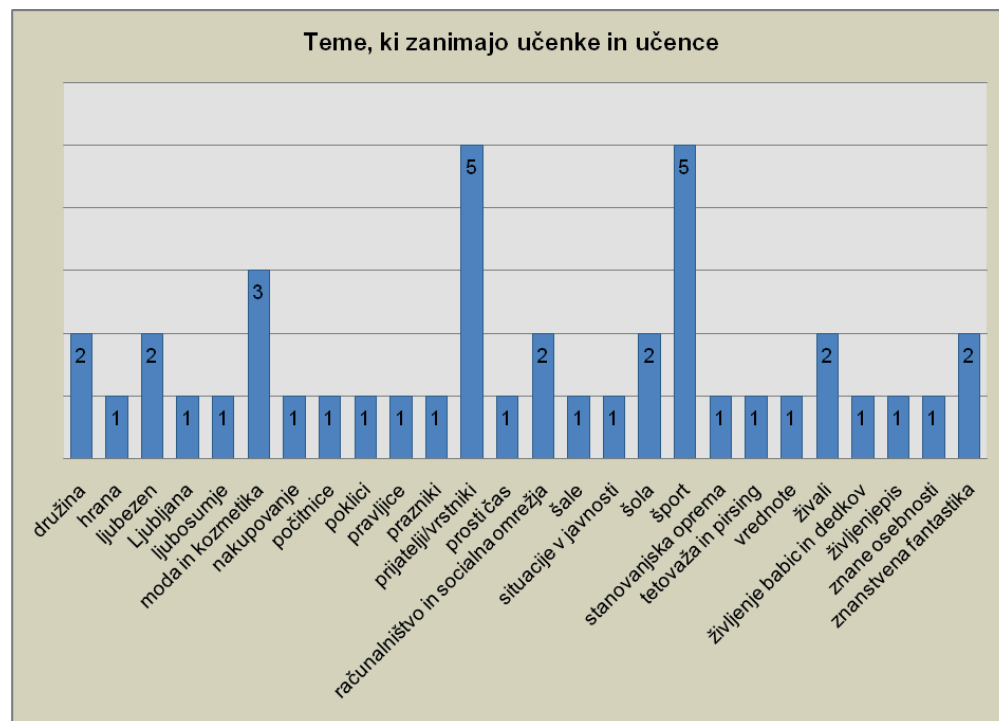
Učna motivacija vpliva na učenje oz. na obvladanje ciljnega jezika. Ne nazadnje pa se motivacija viša tudi s pozitivnim vzdušjem v razredu.³⁸⁷ Učiteljice/učitelji lahko motivacijo spodbujajo z vključevanjem privlačnih tem in s cilji, ki predstavljajo izzive, vendar so zasnovani tako, da so za učence (na različnih jezikovnih stopnjah) tudi dosegljivi.

Med temami sta po mnenju učiteljic za 10- do 14-letnike najbolj zanimivi *šport* in *prijatelji/vrstniki*, na tretjem mestu sta *moda* in *kozmetika*. Kot bolj zanimive veljajo še naslednje teme: *družina*, *ljubezen*, *šola*, *živali*, *znanstvena fantastika* ter *računalništvo* in *socialna omrežja*. Posamezne učiteljice navajajo še teme: *hrana*, *Ljubljana*, *ljubosumje*, *nakupovanje*, *počitnice*, *poklici*, *pravlјice*, *prazniki*, *prosti čas*, *šale*, *situacije v javnosti*, *stanovanjska oprema*, *tetovaža* in *pirsing*, *vrednote*, *življenje babic in dedkov* ter *znane osebnosti*, pa še besedilno vrsto *življenjepis*.

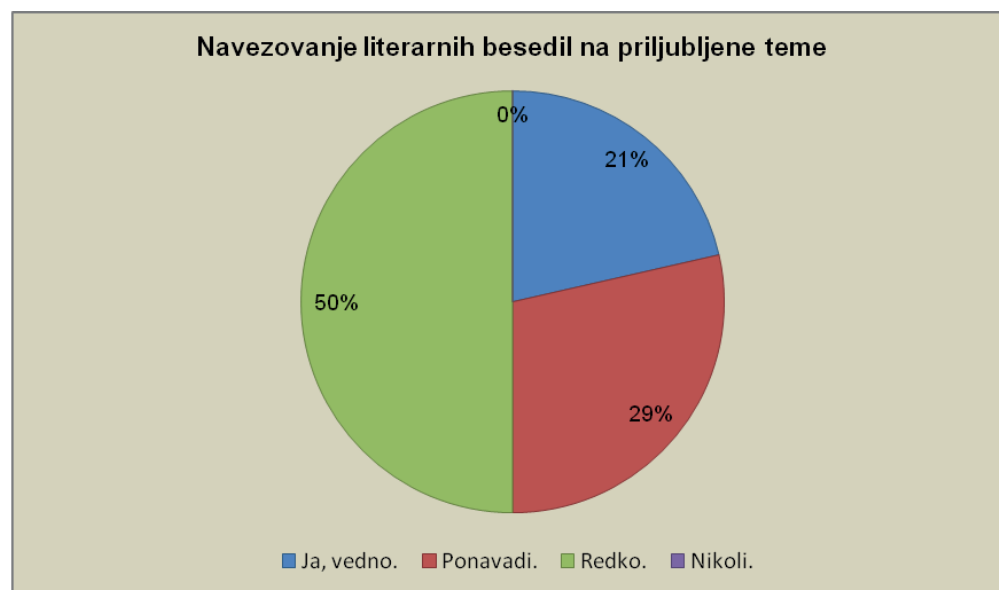
Četudi so intervjuvanke navedle številne teme, ki zanimajo njihove učenke in učence, jih je polovica omenila, da se leposlovje, ki ga vključujejo v pouk slovenščine, na te teme le redko navezuje.

Podatek, da visok delež (57 %) učenk in učencev rad dela z besedili, nasprotuje podatku, da 50 % učiteljic le redko izbira besedila na priljubljene teme. Presenetljivo je, da učiteljice vedo, kaj njihove učence zanima, vendar kljub temu pogosto ne upoštevajo interesov šolarjev, s tem pa zavrnejo možnost dodatne motivacije za učenje. Druga polovica učiteljic ponavadi (29 %) oz. vedno (21 %) izbere besedilo, povezano s kako od „zanimivih“ tem, in tako spodbuja učno motivacijo.

³⁸⁷ Prim. Lightbown; Spada 2013⁴: 88.



Slika 19: Interesna področja učenk in učencev.



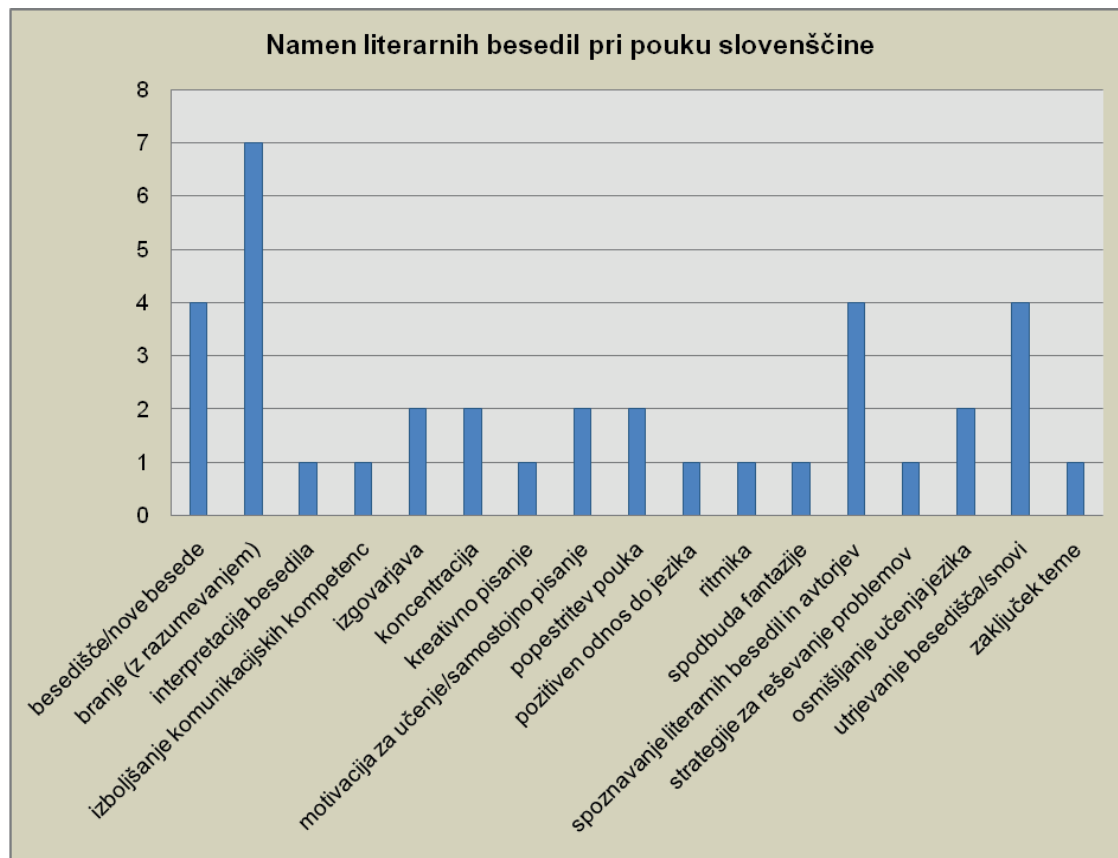
Slika 20: Upoštevanje interesnih področij.

Če izbrana besedila tematsko ne pritegnejo otrok, je razumljivo, da je njihova motivacija nizka. Tako ostaja vprašanje, zakaj je 57 % učiteljic mnenja, da učenci radi delajo z besedili, nerazrešeno.

Zanimalo me je še, s kakšnim učnim ciljem se učiteljice odločajo za delo z besedili. Odgovori kažejo, da je najpomembnejša zmožnost, ki jo učenke in učenci razvijajo pri delu z besedili, *branje z razumevanjem*.

Drugo mesto zasedajo naslednji cilji: *spoznavanje literarnih besedil in avtorjev, spoznavanje novih besed, torej širjenje besedišča, ter utrjevanje besedišča oz. snovi*. Tudi tukaj je razvidno, da učiteljice bogatemu besednemu zakladu pripisujejo velik pomen, medtem ko se cilji *popestritev pouka, izgovarjava, motivacija ali koncentracija in osmišljanje učenja* glede na pogostnost omenjanja zdijo manj pomembni. *Izboljšanje komunikacijskih kompetenc, strategije za reševanje problemov, interpretacija besedila, kreativno pisanje, pozitiven odnos do jezika ali spodbuda fantazije* pa se zdijo pomembni le posameznicam.

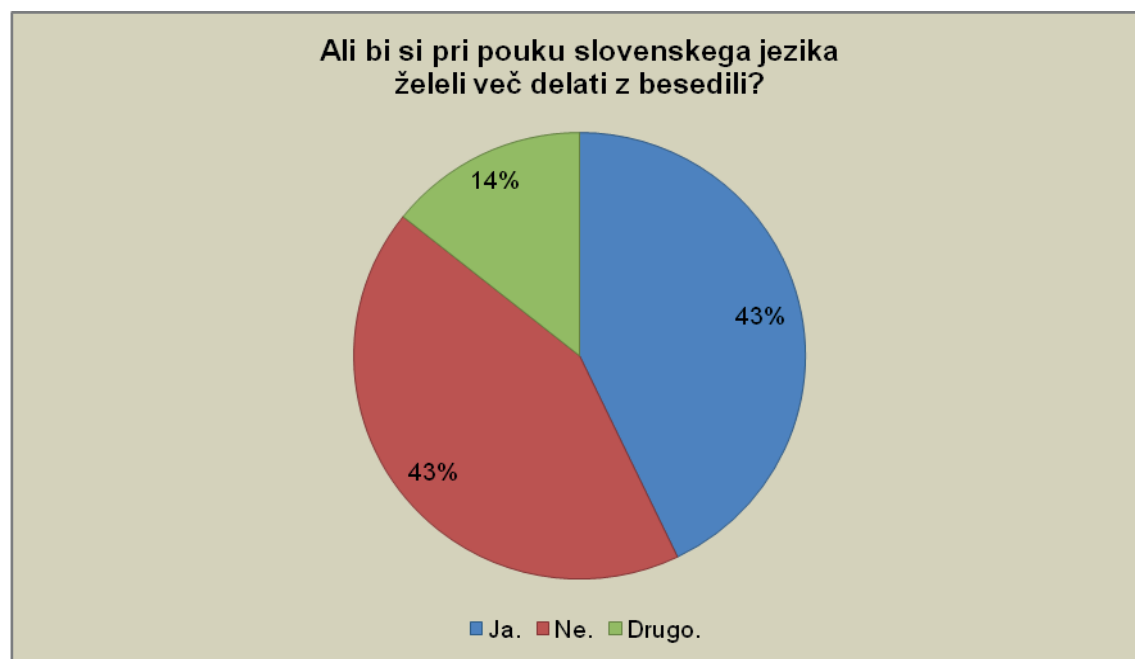
Če učiteljice oz. šole želijo povišati število prijav k pouku slovenščine, bi morale popestriti pouk in ga ponuditi v novi, atraktivni preobleki. To velja tudi za leposlovje: če želimo povečati delež leposlovja pri pouku, pa tudi število otrok, ki se radi ukvarjajo z besedili, je treba izbrati tematiko, ki motivira k branju, ter jo učencem ponuditi v privlačni obliki.



Slika 21: Namen leposlovja.

Snovalci učnega gradiva bi se morali zavedati, da mora biti gradivo privlačno tudi za učiteljice, saj one izbirajo, kaj bodo vključile v pouk. Prepričana sem, da bi učiteljice, ki bi imele primeren nabor didaktiziranega gradiva, ob primernem nadaljnjem izpopolnjevanju za multiplikatorje pogostejše oz. z večjim navdušenjem v pouk vključevale leposlovje. Na podlagi nasprotujočih si odgovorov sem prepričana, da razlog za odklanjanje besedil pri pouku niso nesposobni ali nezainteresirani učenci, temveč učiteljice, ki v neugodnih delovnih razmerah dvomijo v svoje kompetence.

Die Erwartungen vieler Eltern, dass ihre Kinder in der Schule auch in der Minderheitensprachen gute Lernleistungen erreichen, werden nur sehr beschränkt eingelöst. Der Grund dafür liegt neben der mangelnden Kompetenz vieler Lehrer/innen in den Minderheitensprachen auch in der Organisation und der Didaktik des zweisprachigen Unterrichts.³⁸⁸



Slika 22: Priljubljenost dela z besedili med učiteljicami.

Kar 43 % intervjuvank je navedlo, da pri pouku ne želijo pogostejše uporabljati besedil, ravno toliko pa jih je odgovorilo pritrdilno. Visok delež negativnih odgovorov potrjuje mojo domnevo, da učiteljice same ne delajo rade z literarnimi besedili. Raziskati bi bilo treba njihove (zgodnje) izkušnje z branjem oz. njihove učne izkušnje pri literarnem pouku, pa tudi kako ocenjujejo svoje bralne in literarne kompetence. Veselje do branja oz. do leposlovja lahko posredujejo le, če tudi same leposlovje in branje doživljajo pozitivno. Dodatni razlog za odvrivanje literature na rob oz. za njeno izključevanje iz pouka je dolgotrajno iskanje primerih besedil ter njihovo prirejanje in/ali didaktizacija.

³⁸⁸ Wakounig 2013: 156.

Učiteljice, ki bi rade več delale z besedili, so navedle, kaj bi se morale spremeniti za pogostejše vključevanje leposlovja:

Kaj bi potrebovali? Morda zbirko primernih besedil za posamezno stopnjo znanja. LŠ so z berili in delovnimi zvezki bolj oskrbljene. Za sekundarno stopnjo pa si precej prepuščen sam sebi. 27:VI

Kaj bi se moralo spremeniti? Izboljšati jezikovno znanje učencev, motivacija (zavedam se, da sem jaz tista, ki je odgovorna za to). 27:XIV

Težko je najti primerna besedila. Če bi imeli berilo in izdelane vaje, bi gotovo večkrat delala z besedili. 27:XI

Besedila, ki so prilagojena učni snovi in imajo tudi svoj čar (ne suhoparna besedila). 27:XIV

Treba se je osredotočiti še na druga področja učnega načrta (čas, čas, čas ... me vedno „baše“). 27:X

Iz zbranih odgovorov lahko povzamemo razloge za redko vključevanje literature v jezikovni pouk:

- slabo jezikovno znanje učenk in učencev,
- nizka motivacija,
- mnenje, da delo z besedili terja veliko časa,
- odsotnost nabora primernih besedil, torej vnaprej pripravljenega gradiva.

V teh odgovorih „se skriva“ odgovornost učiteljic, ki se je nekatere tudi zavedajo: Učiteljice so odgovorne za doseganje boljše jezikovne ravni, odgovorne so tudi za motiviranje učenk in učencev ter za časovni management. Pri delu z leposlovjem pozabljajo, da besedila niso sama sebi namen, temveč jih pri jezikovnem pouku lahko vključujejo kot tematsko izhodišče, in so ena izmed možnih poti do boljših jezikovnih kompetenc.

Vendar tudi 43 % intervjuvank očitno vidi prednost prav v delu z besedili. Želijo si nabor primernih in didaktiziranih besedil.

Kar nam pa seveda zelo manjka, so pa ... učbeniki, recimo točno na to vprašanje, kar imamo sedaj na tapeti, namreč delo z literarnimi besedili. K: 18-19

Dve učiteljici sta napisali, kakšno gradivo bi potrebovali pri delu:

Kar rabim, si sama poiščem.

Potrebovali bi dober učbenik za začetnike, česar ni na trgu. V učbeniku A,B,C so lepe stvari, vendar so koraki za moje učence preveliki, je preveč intenzivno. Zato kopiram temam primerno iz različnih učbenikov. 28:II

Individualiziran/diferenciran material, naloge/vaje.

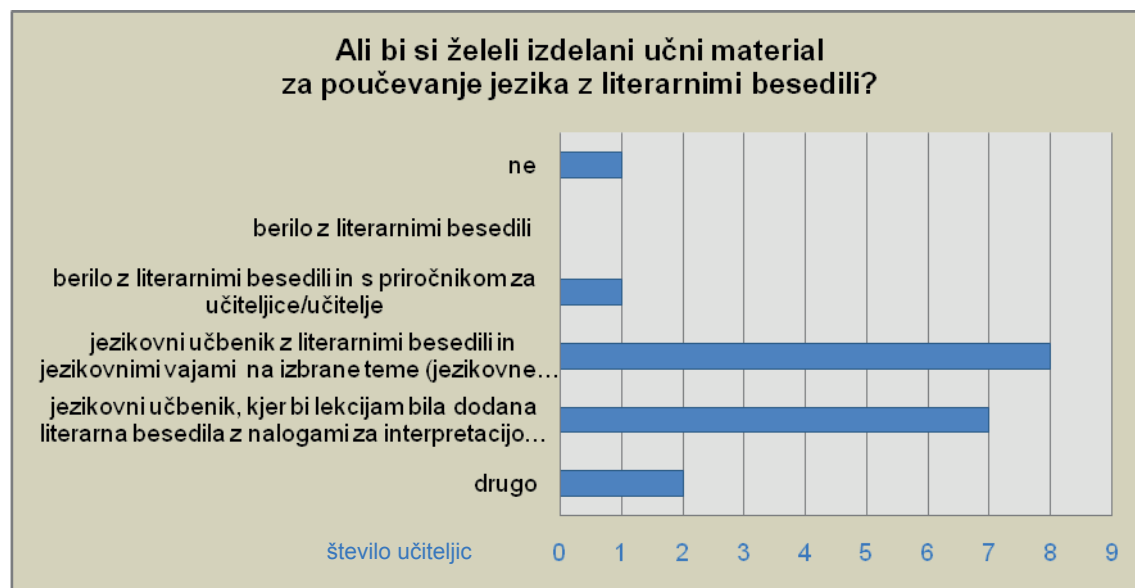
Mislím, da imamo dobra berila z vajami, ki pa jih je treba zaradi heterogenosti individualizirati oz. diferencirati/prikrojiti. 28:X

Čeprav je 43 % učiteljic navedlo, da ne želijo pogosteje delati z besedili, je le ena učiteljica (7 %) povsem odklonila delo z morebitnim novim učnim gradivom za poučevanje jezika, ki bi temeljilo na literarnih besedilih. Pripisala je komentar:

Že nad 35 let poučujem brez izdelanih materialov, tako da sem tega kar navajena – brez pripomočkov. 28:VIII

Ostale učiteljice dela z morebitnim novim gradivom ne odklanjajo. Kot najbolj smiselno gradivo so označile:

- a) jezikovni učbenik z literarnimi besedili in jezikovnimi vajami na izbrane teme (jezikovne vaje in literarna besedila, primerna za učenke/učence na istem jezikovnem nivoju) in
- b) jezikovni učbenik, kjer bi bila lekcijam dodana literarna besedila z nalogami za interpretacijo in sicer za diferencirano delo v razredu: začetniki bi delali z jezikovnim učbenikom, učenci z boljšim jezikovnim predznanjem pa bi se ukvarjali z literarnimi besedili oz. z interpretacijo.



Slika 23: Želje učiteljic glede gradiva – 1.

Le ena učiteljica bi rada delala z berilom z literarnimi besedili in s priročnikom za učiteljice/učitelje.

Povzamemo lahko, da si učiteljice želijo predvsem jezikovni učbenik v kombinaciji z leposlovjem. Ali učbenik predvideva diferenciacijo ali ne, se zdi glede na število glasov precej irelevantno, medtem ko se zdi delo s klasičnim berilom, tj. z naborom besedil, brez njihove didaktizacije in jezikovnih vaj, za intervjuvane učiteljice povsem neprivlačno. Če bi torej bila v jezikovni učbenik vključena didaktizirana besedila, bi se učiteljice v okviru jezikovnega pouka ukvarjale tudi z leposlovjem. Zgoraj predstavljeni rezultati potrjujejo domnevo, da odklanjanje literature pri pouku ne temelji

na odklanjanju leposlovja samega, temveč v zahtevnosti priprav na takšen pouk. Učbenik z didaktiziranimi besedili za novo srednjo šolo na Koroškem bi morali vsebovati vaje za branje z razumevanjem v ciljnem jeziku, saj takšne vaje učiteljice pri svojem delu najbolj pogrešajo. Branje z razumevanjem je namreč ena izmed poglobitvenih kompetenc, ki jih otroci usvajajo med obveznim šolanjem.

*Lesen ist ein wesentlicher Kompetenzbereich des österreichischen Schulsystems. Die OECD-PISA-Studie definiert Lesen als „Basiskompetenz für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher, beruflicher und gesellschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“. Lesekompetenz ermöglicht es den SchülerInnen, Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und in ihrer formalen Struktur zu verstehen, sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht und zielgerichtet zu nutzen und zu produzieren.“*³⁸⁹

Rezultati raziskave so presenetljivi: kažejo razhajanje med zastavljenim ciljem, tj. razvijanjem bralnih kompetenc, ter dejstvom, da delo z besedili med učiteljicami ni zelo priljubljeno.



Slika 24: Želje učiteljic glede gradiva – 2.

Na drugem mestu po pomembnosti vaj so vaje za govorno sporočanje in sporazumevanje. Te vaje bi nudile možnost avtomatizacije naučenih besed/besednih zvez oz. komunikacijskih vzorcev, tako da bi učenci izkusili uporabnost slovenščine kot komunikacijskega sredstva v govorjeni besedi, z vajami za (kreativno) pisanje pa tudi v pisni obliki. Na zadnjem mestu potrebnih vaj so tiste za slušno razumevanje in za vadbo jezikovnega sistema. Ali imajo učiteljice dosti takega gradiva ali pa tem spretnostim pripisujejo manj pomena.

Za pomoč pri izbiri in didaktizaciji učnega gradiva in za spodbudo učiteljicam, da bi leposlovje vključevale v jezikovne ure, bi čim prej potrebovali nabor besedil, neke vrste koroški šolski kanon, ki bi ustrezal jezikovnemu znanju prijavljenih

³⁸⁹ BMB 2017: Grundsatzlerlass Leseerziehung (priloga brez strani).

otrok, hkrati pa tudi njihovim interesom. Prav manjkajoči nabor primernih besedil se zdi eden izmed največjih razlogov za redko vključevanje leposlovja v pouk slovenščine.

Zdaj sem se odločila, da bom poskušala otrokom tudi druga literarna besedila prikazati, da spoznajo malce slovenskih avtorjev, pa tudi ne samo slovenskih avtorjev. Besedila vedno prilagodim njihovim letom, pa da so zabavna. Takšnih bolj turobnih besedil otroci nimajo tako radi, meni osebno je všeč Levi devžej od Prežihovega Voranca, na žalost s tem ne bi prišla daleč, Mali Nikec ali pa živalski liki od Svetlane Makarovič, ki pravzaprav imajo človeške lastnosti, so pa zelo zelo zanimivi. I: 240-248

11.4 Zаметki kanona

Intervjuvanke so navedle besedila in/ali avtorje/interprete, s katerimi bogatijo svoj pouk (glej dodatek C). Nastal je spisec umetnostnih besedil, ki jih učiteljice ocenjujejo kot primerne za mladostnike med 10. in 14. letom. Lahko bi rekli, da je nastal zameetek kanona otroške literature, ki bi jo po mnenju učiteljic učenci novih srednjih šol morali poznati. Nabor vsebuje ljudsko slovstvo ter besedila za odrasle in otroke. Vsa besedila so napisali odrasli avtorji, in sicer za bralce, ki so večji slovenskega jezika oz. so bili socializirani v slovenščini kot maternem jeziku.

V tako nastalem zameetku kanona za novo srednjo šolo se zrcali kanon „slovenskih klasikov“, ki postavlja v ospredje literarno-estetski razvoj bralca in ga poučuje o „najboljših“ delih slovenske literature skozi zgodovino: vse od začetkov s prvo slovensko knjigo Primoža Trubarja do literarno-estetskih vrhov Prešernovih sonetov, Aškerčevih balad in Cankarjevih črtic. Vrsta slovenskih klasikov se nadaljuje z Otonom Župančičem, Josipom Vandotom in Prežihovim Vorancem. Pri izbiri del navedenih avtorjev zagotovo nista v ospredju otrok in njegovo dožemanje ali oblikovanje njegovega besedilnega sveta v medkulturni in medjezikovni situaciji, temveč leposlovna dela, morda tudi literarna obdobja in besedilne vrste. Zahtevnost besedil klasikov je za jezikovni pouk v novi srednji šoli previsoka glede na kompleksnost izraznih sredstev, na učencem tuje razmere dogajalnega časa in glede na predznanje učencev (glej poglavje 10), zato lahko podvomimo v njihovo primernost za poučevanje otrok, ki se slovenščino učijo kot drugi jezik.

Domnevam, da so bile učiteljice v času svojega izobraževanja deležne predvsem literarnega pouka za govorce prvega jezika z besedili „slovenskih klasikov“ in da ima šolanje učiteljic močan vpliv na njihovo doživljanje literature. Zato v pouk vključujejo predvsem besedila, ki so jih same spoznale in pozitivno doživele v času svojega šolanja, to so besedila, ki so jim tedanji oblikovalci učnih programov in avtorji gradiv pripisovali velik pomen. Ta besedila so učiteljice brale z jezikovnim znanjem materinščine, tako da je upravičena trditev, da so pedagoginje besedila v drugem obdobju, z drugačnimi izkušnjami in drugačnim jezikovnim znanjem razumele popolnoma drugače, kot jih dojemajo njihovi učenci v medkulturnem položaju.

Pa bom rekla čisto po pravici: večkrat sodelujem z dvema profesoricama na gimnaziji, ki mi marsikdaj ponudita pomoč pri izbiri literarnih besedil, marsikdaj mi [dasta] tudi kakšno pripravo ali si pa zamenjamo izkušnje, se pač pogovorimo. Opazila sem, da včasih izbiram pretežka literarna besedila, zato sem se z njima [povezala]. Precejšen koš izkušenj [imata] in radi pomagata in s tem sta mi zelo, zelo olajšali delo. I: 128-135

Katero nalogo lahko pripišemo tem besedilom? Če njihov nabor primerjamo z namenom literarnih besedil (glej poglavje 11.3), lahko predvidevamo, da „klasična“ besedila služijo predvsem „spoznavanju literarnih besedil in avtorjev“, torej spoznavanju slovenskih avtorjev kot predstavnikov slovenstva ne glede na državno mejo. Pri taki izbiri besedil gre namreč za literarno socializacijo, zato ima leposlovje (kulturno-)povezovalno vlogo, ki presega družbene ali politične meje. Gre za ohranjanje narodne identitete Slovencev.

Podobno funkcijo imajo tudi dela koroških dvojezičnih avtorjev, kot so Milka Hartman, Janko Messner, Valentin Polanšek, Gustav Januš in Mili Hrobath; bralca popeljejo v koroški svet, njegove prebivalce in pokrajino, izročilo in jezik. V slednjega se bralci z dobro razvito (narečno) jezikovno kompetenco lažje vživijo, saj besedila kot del njihove izvirne kulture vzbujajo empatijo in povezujejo bralce z istimi izkušnjami, skupni literarni spomin pa krepi občutek pripadnosti isti skupnosti. Krepi tudi narodnostno identiteto koroške slovenske skupnosti, ki jo zaznamuje drugačna zgodovina oz. drugačne izkušnje s slovenstvom, kot so jih imeli govorci v Sloveniji ali drugje po svetu. Tudi za koroške literate lahko rečemo, da niso pisali za otroke s slabo razvito jezikovno kompetenco.

Otrok, njegove potrebe in pričakovanja so v ospredju besedil, ki predstavljajo klasike otroške/mladinske svetovne literature: brata Grimm, Carlo Collodi, Astrid Lindgren, René Goscinny in Christine Nöstlinger. Ti avtorji oz. njihova dela so že desetletja na bralnih spiskih otrok. Presegajo politične, jezikovne, pa tudi medgeneracijske meje, saj jih poznajo stari starši in starši šolarjev, tako da učiteljice lahko pričakujejo, da so jih otroci že spoznali v svojem prvem jeziku, to pa poenostavi obravnavo besedil v slovenščini. Pozitivne izkušnje z besedilom spodbujajo motivacijo in otrokovo čustveno udeležbo pri pouku.

Otrokom/Mladim je namenjena tudi večina del tistih slovenskih avtorjev, ki so ustvarjali v obdobju po drugi svetovni vojni in pred osamosvojitvijo Slovenije: Tone Pavček, Saša Vegri, Svetlana Makarovič, Niko Grafenauer, Slavko Pregl, Boris A. Novak, Andrej Rozman Roza, Viljenka Jalovec, Primož Suhodolčan ipd. Besedila so bila napisana predvsem za bralce, ki so bili socializirani v Sloveniji v času pred osamosvojitvijo, torej v času družbeno-politične ureditve, ki ne ustreza izkušnjam oz. pričakovanju bralcev, ki na avstrijskem Koroškem odrasčajo v 21. stoletju. Ker ti mladi bralci živijo v drugačni družbeni ureditvi in kulturi, bo za bralčevo procesiranje besedila oz. njegovega sporočila potrebno posredovanje učitelja pri t. i. branju v medkulturnem položaju. Dogajanje, ki je zgodovinsko, politično in ideološko pogojeno in umeščeno v bralcu tujo kulturo, drugačno od njegovih pričakovanj, lahko ovira vživetje v dogajalne situacije, zato mora učiteljica posredovati védenje o družbeni ureditvi tedanjega časa in njej ustrezni rabi jezika (npr.: besedna zveza srednja šola ima v izkustvenem svetu koroških šolarjev popolnoma drugačen pomen kot v besedilih, umeščenih v ureditev socialistične Slovenije).

Med besedila, ki jih učiteljice izbirajo za svoj pouk, je le malo avtorjev mlajše generacije, ki so se pisateljevanju posvetili v zadnjih treh desetletjih oz. šele po osamosvojitvi Slovenije, npr. Peter Svetina, Mojca Osojnik in koroška avtorica Sabina Buchwald. Po mojem mnenju ta majhen delež novejšje literature ne temelji na vrednotenju avtorjev, temveč predvsem na (ne)informiranosti koroških učiteljic, saj jim nihče ne pripravlja seznamov primernih sodobnih besedil, kot jih

za učitelje, starše in mlade bralce pripravljajo v Republiki Sloveniji (npr. spisek leposlovja (glej 6.1) kot je Zlata hruška). Koroški šolski kanon bi vzgojno-izobraževalnim ustanovam lahko služil kot orientacija pri oblikovanju nabora priporočenih besedil za različne ravni jezikovnega znanja. Vplival bi na izbiro knjig za šolsko knjižnico in za domače branje, s tem pa posredno tudi na branje v prostem času ter na osebnostni razvoj bralcev.

Povzamemo lahko, da bi za specifično heterogeno situacijo v koroških novih srednjih šolah potrebovali prilagojen nabor besedil, ki bi se osredotočala predvsem na jezikovne kompetence, izkušnje ter doživljanje učenk in učencev. Morda se bo v prihodnje treba posloviti od nekaterih klasikov in vključiti več besedil, ki jih mladi bralci zares berejo oz. zmorejo brati. Koroške nove srednje šole potrebujejo kanon z več podkanoni, kjer v ospredju ni literarna dediščina, temveč mladi bralec, njegove potrebe in zmožnosti. Nabor primernih besedil naj vsebuje več specifičnega otroškega/mladinskega leposlovja, sestavljen pa naj bo za vnaprej določeno ciljno publiko, njene potrebe in zmožnosti (glej 6.1).

*[...] ne smemo pozabiti, da je bilo veliko besedil mladinske književnosti posebej naročenih in napisanih z mislijo na določeno kategorijo mladih bralcev, in ne iz kakšnega neposrednega umetniškega ali izpovednega nagiba. Ne nazadnje vse več strokovnjakov (počasi jim sledijo tudi pedagogi) zagovarja stališče, da je boljše, da mladi berejo karkoli, od stripov do literarne plaže oz. trivialnih besedil, da le berejo.*³⁹⁰

³⁹⁰ Grosman 2004a: 100.

12 Integrativno poučevanje slovenskega jezika

Od štirih tedenskih učnih ur³⁹¹ slovenščine sta pogosto dve uri posvečeni jezikovnemu pouku, dve pa sta integrirani v pouk drugih predmetov. Pri t. i. integrativnih urah slovenskega jezika je za prijavljene učenke in učence predviden pouk nejezikovnih predmetov v slovenščini kot učnem jeziku. Pouk torej poteka vzporedno v dveh jezikih: v nemščini za neprijavljene in v slovenščini za prijavljene učenke in učence.

Čeprav učiteljice slovenščine za večino nejezikovnih predmetov niso bile šolane, niti nimajo na razpolago primerne (učbeniškega) gradiva, jih poučujejo v slovenščini. Učbeniki oz. učno gradivo za predmetni pouk so napisani v nemščini in ne predvidevajo učnega položaja v jezikovno heterogenih ali raznojezičnih situacijah. Ker se timske konstelacije vsako leto spreminjajo, so se učiteljice primorane prilagajati novim timskim situacijam ter vsakokrat oblikovati program poučevanja in ustrezno gradivo, a ga v naslednjem letu v novi situaciji pri drugem predmetu ne morejo ponovno uporabiti. Če bi več parov učiteljic poučevalo iste predmete več let zapovrstjo, bi se lahko razvilo dobro timsko delo in intenzivno sodelovanje med timskimi pari oz. učiteljicami istih predmetov. Tako bi se oblikovale (regionalne) strokovne skupine za izmenjavo izkušenj in dobrih praks, kar bi prispevalo h kakovostnemu skupnemu načrtovanju pouka, pa tudi k razvijanju novega učnega gradiva, boljši usposobljenosti učiteljic ipd.

Rečemo lahko, da se pri izvajanju integrativnega pouka kažejo izzivi zaradi:

- strokovne (ne)usposobljenosti učiteljic,
- manjkajočega učnega gradiva,
- spreminjajočih se timskih konstelacij in
- jezikovne heterogenosti skupin.

12.1 Pouk slovenščine: delež jezikovnih in integrativnih ur

*§ 13. (1) Die Aufnahme in die im § 12 genannten Schulen (Klassen, Abteilungen) bedarf einer diesbezüglichen ausdrücklichen Anmeldung durch den gesetzlichen Vertreter des Schülers beim Eintritt in die Volksschule und in die Hauptschule, doch kann die Anmeldung auch zu Beginn eines späteren Schuljahres erfolgen; sie wirkt ohne weiteres bis zum Austritt aus der Volksschule beziehungsweise Hauptschule und kann vorher nur zum Ende eines Schuljahres widerrufen werden.*³⁹²

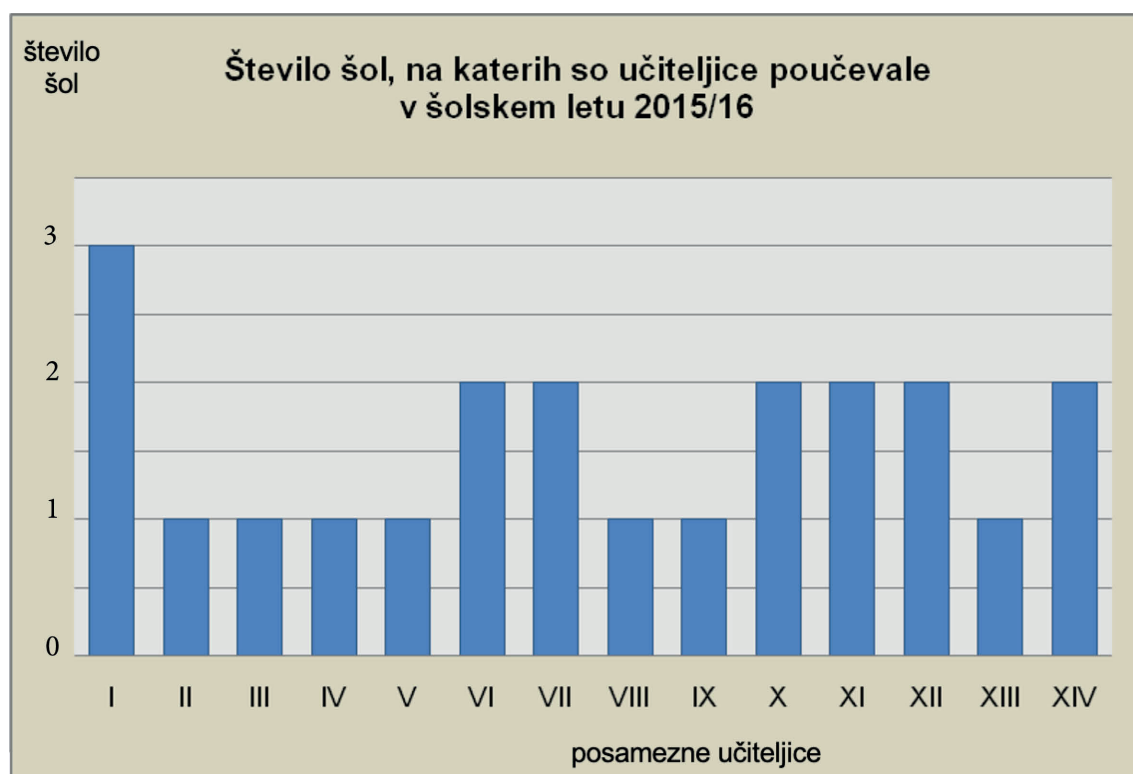
Čeprav naj bi se učenci k pouku slovenščine po zakonu o manjšinskem šolstvu prijavili že ob vpisu v šolo, v praksi nekatere šole s prijavi čakajo do pribl. 20. septembra. Nedorečenost glede datuma prijav k pouku slovenskega jezika, ki so na vsaki šolski stopnji možne tudi še po začetku šolskega leta, povzroča učiteljicam veliko negotovosti in nelagodja: ob začetku šolskega leta še ne vedo, koliko otrok se bo prijavilo k pouku, kako velike bodo skupine oz. ali sploh bodo

³⁹¹ Na večini šol se odločajo za štiri tedenske ure na vseh štirih šolskih stopnjah, sicer pa je število ur odvisno od določil v učnem načrtu.

³⁹² Bundeskanzleramt: Rechtsinformationssystem (RIS).

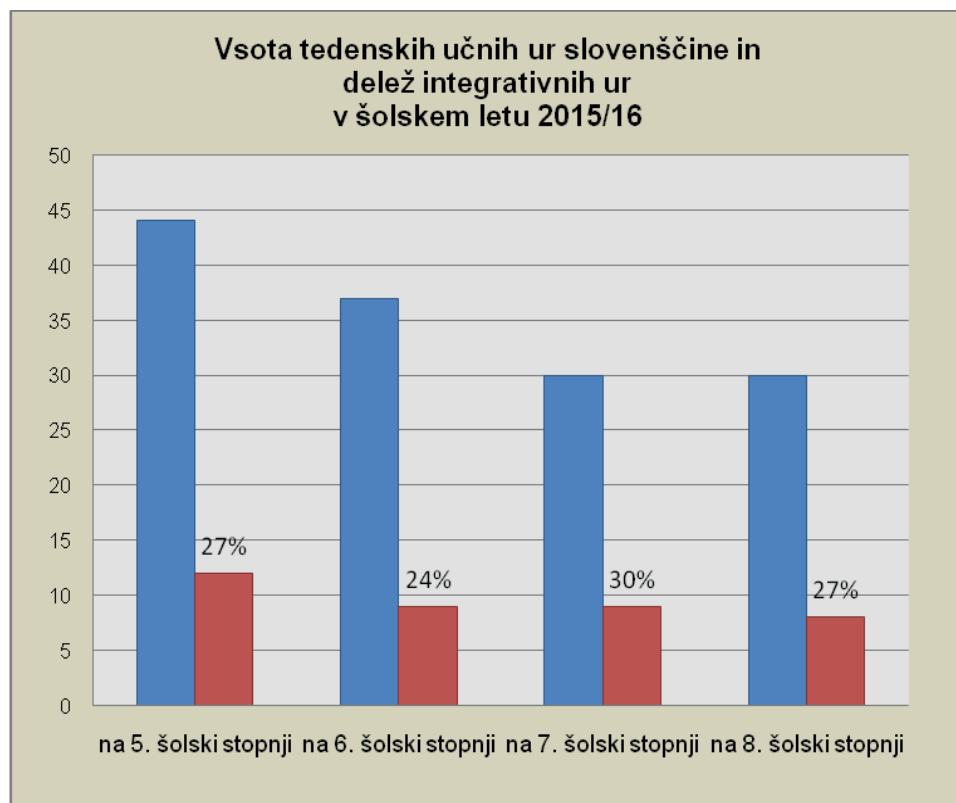
imele pouk na “svoji” šoli. To onemogoča načrtovanje pouka za prihajajoče šolsko leto, prinaša dvom, ali bo pouk zaradi (ne)zadostnega števila prijav (sploh) potekal, in strahove o (ne)zadostni učni obveznosti ali celo izgubi delovnega mesta, posebej pri mlajših učiteljicah brez stalne pogodbe. Za šole nedorečenost glede prijav pomeni organizacijske izzive, saj je pogosto treba že izdelane urnike naknadno prilagoditi in najti primerne učne prostore. Šele po dokončnem številu prijavljenih otrok se namreč začne reševati vprašanje umeščanja slovenščine v urnik, torej takrat, ko so urniki za ostale predmete že oblikovani. Na začetku šolskega leta namreč predmet slovenščina pogosto v urnike ni vključen, urniki med šolami, kjer poučujejo isti učiteljice in učitelji, pa niso koordinirani. To povzroča dodatne nevšečnosti in časovno stisko, saj se lahko zgodi, da se pri učiteljicah, ki poučujejo na več šolah, urniki prekrivajo oz. da jim ostane le malo časa za pot od ene do druge šole. Marginalizacijo slovenščine občutijo prijavljeni in neprijavljeni učenci, prav tako njihovi starši.

V šolskem letu 2015/16 je 50 % intervjuvanih učiteljic poučevalo na več kot eni novi srednji šoli: šest učiteljic (43 %) na dveh šolah, ena učiteljica (7 %) pa celo na treh. Na podlagi natančnejše analize podatkov ter njihove primerjave s pridobljenimi učnimi izkušnjami oz. z njihovo najvišjo izobrazbo se je izkazalo, da se prilagodljivost in mobilnost pričakuje le od “mlajše generacije” učiteljic z malo izkušnjami, medtem ko skupina učiteljic z dolgoletnimi izkušnjami poučuje le na eni šoli.



Slika 25: Število šol delovanja učiteljic.

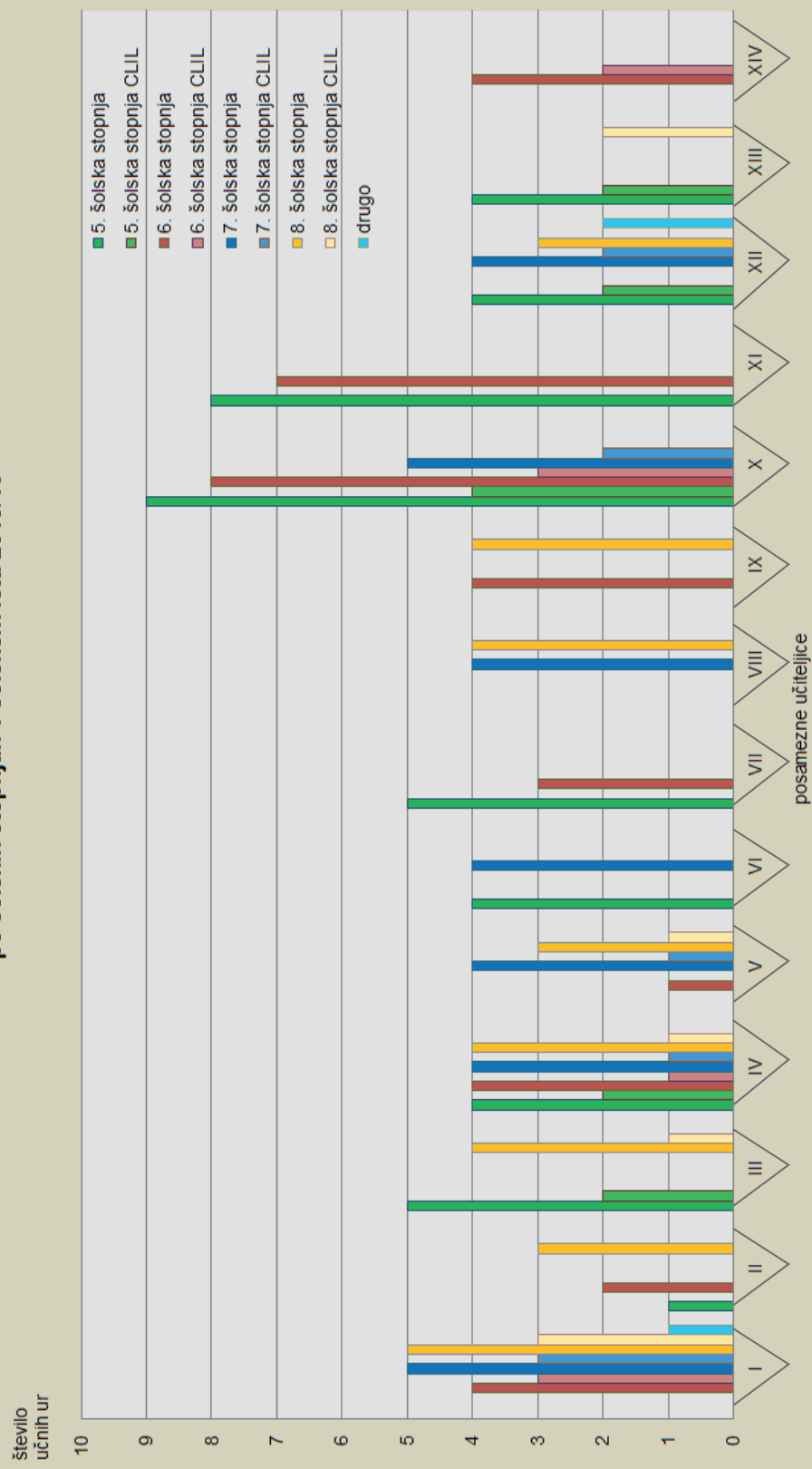
Pri podatkih o številu tedenskih učnih ur pouka slovenščine so intervjuvanke diferencirale med integrativnimi in jezikovnimi urami. Razmerje med vsoto jezikovnih in integrativnih ur na posameznih šolskih stopnjah nove srednje šole pa je pokazalo, da se delež integrativnih ur slovenščine giblje med 24 % in 30 %. Glede na učni načrt iz leta 2012 bi pričakovali višji delež integrativnih ur slovenskega jezika, in sicer do 50%.³⁹³



Slika 26: Delež integrativnih ur.

³⁹³ Učni načrt za Nove srednje šole, Priloga 5, 2012.

**Število tedenskih učnih ur slovenščine
po šolskih stopnjah v šolskem letu 2015/16**



Slika 27: Število tedenskih učnih ur po šolskih stopnjah.

Iz zbranih podatkov o jezikovnih in integrativnih urah po posameznih intervjuvankah lahko ugotovimo, da nekatere učiteljice predmeta slovenščina integrativnih ur sploh ne poučujejo. Nekatere šole integrativnega pouka še niso vpeljale, tako da imajo k slovenščini prijavljeni učenci tedensko štiri ure slovenskega jezikovnega pouka. To pomeni, da imajo prav toliko ur manj pouka pri predmetih, ki so sicer na urniku. Verjetno morajo prijavljeni učenci vsaj del zamujenega znanja samostojno nadoknaditi. Da pa učenke in učenci ne bi zamudili tako veliko ur, obstaja tudi druga rešitev, in sicer, da vsaj del pouka slovenščine poteka v obrobni urah, torej ali v "ničti" uri ali po rednem pouku, kar je bila šolska praksa pred uvedbo novih srednjih šol.

Ker ni določil, ki bi navajala predmete, primerne za zamenjavo z urami slovenščine, šole te predmete določajo samostojno. Tako se lahko za prijavljene otroke na račun slovenščine zniža tudi število ur glavnih predmetov (nemščine, matematike in angleščine). To "zamujanje" ur lahko postane ob vpisu v novo srednjo šolo pomemben argument za odločitev "proti" slovenščini. Za prijavljene učenke in učence z učnimi težavami slovenščina lahko postane izgovor za slabši šolski uspeh.

V šolah, v katerih se izvajajo integrativne ure, se učiteljice srečujejo še z enim izzivom, in sicer z izbiro predmetov, ki naj jih poučujejo integrativno.

12.2 Strokovno usposabljanje za integrativno poučevanje

Integrativno poučevanje slovenščine v novi srednji šoli predvideva poučevanje nejezikovnih predmetov v slovenščini, kar pomeni, da je ciljni jezik tudi delovni jezik (CLIL). To je za učiteljice velik izziv, saj mora njihov pouk ustrezati jezikovni ravni učencev, ti pa pogosto tvorijo jezikovno močno heterogene skupine. Seveda so meje med jezikovnimi ravni učencev lahko zabrisane, saj nekateri otroci poleg učenja pri pouku jezik hkrati usvajajo tudi v svojem okolju. Vendar je ravno na Koroškem malo priložnosti za usvajanja jezika iz okolja oz. za vadbo komunikacijskih spretnosti, saj slovenščine v javnosti skoraj več ni. V poglavju 10 opisane štiri podskupine prijavljenih učencev ponazarjajo jezikovno heterogenost, ki se ne kaže le v stopnji jezikovne kompetence, temveč tudi v jezikovnem izhodišču posameznikov (različni materni jeziki) in v različnih šolskih sistemih (slovenščina kot učni jezik na slovenskih osnovnih šolah v nasprotju s slovenščino pri integrativnem pouku na koroških srednjih šolah).

Učiteljice slovenščine na novih srednjih šolah morajo preseči vse te razlike in še več: pokazati morajo precejšnjo mero fleksibilnosti, saj velikokrat poučujejo na več kot eni srednji šoli, kar predstavlja velik organizacijski in časovni izziv. Poleg tega morajo dokazati še svojo osebnostno in strokovno prilagodljivost, saj poučujejo slovenščino integrativno na različnih šolah in/ali na različnih šolskih stopnjah. Za poučevanje nejezikovnih predmetov v istem prostoru, vendar v različnih jezikih, nastajajo različni timi kolegov in kolegic; vsak tim sestoji iz dveh oseb: "predmetne učiteljice/predmetnega učitelja" in učiteljice za slovenščino. Za učiteljice slovenščine predstavlja ta situacija velik izziv, saj pogosto poučujejo predmete, ki so jim tuji oz. ki jih niso študirale.

O timskem poučevanju velikokrat govorimo v povezavi s poukom slovenščine na ljudskih šolah. Vsi dvojezični učiteljice in učitelji na primarni stopnji absolvirajo v okviru dodatnega izobraževanja v obsegu 60 kreditnih točk tudi program za timske učiteljice/učitelje v obsegu 18 kreditnih točk. To pomeni, da so vse učiteljice/vsi učitelji, ki so dvojezično

izobrazbo zaključili v zadnjih letih, strokovno usposobljeni za timsko poučevanje. V novih srednjih šolah je pri integrativnem pouku situacija popolnoma drugačna, saj za timsko sodelovanje učiteljice niso usposobljene ter v timu pogosto ne sodelujejo prostovoljno.

Na podlagi mojih opazovanj šolske prakse in pogovorov z učiteljicami je nastala spodnja preglednica, ki primerja timski pouk na primarni stopnji z integrativnim poukom slovenščine v novih srednjih šolah.

Dvojezične ljudske šole: timski pouk	Nove srednje šole: integrativni pouk
Dvojezična učiteljica/dvojezični učitelj ...	Učiteljica/učitelj slovenskega jezika ...
je razredna učiteljica/razredni učitelj, torej “glavna učiteljica/glavni učitelj”, timska kolegica/timski kolega pa jo/ga podpira pri izvajanju dvojezičnega pouka (10-14 ur tedensko).	ni razredna učiteljica/razredni učitelj, temveč celoten razred “obišče” le občasno: pri pouku posameznih predmetov, ki ga “vodi” predmetni učitelj/predmetna učiteljica (tj. dve tedenski uri).
ima “svoj” razred, ki ga lahko opremi po lastni presoji (plakati, knjige ipd.).	je “gostja/gost” v razredu, kjer se mora prilagoditi prostorskim razmeram.
poučuje vse učenke in učence, prijavljene in neprijavljene; kadar pa je v razredu timski učitelj/timska učiteljica, poučuje slovenščino le prijavljene učenke in učence.	poučuje le prijavljene učenke in učence, velikokrat le določen delež ur enega predmeta (npr. 1 uro od dveh tedenskih ur zgodovine, drugo uro poučuje predmetni učitelj sam v nemščini).
je odgovoren za načrtovanje in izvedbo pouka.	se prilagaja in sledi programu predmetne učiteljice/ predmetnega učitelja.
pripravlja teste in vrednoti znanje.	ne pripravlja testov in ne vrednoti znanja (preverjanje znanja poteka v nemščini).
je izobražena/izobražen za predmete, ki jih poučuje.	ni izobražena/izobražen za predmete, ki jih poučuje integrativno.
ima (tako kot timska učiteljica/timski učitelj) zaključeno dodatno izobrazbo za poučevanje v timu.	niti učiteljica/učitelj slovenščine niti predmetna učiteljica/ predmetni učitelj na novi srednji šoli nimata dodatne izobrazbe za poučevanje v timskih situacijah.

Tabela 11: Timski in integrativni pouk – primerjava.

Kje in kako se učiteljice/učitelji v novih srednjih šolah pripravljajo in izobražujejo za uspešno reševanje timskih izzivov pri pouku slovenščine?

Pri pregledu študijskih programov in programov dodatnega izobraževanja, ki jih ponuja Pedagoška visoka šola na Koroškem – Visoka šola Viktorja Frankla, ugotovimo, da za izobraževanje nemško govorečih timskih kolegic in kolegov na novi srednji šoli posebnih programov sploh ni. Učiteljicam slovenščine pa Pedagoška visoka šola za integrativno poučevanje slovenščine ponuja dodatno izobraževanje *Slowenisch im Geltungsbereich des Minderheitenschulwesens/NMS (Hochschullehrgang)* v obsegu 60 kreditnih točk od prenove programov leta 2015.

Po pregledu ponudbe nadaljnjega izobraževanja in izpopolnjevanja za učiteljice in učitelje v obdobju od jeseni 2011 do pomladi 2016 ugotovimo, da je bilo do sedaj ponujenih le malo tečajev na temo 'timsko delo na novi srednji šoli' ali 'CLIL pri pouku slovenščine' (glej dodatek A). Tudi sicer je malo prireditev, namenjenih le učiteljicam slovenščine v novi srednji šoli, zato se udeležujejo izobraževanj, ki so namenjena ali poučevanju na primarni stopnji ali na gimnazijah oz. sekundarni stopnji II. Toda ta izobraževanja ne ustrezajo učni praksi v novih srednjih šolah, saj različni programi, učni jezik, cilji itd. zahtevajo ožjo specifikacijo.

Kako naj bi potekal pouk, o tem nas je obvestila inšpektorica, ko je bila pri nas v (ime kraja) in mislim, da je bila tudi na srečanju slovenskih učiteljev preko PH [Pedagoške visoke šole] in je spregovorila, kako naj bi bilo in da so kolegi, ki to že delajo v (ime kraja). Mislim, da prav tam to dobro funkcioniira, da so hvalili ta način poučevanja, več pa ne. G: 257-262

Obvestila koroškega Deželnega šolskega sveta in edino ponujeno usposabljanje o CLIL-u v šolskem letu 2012/13 niso zadostovala za temeljito pripravo na izzive nove organizacijske ureditve pri pouku slovenščine. Večina učiteljic ni vedela za izpopolnjevalni tečaj, poleg tega pa je v (pod)naslovu tečaja pisalo, da gre za 'zgodnje učenje in poučevanje drugega in tujega jezika' (prim. Dodatek A). Zato so učiteljice na sekundarni stopnji verjetno sklepale, da je tema primerna le za pedagoge na primarni stopnji. Nekatere učiteljice, sodelujoče v raziskavi, akronima CLIL sploh niso poznale. Odgovori intervjuvank na vprašanje, ali so v zadnjih letih za izpopolnjevanje zasledile primerno ponudbo, so naslednji:

Ne, ne, sploh ne, sploh ne. In če gledaš na program od Pedagoške visoke šole, kar se izobrazbe tiče, je za osnovno stopnjo dovolj [ponudbe], ampak za prvo sekundarno stopnjo ... H: 105-107

Ja. ... To je bila moja želja: ne samo tista strokovna srečanja, temveč tudi, kako bi se lahko delalo pri zemljepisu ali zgodovini. Če sam nisi izobražen v tem predmetu, je to za učitelja težko prenašati otrokom. H: 113-115

Tega tudi za novo srednjo šolo ni bilo, ko se je to na novo uvedlo, ne glede na slovenščino, to ni bilo ne za matematiko, ne angleščino, ne nemščino. E: 137-138

Ker intervjuvanke o sistemu oz. poteku integrativnega poučevanja slovenščine niso bile dovolj obveščene, so integrativne ure začele poučevati popolnoma nepripravljene.

Ob začetku, ko sem prišla [na šolo] in ko so mi predstavili ta model ali kako to poteka, ne bi mogla reči, da sem [model spoznala] prej pri izobraževanju na Pedagoški visoki šoli in tudi na univerzi ne ..., jaz v bistvu tega nisem poznala. F: 340-342

Poučevanje v različnih šolah in v različnih timskih situacijah dopušča le malo možnosti za temeljit razvoj timskega sodelovanja, saj se timi letno spreminjajo. Proces nastajanja tima za dvojezične učiteljice zahteva nenehno prilagajanje novim situacijam in kolegicam/kolegom ter nenehno iskanje alternativnih rešitev. Po Tuckmanovem modelu procesa razvoja timske dinamike³⁹⁴ se ne ustalijo v četrti fazi, imenovani "Performing", ali pa je sploh ne dosežejo. To je faza dobrega sodelovanja in visoke storilnosti, jasno dodeljenih pristojnosti, zaupanja in zanesljivosti v timu, kar je temelj za doseganje dobrih rezultatov. Zaradi menjanja timskih partnerjev se vedno znova vračajo v začetno fazo spoznavanja in definiranja svojega položaja oz. vlog v timu ("Forming"). Proces timskega razvoja je psihično-emocionalen izziv in lahko postane zelo obremenjujoč, predvsem kadar je ista učiteljica del več timskih konstelacij pri poučevanju različnih predmetov na več šolah. Učiteljice slovenščine namreč predmete poučujejo na različnih stopnjah in v različnih timih z nemško govorečim predmetnim učiteljem. Pri učni obveznosti 20 tedenskih ur se lahko zgodi, da učiteljica slovenščino poučuje v petih razredih po dve jezikovni in dve integrativni uri, kar pomeni, da pri integrativnih urah spremlja oz. poučuje različne predmete, torej do **deset različnih predmetov** na različnih šolskih stopnjah in **v desetih timih**, vse to poleg svojih jezikovnih ur slovenskega jezika.

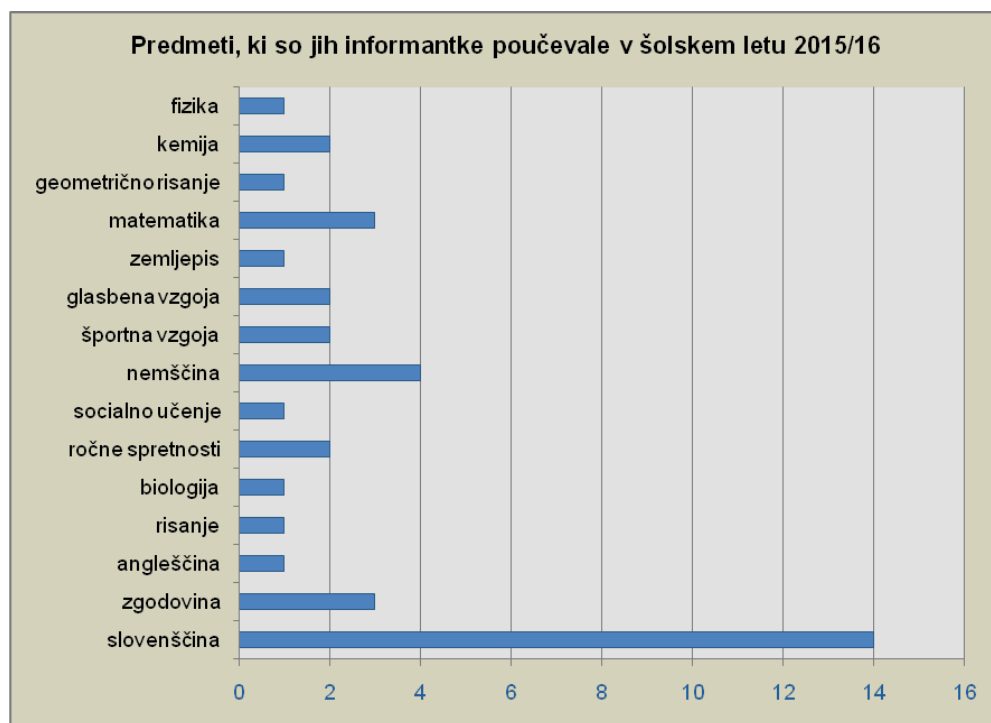
12.3 Učni predmeti

Intervjuvane učiteljice so bile izobražene za poučevanje slovenščine in praviloma še dveh predmetov (izjema so npr. nekatere učiteljice, ki so študij pedagoške smeri zaključile v Sloveniji). Z uvedbo integrativnega pouka slovenščine je število predmetov, ki jih učiteljice poučujejo v slovenščini, močno naraslo.

Katere predmete so v šolskem letu 2015/16 poučevale intervjuvanke?

Poleg slovenščine so štiri poučevale še nemščino, tri matematiko in tri zgodovino, po dve kemijo, ročne spretnosti, glasbeno ali športno vzgojo, posameznice pa so poučevale še fiziko, geometrično risanje, socialno učenje, biologijo, risanje in angleščino. Dejstvo, da se slovenščino pogosto vključuje v urnik šele po začetku šolskega leta, onemogoča vnaprejšnje strokovne ali jezikovne priprave za pouk predmetov, pri katerih naj bi bila slovenščina delovni jezik. Ker je jezikovno znanje prijavljenih otrok pogosto rudimentarno, bi bilo prav za integrativni pouk potrebno natančno načrtovanje v timu, analize besedil ter priprava gradiva, ki bi zagotavljali redundanco učne ponudbe, kar odlikuje učenje po pristopu CLIL.

³⁹⁴ Prim. Prohaska 2015: brez strani.



Slika 28: Predmeti poučevanja.

12.4 Primernost predmetov za integrativni pouk

V šolskem letu 2015/16 so intervjuvane učiteljice poleg pouka slovenskega in nemškega jezika integrativno poučevale še trinajst drugih predmetov. Iz njihovih odgovorov ni bilo razvidno, po katerem ključu poteka izbor teh predmetov; nasprotno: zdi se, da je izbira predmetov za integrativni pouk slovenščine povsem naključna.

Kako to določimo, še nimamo pravega merila. To je enostavno: ti, kdaj, kaj, kako gre, greš ti sem notri, in tako se za to odločiš, ampak, da bi to bilo fiksno, tega nimamo. Pravzaprav bi to moralo biti [pravila ali smernice za izbiro primernih predmetov], ampak mi tega nimamo, ker smo [integrirano poučevanje] šele poskušali. D: 130-133

Zanimalo me je, ali se učiteljicam zdijo vsi predmeti enako primerni za integrativno poučevanje in ali so se določeni predmeti izkazali kot primernejši. O tem so učiteljice presojele na podlagi lastnih izkušenj. Večina misli, da so primerni predmeti za integrativno poučevanje slovenščine predvsem izkustveni oz. kreativni predmeti, npr. gospodinjstvo

in likovni pouk. To utemeljujejo s povezovanjem „prakse in teorije“, z nazornostjo pouka, pa tudi s sproščenostjo in številnimi priložnostmi za komunikacijo v slovenskem jeziku, ki ne moti istočasnega pouka v nemščini.

Rekla bi, da so to kreativni predmeti, ali pa predmeti, kjer se otroci kreativno udeležujejo, kot npr. risanje, ker tam lahko izrabiš to, da so skoncentrirani na risanje in da govoriš o tem, kar rišejo. Včasih tudi naredimo kako vajo na 'white board', če oni rišejo na temo velika noč ali pomlad, prižgem kak kviz, ali pa kake stavke, ki jih morajo dopolnjevati z besediščem. Ali pa imajo interaktivne table in to se včasih prav prilega, zato ker lahko iz spleta projiciraš najrazličnejše vaje, ki so potem kar pri roki, in oni tam zapisujejo in jaz zmeraj pustim tisto pisalo in oni smejo vstati in iti to rešit. Včasih prav gledajo, kdo bo prvi smel iti. V bistvu se taki predmeti res dopolnjujejo, je pa seveda treba paziti, ali motiš koncentracijo tistega, ki se je skoncentriral na risanje, da se bo kreativno udeleževal, ali pa bo poleg tega v slovenščini tudi kaj naredil. Bi rekla, da se lahko o stvareh, ki so otroku blizu, pogovarjamo največkrat pri risanju in to tako nadgrajujem. F: 243-261

Zdi se, da so kreativni predmeti posebej primerni za poučevanje v ciljnem jeziku in da nudijo največ možnosti za utrjevanje in širjenje besedišča. Pri tem ne gre za poglobljanje v izbrane specialne teme, temveč za bolj praktičnosporazumevalno rabo (osnovnega) jezikovnega znanja, kar se zdi posebej primerno za poučevanje učenk in učencev brez oz. z malo predznanja. Te ure služijo predvsem vadbi in so pozitivna izkušnja s ciljnim jezikom, saj v izkustvenem svetu učenk in učencev kažejo njegovo funkcionalnost.

Zelo dobro funkcionira pri gospodinjstvu, ker tam veliko praktično delaš, dobijo slovenske recepte in to je kar dobra izkušnja, ker lahko na zelo enostaven, naraven način delaš z njimi. D: 61-64

Za kuhanje lahko rečem, da je do zdaj predmet, pri katerem se učenci res lahko veliko naučijo integrativno, ker če rabijo navodila in jih povem samo v slovenščini, se morajo res potruditi, da razumejo. In tudi lahko te stvari primejo. Jajce lahko primejo v roko. Lahko jim poveš: „Z metlico zmešaj!“ To je čisto nekaj drugega, kot če se učimo samo teoretično. To je praksa, povezana z učenjem jezika. In tudi pri risanju je zelo dobro, ker ob risanju lahko veliko govorimo, in če rišejo npr. mačka, potem smo zmeraj imeli samolepilne papirčke, in smo na te listke napisali npr. ušesa, oči, nos in so to potem obesili zunaj, da je bilo vidno tudi za druge. In če rišejo, se zraven lahko učimo pesmice. Npr. jeseni smo se učili „Hruška rumena na veji visi, čaka na tebe, se v soncu smeji.“ In tudi npr. pesem o dnevih tedna: „Ponedeljek kislo se drži, torek ...“ Je idealno, da se lahko naučijo. B: 45-58

Vzdušje je posebej sproščeno v učnih situacijah, kjer se deljenje v skupine zdi „naravno“ oz. kjer prijavljeni učenke in učenci v razredni skupnosti ne izstopajo kot eksoti. Če pouk poteka paralelno v dveh skupinah, se niti učenci niti učiteljice ne počutijo izpostavljeni ali kot „moteči element“ pri pouku. Ni presenetljivo, da se nekatere učiteljice odločajo za prostorsko ločevanje skupin, za to pa je predpogoj dobro skupno načrtovanje pouka obeh učiteljic/učiteljev predmeta.

V bistvu sem iz lastnih izkušenj opazila, da je še najboljša [najbolj primeren predmet] tehnika, ker skupaj sedimo za mizo. Risanje je že tako tako ... če bi vzela otroke ven iz razreda, bi bilo risanje isto primerno kot tehnika. N: 242-244

Nekatere učiteljice posebej poudarjajo, da pri kreativnih predmetih ni pritiska pri ocenjevanju in so zato učenke in učenci bolj dovzetni za dodatno jezikovno ponudbo med poukom.

Pri pouku risanja imaš čas za komunikacijo, se lahko v miru pogovarjaš, in otroci niso obremenjeni s snovjo, kot pri drugem predmetu. J: 80-82

Boljše funkcionira pri predmetih, ko se več lahko pogovarjaš, tako kot pri risanju in ročnem delu, tam je brez pritiska, da se ocenjuje, in tam tudi bolj po domače govorijo. „Der Leistungsdruck“ – pritisk, tistega nimajo. Je lažje za šolarje, se bolj odprejo. L: 149-152

Pri glasbeni vzgoji so mnjenja učiteljic deljena. Če predmetna učiteljica/učitelj ne zna slovensko, v pouk ne vključuje slovenskih pesmi, kar delež slovenščine pri pouku močno zniža, ali pa v pouk vključuje precej teoretičnega znanja, ki ga morajo za dobro oceno učenke in učenci znati v nemščini. Učiteljica/učitelj slovenščine se osredotoča predvsem na prevajanje posameznih fraz z glasbenega področja in na delo z delovnimi listi. Vloga slovenščine postane obstranska.

Lani sem glasbo učila jaz, potem sem vse učne liste prevajala, tako da je bilo slovensko in nemško. N: 31-32

V glasbi težišče ni v besedilu. V prvem razredu na primer, da se naučijo note, to je bolj težko. Seveda je nekaj pomena tudi, da lahko prevedeš v slovenščino, ampak se mi ni zdelo tako primerno. A: 99-102

Težje je pri glasbi, ker če pojejo v angleščini in učitelj glasbe ne zna slovensko, je težko peti [v slovenščini]. Če delajo teorijo, jim sicer pripravim delovne liste, jih prevedem v slovenščino, ampak ne vem kakšno težko besedilo, temveč posamezne fraze. B: 58-61

Pri predmetih, kjer je izkustvenega učenja manj oz. pri katerih je v ospredju besedilo, kar zahteva večjo zbranost pri dojemanju novih informacij, se primernost za integrativno poučevanje slovenščine močno zmanjša. Med temi urami je priložnosti za sporazumevanje zelo malo, saj predmete praviloma poučuje predmetna učiteljica/predmetni učitelj v nemščini, prisotnost učiteljice slovenščine pa je le občasna. Kadar je pri pouku prisotna tudi učiteljica slovenščine, bi pouk za prijavljene otroke moral potekati v slovenščini, vendar pozornost učenk in učencev pogosto pritegnejo vsebine, ki jih predmetni učitelj razlaga v nemščini, zato je istočasno govorjenje/poučevanje v slovenščini moteče. Delež slovenščine se pri takšnem pouku še dodatno zmanjša.

In ... pri drugih predmetih, npr. iz naravoslovja, pa seveda komunikacija ni v ospredju. F: 93-94

Mislim, da je bolj smiselno, če imajo otroci integriran pouk pri glasbi, risanju, mogoče tehniki, tudi pri športu bi bilo smiselno, ne pa pri glavnih predmetih, tu sploh ne, pa tudi geografija, zgodovina, biologija, to mislim, da ne pride v poštev. J: 155-158

Mislim, da recimo geografija ni najbolj posrečena. Imela sem dve učenki in sta bili tako skoncentrirani na samo [snov v nemščini] pri geografiji, da se mi zdi, da je bilo skoraj brez pomena jih tam s slovenščino še dodatno obremenjevati. J: 69-72

Kjer je v ospredju razlaga vsebin, za katero je potrebno določeno jezikovno predznanje, je govorno sporazumevanje v slovenščini nadomeščeno z delovnimi listi, ki so prilagojeni jezikovnemu znanju učenk in učencev. To pomeni, da gre pogosto samo za učenje slovenskih ustreznih ob nemškem besedilu, saj otroci še niso vajeni dela s slovenskimi besedili oz. so šele v fazi usvajanja osnovnega besedišča.

Jaz bi rekla biologija, glasba, zemljepis, to bi za mene bili predmeti, ki so primerni za [integrirani pouk]. Ker lahko delovne liste izdelam v slovenščini, sicer v lažji slovenščini, ampak snov lahko predelam z njim v slovenščini. H: 155-159

Zdaj za zgodovino, za barok vzamem slike in najvažnejše besede napišem v slovenščini in nemščini, tako da potem kombinirajo, z isto barvo pobarajo slovensko in nemško besedo, pač takšne stvari, ampak ne cela besedila. B: 62-64

12.5 Priprave na integrativni pouk

Za učiteljice slovenščine predstavlja velik izziv zelo omejeno jezikovno (pred)znanje učenk in učencev, ki na začetniški ravni niso sposobni slediti kompleksnejšim razlagam oz. brati poljudnoznanstvenih besedil o temah, ki so predvidene v učnem načrtu. Kako se učiteljice pripravljajo na integrativni pouk slovenskega jezika?

Čeprav omenjajo skupne timske priprave, je iz odgovorov moč razbrati, da učiteljice slovenščine pri svojem delu sledijo pripravam kolegic in kolegov, ki so predmetni učitelji, torej izobraženi za poučevanje izbranega predmeta (npr. zgodovine).

Sodelovanje z drugimi kolegicami je bilo pozitivno ... em, seveda priprava mora biti nekako skupna, ker se oziram na snov kolegice oziroma kolega, in potem gledam, da najvažnejše tudi pripravim v slovenskem jeziku. A: 58-61

Pri načrtovanju integrativnega pouka so učiteljice praviloma v situaciji prilagajanja in prevzemanja. V timu s predmetno učiteljico/predmetnim učiteljem nikoli ne zavzemajo enakovredne pozicije, tudi takrat ne, kadar se na snov predmeta dobro spoznajo. Podrejeni položaj se kaže že v njihovem izražanju, saj predmetne učitelje občasno naslavljajo kot "glavni učitelj".

In kdo načrtuje pouk?

Ne, to pa samo glavni učitelji. Jaz v bistvu samo pridem in se vklopim v trenutno situacijo.

N: 132-134

Vedno se pogovorimo, kako in kaj, jaz dobim od kolegice pripravo ali pa se tudi skupaj zmeniva.

D: 66-72

Pri skupnem načrtovanju pouka gre predvsem za iskanje možnosti rabe slovenskega jezika, pri čemer gre v glavnem za prevajanje ključnih informacij, te pa učiteljica posreduje ali spontano ustno, torej brez posebnih priprav, ali pa pisno, v obliki delovnih listov.

To je odvisno od teme. Včasih je treba, da se kaj pripravi, včasih pa se lahko v knjigah doda.

L: 83-84

To je tudi odvisno od kolegice/kolega, npr. pri informatiki že zmeraj dobim delovni list en dan, dva dni prej in to lepo prevedem v slovenščino, tako da učenci delajo potem v slovenščini. Če imajo naloge, ki jih je treba opraviti na računalniku, imajo slovenski delovni list. Za risanje ni kakšnih posebnih priprav, ker ob risanju lahko govorimo o tem, kar pač rišejo ali tudi o čisto drugih stvareh, v prostem času lahko ponavljamo različno besedišče, odvisno pač od tega. B: 66-72

Iz odgovorov izhaja, da so se učiteljice sprijaznile s podrejenim položajem in so odgovornost za posredovanje vsebin nekako predale predmetnim učiteljem. Zatorej bi njihovo vlogo lahko poimenovali kot pomoč in podporo, morda tudi jezikovno asistenco, kar nikakor ne ustreza vlogi enakovrednega člana učiteljskega tima. Da se učiteljice velikokrat ne počutijo odgovorne za posredovanje predmetnih vsebin, se da razbrati iz odgovorov, da se nekatere na pouk pripravljajo le občasno in se spontano vključujejo v pouk, samo po potrebi. Pouk v teh urah ne poteka vzporedno v obeh jezikih, temveč gre le za občasne informacije v slovenskem jeziku. To potrjuje tudi naslednji odgovor, kjer je delo v timu opisano pozitivno, vendar kot izmenjava vlog v razredu, ne pa kot vzporedno jezikovno prilagojeno poučevanje istih vsebin. Zdi se, da ima slovenščina le vlogo dodatka k celoti, ki poteka v nemščini. Tak potek zelo spominja na vlogo slovenščine pri javnih šolskih nastopih (glej poglavje 9.3.2).

Delo v timu je odvisno [od tega], kateri kolega ali pa katera kolegica je to. Nisem še doživela, da ne bi mogla s kom delati. Je pa z vsakim malo drugače, je potrebno malo empatije eden do drugega, da lahko to spelješ tako, da je otrokom v prid, da se prej dobro dogovorimo, kako to poteka. Ali pa kdaj je kdo na vrsti ali pa je enkrat v vlogi, ki je podrejena, ali pa je enkrat tisti, ki bo bolj vodil celo zadevo, ali je to sprotno dogovarjanje, zdaj ne glasno, ampak včasih to poteka zelo avtomatično in včasih je en pogled, pa vem, da naj povzamem jaz ali pa, da je zdaj tisti trenutek, ko jaz lahko grem do tiste skupine, ker so to manjše skupine otrok, in nekaj vnesem iz slovenščine, včasih funkcionira to zelo enostavno in brez večjih dogovarjanj, med konkretno uro, včasih pa je bolj strukturirano. To je zelo odvisno tudi, s kom delaš. F: 121-133

Le ena učiteljica je navedla, da si izdeluje mali slovensko-nemški učbenik, ki pa služi le njej kot osnova za poučevanje, za narekovanje vsebin v razredu.

Meni so kolegice rekle, da se ne rabim doma pripravljati, ampak jaz se želim pripravljati za sebe, ker tudi jaz potem izboljšam svoje besedišče [...], in to je tudi ponovitev moje šolske snovi [...] – tako da se jaz doma pripravljam na pouk. M: 63-67 Jaz imam napisano, kar naj bi oni [otroci] prebrali, in prevedeno v slovenščino. Izpisane glavne stvari. Jaz naredim za sebe neke vrste mali slovensko-nemški učbenik. M: 81-82

Glede na to, da učiteljice ne pričakujejo, da bodo v naslednjem šolskem letu sodelovale v istem timu, se jim natančne priprave verjetno ne zdijo smiselne. Nekatere učiteljice odkrito poročajo o zahtevnosti priprav za integrativni pouk slovenščine, predvsem kadar se za določen predmet niso šolale in jim manjka strokovno izrazje.

V vseh teh predmetih, kjer se mi učitelji slovenščine počutimo doma. [...] Sploh ne bi bil noben problem [...], ker tu je treba že biti ... nabran [naštudiran] in enostavno tudi jezikovno toliko sposoben, da lahko npr. ponudim otrokom pouk zgodovine v slovenščini, ker če tega ni, če bi morala tukaj iskati besede in pojme, ne bi prineslo toliko. E: 61-69

To je odvisno, ali je učitelj, ki naj bi integrirano poučeval, sposoben poučevati predmete, kot so fizika ali kemija. Jaz sem bolj za družboslovne predmete, biologija tudi še gre, [...] ampak matematike, fizike, kemije se pa jaz ne bi lotila dvojzložno, ker bi bilo prenaporno zame. M: 138-142

Večkrat se ti zgodi, da se slovensko sporazumevaš, znaš, razumeš, potem pride pa strokovna literatura, kjer se pa loviš. Celo strokovnjaki, kako se pa temu reče v tem in tem jeziku. To sem sama večkrat doživela, ko lahko rečem, da imamo in smo imeli dovolj slovenščine, ne znamo pa strokovnih besed. I: 191-195

Sklepamo lahko, da nezadostno obvladanje strokovne snovi, povezano z občutki šibke jezikovne kompetence, močno vpliva na učiteljičino doživljanje integrativnega pouka in predstavlja pomemben razlog za prepuščanje vodilne vloge strokovno bolj usposobljenim nemško govorečim predmetnim učiteljicam/učiteljem. Te ugotovitve bi bilo napačno interpretirati kot kritiko prispevka učiteljic slovenščine h kvalitetnemu pouku, temveč predvsem kot kritiko slabega

managementa resursov (kot je npr. dodatno izpopolnjevanje, supervizija ipd.) in kot kritiko visokih družbenih zahtev oz. pričakovanj, ki posamezne učiteljice silijo v občutke preobremenjenosti in nezadostnosti.

12.6 Organizacija dela v razredu

Učiteljica za slovenščino ni prisotna pri vseh urah enega predmeta, temveč npr. pri eni tedenski uri matematike in pri eni uri zgodovine (od dveh/več ur). Ker je k pouku slovenščine prijavljen le majhen delež učenk in učencev v razredu, je zanimiva prostorska ureditev pri integrativnih urah:

Sedim poleg učenk. Torej med njimi. M: 95
In delo je organizirano tako, da jaz kot učiteljica slovenščine delam z učenci, ki so prijavljeni za slovenski pouk. Jih ne porazdelim, jih ne zbiram v kakšen kot, tega ne delam, temveč jih pustim tako na prostorih, kakor so vedno. A: 62-65
Jaz s svojimi [učenci], ki so prijavljeni, delam tako, da hodim k njim. [...] Otrok ne bi želela vzeti iz razreda [...]. D: 66-70 A [učenke in učenci] sedijo skupaj? Ne, ni nujno, ne, ne, ne, ne, ne. Ne, ne, so na svojem prostoru. D: 197

Učiteljice učenk in učencev praviloma ne zbirajo okrog sebe, temveč jih pustijo sedeti na njihovih mestih. Pri nekaterih predmetih se ločevanje po jeziku zgodi spontano (npr. pri kuhanju), torej brez posebnega navodila, v nekaterih razredih pa prijavljeni učenke in učenci že sedijo v isti klopi, tako da lahko učiteljica pri pouku slovenščine prisede. Združevanje prijavljenih učencev v skupino je smiselno, saj

- se učenci lažje osredotočijo na informacije učiteljice, ki mora glasnost govora v razredu prilagoditi okolici, tako da ne ovira dela druge skupine,
- delo v skupini poveča delež inputa, ponovitev, pojasnil, s tem pa tudi priložnosti za vadbo jezikovnih spretnosti, npr. poslušanja,
- komunikacija ne poteka le med posameznikom in med učiteljico, temveč tudi med učenci v skupini,
- se učenci učijo tudi ob razlagah, ki niso namenjene le njim samim, temveč sošolki/sošolcu v skupini.

Kljub zgoraj navedenim razlogom za delo v skupini pa se učiteljice pogosto odločajo za ohranjanje običajnega sedežnega reda v razredu. Učenke in učenci imajo v razredu namreč svoje mesto, ki so ga vajeni in kjer se počutijo varni. Presedanje v razredu povzroči spremembo ne le za prijavljene, temveč tudi za neprijavljene učenke in učence, kar lahko sproži nemir

in tudi nezadovoljstvo. S predsedanjem se okrepi vtis drugačnosti prijavljenih otrok, saj lahko pri pouku istega predmeta veljata dva sedežna reda; npr. pri enojezični uri zgodovine velja običajen sedežni red, pri integrativni uri pa poseben.

Tu sem že imela negativne odzive, ko sem rekla, da se bodo učenci skupaj usedli, pa jim ni pasalo. N: 169-170

V razredu vsakršne spremembe zaradi slovenščine potisnejo prijavljene otroke v središče pozornosti, prisiljeni so v utemeljevanje razlogov za učenje slovenščine, počutijo se bolj izpostavljene, morda tudi zasmehovane, to pa ruši dobro razredno vzdušje in motivacijo za učenje. Učiteljice svoje delo pri integrativnih urah vedno znova označujejo kot „mote-nje“ pouka. Ta občutek jim dajejo reakcije predmetnih učiteljev, pa tudi prijavljenih učenk/učencev. Ni presenetljivo, da učiteljice, ki „motijo“ pouk, delujejo le še „v ozadju“. S tem se močno zmanjša prisotnost oz. opaznost jezika, in to spet škodi njegovemu ugledu.

Ja, to je moteče, zato ker so bile učenke zelo pridne, delovne in so tudi pri [poimenovanje predmeta] želele dobro oceno. J: 103-104

Pri integriranem pouku delam bolj pisno, manj ustno, ker je drugače morda drug pouk nekako moten. A: 67-68

Prijavljenim učenkam tudi ni najbolj ustrezalo, da sem jaz zraven, občasno že, ampak mislim, da v glavnem niso bile najbolj zadovoljne. J: 144-145

Se mi je tudi že zgodilo, da sem govorila z učenko, pa je [predmetna] učiteljica rekla učenki: „Bodi tiho.“ To pa res ni primerno, s to [kolegico] sploh ne sodelujem več, pa zdaj sem že toliko samozavestna, da bi rekla, da naj se to prosim ne dogaja. Ko z njimi [učenci] govorim, sem že vesela, da sploh kaj povejo, če pa bodo še oni [kolegi] to zatrli [...] – ampak to so redki primeri.

N: 101-108

Takšen pouk pravzaprav ne poteka več v slovenščini, saj jezik nima enakovrednega statusa; pouk poteka v nemščini, slovenščina ima le vlogo „jezikovnega dodatka“.

To je samo kot dodatno znanje, da poznajo nekatere besede še v slovenščini. Če so pa besede zelo pomembne, jih pa jaz pri svojem slovenskem pouku še enkrat povem, ali se pa pojavijo v učbeniku, ki ga mi uporabljamo pri slovenščini, in po-tem rečejo: „To smo pa že slišali pri biologiji, pri geografiji.“ To je bolj za širjenje besedišča namenjeno. M:109-113

Pozornost učenk in učencev velja vsebinam, ki jih podaja nemško govoreči učitelj, medtem ko slovenščina ostaja „ob strani“ in nudi le informacije v obliki prevodov ali dodatnih vaj v fazi samostojnega dela, ko „glavni učitelj“ ne razlaga in ne daje navodil.

Ona [kolegica] mi pove vnaprej, pa potem samo na tablo napišem slovenske besede, ali pa pojemo kaj v slovenščini. N: 51-52

Ja, največkrat je tako kot pri risanju, da učitelj za risanje razloži, kaj bodo delali, in ko imajo fazo dela, ko sami delajo, potem se jaz z njimi pogovarjam, jaz z njimi delam. B: 75-77

Potem gledamo na listu ali pa v besedilu, da dodamo tudi ta glavne besede, vse v slovenščini, v slovenskem jeziku. L: 80-81

Jaz njim [učencem in učenkam] povem, kaj si naj napišejo, poleg tistega, kar so oni napisali. M: 84 [To vse učenci oz. učenke naredijo] med šolsko uro. M: 89 Saj ne napišejo vsega v slovenščini, samo ključne stvari, to se pa izide v tem času, ki ga imajo na voljo. M: 91-92

Seveda je verjetnost velika, da se učenci ne trudijo razumeti sporočil v ciljnem jeziku, saj vedo, da so vse pomembno že slišali v jeziku, ki ga obvladajo.

Poučujem pri dveh predmetih, in sicer tako, da kolegica pove v nemščini, jaz pa prevedem v slovenščino in jim [učenkam] potem tudi povem v slovenščini krajšo definicijo, ne vsega, ampak krajšo definicijo in želim, da tudi napišejo, potem pregledam, če so prav prepisale oz. napisale. Najina komunikacija s kolegicama pa poteka v nemščini. [...] Ena kolegica več dela in tako lahko več prevajam, druga kolegica je pa bolj za samostojno učenje oz. delo z učenci, da učenci sami delajo, zato je tam manj možnosti prevajanja. M: 52-60

Pri [učni predmet] sem sedela z učenkami [...] v klopi, in vmes, ko je učiteljica razlagala, sem tu pa tam jaz v slovenščini par izrazov povedala, pa sem pripravila tudi učni list, če mi ga je učiteljica predhodno dala, iz tistega učnega lista sem izluščila, kar se mi je zdelo najbolj pomembno, pa sem še v slovenščini ta učni list mogoče malo drugače naredila, ali pa tudi kaj dodatnega. Ampak, saj pravim, nisem bila najbolj naklonjena temu. J: 93-100

Z zgoraj opisano ureditvijo je sporočanje in sporazumevanje, pa tudi siceršnje delo v slovenskem jeziku, zelo omejeno, vloga slovenščine pri pouku je le obstranska in za usvajanje učne teme pravzaprav redundantna, zato prihaja ponekod do spontanih rešitev, npr. da prijavljeni učenci skupaj z učiteljico za slovenščino odidejo v drug prostor.

Večkrat nam učiteljica za (predmet) da potem čas, da gremo deset minut prej ven, če kaj vadimo, ali pa da jim pripravim potem učne liste in delamo to izven ure. B: 87-89

Po eni strani tudi ta rešitev vnese v pouk nemir in izpostavljanje posameznikov, po drugi strani pa je pouk zunaj celotne skupine lahko bolj osredotočen na delo z jezikom, učiteljica ima vso pozornost prijavljenih otrok in slovenščina kot učni jezik pridobi na pomenu. Morda se učencem zdi odhod iz razreda manj nenavaden kot presedanje ali prevajanje pred celotno razredno skupnostjo tudi zato, ker so člani razredne skupnosti že vajeni, da prijavljeni otroci zapuščajo razred za jezikovni pouk.

Take rešitve so izjeme in kljub „podarjenim minutam“ ne morejo nadomestiti strokovnega poenostavljanja in izpuščanja informacij. Pri integrativnem pouku izpuščanje tem, ki jih paralelna skupina predela, načeloma ne bi smelo biti problematično; dalo bi se upravičiti s prirastom jezikovnega znanja. Zaplete pa se pri preverjanju znanja, ki je praviloma v rokah predmetnega učitelja in v nemškem jeziku (glej poglavje 12.7). Posledično lahko sklepamo, da se trenutno prakticirana oblika integrativnega pouka hitro izkaže ali kot dodatna obremenitev otrok, saj morajo zamujeno znanje v nemškem jeziku nadomestiti sami, ali kot demotivacija, saj zaradi jezikovnih deficitov ne obvladajo znanja, potrebnega za dobro oceno.

Če razmišljamo o možnih poteh iz tako nastale dileme, je jasno, da bi morali tako kot učiteljice tudi učenke in učenci, ki obiskujejo CLIL-programe, biti nanje ustrezno (jezikovno) pripravljeni.

12.7 Ocenjevanje

Učiteljice za integrativno poučevanje slovenščine ugotavljajo, da je dovzetnost učenk in učencev za slovenščino večja, prisotnost učiteljic pa manj „moteča“ pri predmetih, kjer učenke in učenci niso pod pritiskom preverjanja znanja. Glede na to, da naj bi bila pri integrativnih urah slovenščina učni jezik oz. da naj bi v teh urah učiteljica za slovenščino posredovala vsebine predmeta v slovenskem jeziku, je neizogibno postaviti vprašanje o vlogi učiteljic za slovenščino pri preverjanju znanja in pri ocenjevanju. Intervjuvanke so dobile dve vprašanji: Kdo v integrativnih urah ocenjuje učenke in učence? in V katerem jeziku poteka preverjanje znanja?

Čeprav v integrativnih urah slovenščina velja kot učni jezik, preverjanje znanja praviloma pripravi in izvede nemško govoreči učitelj. Tudi pri ocenjevanju kot bistvenem delu pouka, ki močno vpliva na motivacijo za učenje, učiteljice slovenščine sprejmejo podrejeno vlogo in se ‘ne vpletajo’ v preverjanje znanja. To pomeni, da vso odgovornost za ocenjevanje, s tem pa tudi vse možnosti in prednosti, a tudi pomembnost svoje vloge v razredu, prepustijo nemško govorečim kolegom. Nekatere to razlagajo z ločevanjem jezika od vsebine. Za vsebino pa so glede na zbrane odgovore v večini timov odgovorni predmetni učitelji (t. i. ‘glavni’ učitelji).

Kdo v integrativnih urah ocenjuje učenke in učence?	V katerem jeziku poteka preverjanje znanja?
... ja ... učitelj za drugi predmet, pač npr. za zemljepis ali za biologijo. A: 73-74	V nemščini. A: 76
Oba, skupaj. H: 92	V nemščini Idealno to ni, za mene to ni idealno, ker se potem naučijo samo to, kar je v nemščini, to pa ni smisel integrativnega pouka. To bi pa jaz tudi zame morala še spremeniti, da bi rekla: „OK, ali enkrat pri pouku slovenščine to vprašam.“ H: 96-99
Njihova predmetna učiteljica. M: 107	V nemščini. M: 109
No, pri informatiki ... se nisem nič vpletla, pri gospodinjstvu itak vidim, kako delajo, in se potem pogovoriva in tu se že zmenimo ... D: 77-78	Pri informatiki ga ni, v gospodinjstvu pravzaprav tudi ne, enkrat sem še pri zgodovini notri, to je pač ... [skomigne z rameni]. D: 79-80
Pri drugem predmetu pač učiteljica, ki je glavna učiteljica, se pa z mano pogovarja. L: 97-98	Tam [pri matematiki] pa nemško pišejo. Matematiko imajo štiri ure in ena ura je razdeljena, potem ne morejo tudi v slovenskem jeziku pisati, ker toliko razumevanja nimajo, ne morejo imeti. L: 112-114

Če je za preverjanje znanja oz. za ocenjevanje odgovoren le nemško govoreči del tima, je logično, da ocenjevanje poteka v nemškem jeziku in da je pozornost otrok usmerjena v informacije v nemščini, ki je dominanten, znan, za večino učenk in učencev pa tudi lažji jezik.

Kaj to pomeni za učenke in učence, ki so prijavljeni k pouku slovenščine? Čeprav pouk ali vsaj del pouka poteka v slovenskem jeziku in učenci pri pouku usvajajo del snovi v slovenščini, se morajo na preverjanje znanja pripraviti v nemščini. Torej morajo tisti del nemškojezičnega pouka, ki ga "zamudijo" (ker je pouk v slovenščini prilagojen njihovem jezikovnemu znanju, to pa praviloma ne dopušča poglobljenih razlag), sami nadomestiti, saj ga bodo potrebovali za doseganje dobrih rezultatov pri ocenjevanju. Tega se zavedajo, zato velja med poukom njihova pozornost predvsem nemškemu delu pouka.

Ni presenetljivo, da učiteljice slovenščine svoje delo občutijo kot moteče: "motijo" namreč delo kolegov v nemškem jeziku, hkrati pa ovirajo svoje učenke in učence, ki ob pouku v slovenščini skušajo dojeti vsebine, ki se jih sošolke in sošolci učijo v nemščini.

Mislim, da sčasoma ta odnos pri učencih čutiš, pa vidiš, da je slovenščina pač obstranska pri pouku. J: 117-118

Ker je jezik izključen iz ocenjevanja, zgubi na pomenu; to niža njegovo vrednost in ugled. Seveda se poraja tudi vprašanje smisla poučevanja nečesa, česar se (za ocene) ni treba naučiti. Nekatere učiteljice skušajo soodločiti o oceni, vendar neuspešno, saj sta jezik in vsebina neločljivo prepletena, tako da tudi pri ocenjevanju prevlada jezik nemško govorečega učitelja.

Tudi to je bil problem, to je tudi dilema, a na račun slovenščine imajo kake „olajšave“ pri [učnem predmetu], ker če tako pogledaš, ni fer, da morajo v nemščini znati vse, pa mogoče še v slovenščini. To preverjati je velik problem. J: 104-108

Da bi rešile problematiko ocenjevanja, učiteljice preizkušajo različne „modele“, npr. dodatna vprašanja v slovenskem jeziku pri preverjanju znanja.

V prvi vrsti prepuščam oceno tega predmeta učitelju, ki je v tej uri prisoten ali pa ki je odgovoren za ta predmet, ker on v bistvu preverja in emm ... ocenjuje potem vsebino, kar so se morali naučiti. Jaz preverjam prav tako, včasih tudi skupaj z drugim učiteljem, da so npr. emm, da so preverjanja sestavljena iz enega nemškega in enega slovenskega dela. Ampak največkrat jaz upoštevam to oceno za slovenščino. Jaz ne ocenjujem predmeta kot takega. F: 160-166

V bistvu vsi dobivajo nemška preverjanja, zato ker je to seveda za celoten razred, in ob tem dobijo učenci, ki jih imam jaz, še del v slovenščini, ja. Torej v bistvu imajo oni več za rešiti. F: 169-172

Preverjanje znanja v obeh jezikih za prijavljene učenke in učence pomeni obremenitev, dodatna obremenitev pa lahko ogrozi dober šolski uspeh in s tem zmanjšuje atraktivnost slovenskega pouka. To ima lahko posledice za nadaljnje (ne) prijavljanje k pouku slovenščine.

Smo že tudi imeli, da je npr. odpadlo kako vprašanje in to nadomeščam s slovenščino. Ali pa je včasih tudi dvojezično, tudi to sem že imela. Je pa zmeraj navzoč strah pri otrocih: če slovensko ne bodo razumeli, da je to potem tudi slabo za predmet. Zato se tega malo bojijo. Dvojezično jim je potem seveda vseeno, potem pač odgovarjajo v slovenščini in v nemščini, in oni so v enem od teh jezikov dokazali znanje, ne marajo pa tega, da zaradi jezika vsebine ne bi znali. F: 177-184

Pri dvojezičnem preverjanju znanja, kjer so vprašanja napisana v obeh jezikih, učenke in učenci lahko odgovarjajo ali v enem ali v drugem jeziku. Otroci seveda pogosto izberejo jezik, v katerem se lažje izražajo, tj. nemščino, zato prirast jezikovnega znanja, ki so ga dosegli v ciljnem jeziku, pri takem preverjanju večinoma ni viden.

Le ena izmed učiteljic vidi svojo pomembno vlogo tudi v procesu ocenjevanja, saj kolegice in kolege opozarja na dejstvo, da prijavljeni otroci v časovnem okviru, namenjenem spoznavanju ene veščine (npr. risanja), istočasno usvajajo novo snov oz. nov jezik. To se lahko kaže v znanju ali v izdelkih, kar je treba upoštevati pri ocenjevanju. K kolegice in kolege opozarja na večjo obremenitev otrok in na to, da naj ne ocenjujejo znanja, ki si ga v nemščini niso mogli pridobiti. S tem zastopa interese otrok, ki zaradi slovenščine ne želijo imeti slabšega uspeha. Hkrati samoiniciativno zavzema enakovredno vlogo pri odločitvah, kar je pot do nove razdelitve vlog in pristojnosti v timu.

Em, ja, jaz že vplivam na oceno. Jaz pač moram opozarjati učitelje, da imajo moji učenci samo eno uro, se pravi: ostali imajo dve [uri pouka], moji imajo eno, in tukaj že poudarim, da naj to upoštevajo, če izdelek ni končan, ali pa če jih eden naredi deset oni pa pet, da naj se tega zavedajo. To sem že letos kar povedala. N: 118-121

12.8 Ocena deleža slovenskega jezika

Pri integrativnem pouku je ciljni jezik tudi učni jezik, kar bi moralo pomeniti, da ves pouk ali vsaj večji del pouka poteka v slovenščini. Ker pa imajo učiteljice občutek, da motijo pouk, tako da odgovornost za načrtovanje pouka in ocenjevanje prepuščajo kolegom, postane neizogibno vprašanje o deležu časa, ki pri integrativnem pouku pripada slovenskemu jeziku.

Pol pol ne gre zmeraj ... Slovenščina je tista, ko zmeraj zgubi nekaj časa. L: 90-91

Potem je pa tudi tako, da rečejo: „Ok, ti delaj to uro in jaz delam to uro.“ Ne da se skupaj dela, ampak da se znajdejo. H: 65-66

... Bi lahko rekla, da so ure, kjer je petdeset – petdeset [odstotkov], so pa tudi ure, kjer je manj. Ja, čisto gotovo. ... Res čisto odvisno od tega, s kom delaš, pa kaj ravno obravnavamo, pa kakšen je pouk. F: 156-158

Iz nekaterih izjav je moč razbrati, da so učiteljice v timih integrativnih ur mnenja, da je njihov pouk primerljiv s situacijo v dvojezičnih ljudskih šolah, kjer dvojezični pedagogi polovico časa poučujejo v drugem deželni jeziku. Medtem ko je učenju v slovenščini oz. slovenščine v dvojezičnih ljudskih šolah namenjena polovica celotnega učnega časa, so v novih srednjih šolah slovenščini namenjene le štiri ure tedensko. V integrativnih urah naj bi učenci jezik usvajali “skozi” snov. Če učitelja v integrativnem timu ne poučujeta istočasno, temveč izmenično, se delež pouka v slovenskem jeziku zmanjša vsaj za polovico, kar prijavljenim učenkam in učencem dodatno krati čas in priložnost za usvajanje slovenščine.

Pri oceni deleža učnega časa, ki je posvečen ciljnemu jeziku (razlage, navodila, prevodi, sporazumevanje itd.), je večina učiteljic mnenja, da delež ne presega polovice učnega časa, več jih navaja, da „slovenski delež“ učnih ur ne presega niti 25 odstotkov.

25 %	... hm, no ja, tukaj bi rekla: ne več kot petindvajset procentov. A: 70-71
20 %	Pri zgodovini slovenščine ... ni dosti. Dvajset [odstotkov] morda. D: 101
20-25 %	Jaz bi rekla dvajset do petindvajset procentov. H: 90
5-10 %	 Zelo malo. J: 122
40 %	Če bi skupaj seštela celo uro, recimo, če se zdaj osredotočim na geografijo ... pod deset procentov, pet mogoče. J: 124-125 Recimo pri glasbi pa pri likovni [vzgoji], to bi lahko rekla ... štirideset. Težko je točno oceniti, ker je včasih bilo več, včasih manj, ampak recimo likovno je bilo še več. J: 127-129
30-40 %	Ja, jaz poskušam, prevedem vse, kar se mi zdi pomembno, to je trideset do štirideset procentov. Ampak to je vseeno malo. Ampak je, nekaj je. L: 99-100
90 %	Ja, to je spet odvisno od predmeta. Pri risanju npr. si lahko samo za slovenščino vzamem devetdeset procentov, ker če imajo nalogo, da to in to narišejo, potem jaz lahko z njimi govorim v slovenščini. B: 83-85
10 %	Pri zgodovini seveda to ni mogoče. Tam se ta delež zelo zmanjša, mogoče na deset odstotkov. B: 85-86 Ja, pri zgodovini je težko, ker je to potem strokovni jezik, ki ga ne uporabljajo v vsakdanjiku, nekaj abstraktnega. B:116-117

Intervjuvanke poudarjajo, da je delež slovenščine pri integrativnih urah močno odvisen od predmeta, pri katerem ima slovenščina vlogo učnega jezika. To pa je spet argument za nadaljnje študije in priporočila za izbiro primernih predmetov oz. določitev kriterijev, po katerih vodstva šole določajo integrativne predmete. Če je za integrativni pouk izbran manj primeren predmet, postane delež slovenščine tako majhen, da se zastavlja vprašanje, ali pri takšnem pouku sploh še gre za pouk v ciljnem jeziku.

Kot poglavitno oviro pri izvedbi pouka v ciljnem jeziku navajajo učiteljice šibko jezikovno znanje učenk in učencev.

To je predvsem tudi odvisno od znanja učenk. Tem, za katere vem, da znajo, tem seveda več nudim in ostalim ... pa mnogo manj, ker se ne izide. D: 96-98
Tam pač jezikovno ni tako ... ne morem jim toliko nuditi. V glavnem pač seveda vejo, da je to miška, da je to ekran, da je to tipkovnica in take stvari. D: 71-72
Tako med poukom z njimi govorim: „Kje pa imaš zvezek? Si že gotova? A ti naj kaj pomagam?“, to je recimo pri tem zelo prisotno. Take stvari se bolj naučijo. D: 111-113
... Ja nekaj seveda profitirajo, ker izraze, ki jih drugače ne bi slišali, potem tukaj spoznajo. L: 143-144
Širijo besedišče, kar se tiče jezikovnih kompetenc. M: 132

Pritrdimo lahko Bakerjevim ugotovitvam, da je učenčeva jezikovna performanca pri pouku v ciljnem jeziku zelo siromašna, če predhodno ni dosegel zadostne jezikovne kompetence (glej poglavje 5). To ga ovira tako pri rabi in nadgrajevanju jezikovnega znanja kot pri usvajanju predmetnega znanja, kar se lahko hitro spreobrne v neprijetne in stresne situacije. Ker razlage v ciljnem jeziku niso možne, predmetno znanje pa si otroci morajo pridobiti za doseganje dobrih ocen, je povsem logično, da motivacija za učenje ciljnega jezika pri integrativnih urah močno upade in da se otroci bolj osredotočajo na snov, ki jo istočasno razlaga predmetni učitelj v nemščini.

Na nizko prisotnost slovenščine pri urah, kjer bi morala biti učni jezik, vplivajo tudi neugodne institucionalne razmere ter učiteljičini občutki jezikovne nezadostnosti in nezaželenosti v razredu. Lahko sklepamo, da bo ob nespremenjenih pogojih prisotnost slovenščine pri integrativnih urah še upadala. V zasebnih pogovorih z učiteljicami sem izvedela, da se za integrativne ure vse večkrat izbira 'problematične razrede', tako da učiteljice slovenščine v razredu prevzamejo vlogo pomočnice oz. asistentke nemško govorečih kolegov, s čimer se pozornost, ki naj bi veljala ciljnemu jeziku oz. k slovenščini prijavljenim učencem, še zmanjša.

Povzamemo lahko, da je pri integrativnih urah nejezikovnih predmetov, z izjemo kreativnih oz. izkustvenih predmetov, kot sta npr. risanje in kuhanje, le majhen delež učne ure namenjen slovenščini (25 % ali manj, to pomeni pribl. 12,5 minut ali manj). V tem času večinoma ne gre za usvajanje vsebin v slovenskem učnem jeziku, temveč predvsem za prevažanje posameznih besed in besednih zvez, torej za širjenje besednega zaklada, ne pa za ponujanje raznolikih komunikacijskih situacij za vadbo sporočanja v ciljnem jeziku. Med učiteljicami se poraja dvom v smiselnost takšnega poučevanja, kar seveda vpliva na njihovo motivacijo za integrativno delo.

Verjetno se jim bo [slovenščina] zdela še težja, zato ker usvajajo tuje izrazje za en jezik, pa tuje izrazje še za drugega, in če je to za začetnike, npr. da je to na peti šolski stopnji, se jim bo verjetno zdelo, da je to kar en ogromen kamen. Ja. F: 238-241

In ja, zelo slab [output], če se na te predmete osredotočim. Ni ... ne jezikovno, ne socialno, mislim, da ni kej ekstra profita. J: 158-159

Z učiteljico sva bili zmenjeni, da mi ona ... – meni je bilo malo težko, ker več kot en teden vnaprej nisem vedela, kakšna bo snov. Je pa tudi tako, da ti že lahko planiraš, pa vmes pride športni dan, ono, tretje in se podre vse – da več kot en teden prej nisem imela snovi, učenik že, in potem spet: kaj izluščiti? Ne vem, kaj je pomembno ... to je težko, sploh za tak predmet, kjer je veliko snovi. Mislim, da je nesmiselno. J: 85-90

Kaj pa je pozitivna plat takšnega poučevanja? Učiteljice so kot prednost takih ur izpostavile dva aspekta:

- Prisotnost slovenščine v razredu

Slovenski del je seveda veliko manjši kot v jezikovnih urah. Ampak seveda je prisoten in je tudi prijetno, da na primer učenci, ki imajo slovenščino kot materni jezik, tudi v integriranem pouku govorijo slovensko z učiteljico slovenščine, da je jezik tudi v integriranih urah prisoten. A: 53-57

Učenke in učenci, ki so prijavljeni k pouku slovenskega jezika, imajo slovenščino na urniku skoraj vsak dan (4-krat na teden). Kar pomeni da imajo možnost dnevne rabe ciljnega jezika. Prisotnost slovenščine med učnimi urami kaže uporabnost jezika tudi v širši, sicer nemško govoreči družbi. Za otroke, ki so iz domačega okolja vajeni sporazumevanja v slovenščini, pomeni prisotnost slovensko govoreče učiteljice v razredu domačnost, saj se lahko izražajo v jeziku, na katerega so čustveno navezani. Za tiste, ki se slovenščino šele učijo, prisotnost slovenščine prinaša predvsem priložnosti za rabo ciljnega jezika ter za primerjave med ciljnim in maternim jezikom.

- Socialno učenje

Socialno bi pa rekla, da dandanes seveda nimamo samo slovenščine kot prisotnega jezika, zdaj je v razredih navzočih več narodnosti, več jezikov, velikokrat mene kot pozitivno osebo doživljajo tudi otroci, ki govorijo druge slovanske jezike, zato ker se jim to zdi blizu. Velikokrat pridejo in mi govorijo: „To pa pri nas pomeni to...“, ali pa „To je podobno, to sem pa jaz tudi razumel.“ Za socialno dobro počutje ali pa za razredno skupnost – kako zdaj integriraš vse te različne kulture – je to gotovo dober pristop. F: 221-229

Socialno pa ... mogoče da sprejemajo tudi to, da je kdo dvojezičen, da vidijo, da to ni nič slabega, to ni tabu, ampak da je to mogoče samo obogatitev prvega jezika, ker bodo oni [prijavljeni otroci] imeli vseeno več besedišča tudi na drugem področju in s tem širše možnosti. M: 132-135

Pri socialnem učenju učiteljice omenjajo razvijanje pozitivnega odnosa do večjezičnosti v šoli in v širši družbi, pri čemer prisotnost slovenskega jezika in slovensko govoreče učiteljice v razredu spodbuja sprejemanje drugačnosti pri ostalih, pa tudi lastne drugačnosti. Razlike ne pomenijo več nekaj posebnega, temveč postanejo nekaj vsakdanjega, 'normalnega'; tako se odpravljajo predsodki, tabuji in stigme. Jeziki so neločljivo povezani z različnimi vidiki našega življenja in identitete, zato se s pozitivnim doživljanjem drugačnosti in z jezikovnimi stiki tudi med neprijavljenimi otroki razvije pozitiven odnos do drugega deželne jezika. Čeprav je pouk jezikovno ločen in so informacije v slovenskem jeziku namenjene le prijavljenim otrokom, na dejanski „intake“ vplivajo različni faktorji, na primer radovednost, ki sproža notranjo motivacijo, zato se tudi neprijavljeni otroci včasih naučijo slovenske vsebine.

Mislila sem si, da je dobro, če so tudi [neprijavljeni] vključeni v ta pouk, ker potem enostavno nimajo občutka, da jim nekaj manjka, da nekaj zamudijo. To vidim socialno: „Kaj pa ti tukaj delaš? Kaj pa je to?“, so bili radovedni sošolci, potem so seveda moji [prijavljeni otroci odgovorili]: „To je pa ta črka, to se pa tako izgovori.“ In potem so ... [smeh] v bistvu oni drugim posredovali svoje znanje naprej. G: 174-180

Ja in oni [neprijavljeni otroci] tudi profitirajo. H: 126-127 To sem tudi že imela na šoli, da so se tisti, ki se niso učili [ki niso bili prijavljeni] tega jezika, več naučili, če so slike v razredu visele. H: 129-131

A mislite, da se veliko naučijo pri teh urah?

Po mojem že. H: 138

Veliko jezikovno ali ...?

Jezikovno, ja. Ampak tudi socialno, ker morajo drugi učenci tudi poslušati, kaj jim jaz razlagam, in da se to učijo, da jih potem ne dražijo. H: 142-143

To se pravi drugi [neprijavljeni] učenci se naučijo?

Drugi učenci, ja. H: 145

Kaj pa ti, ki so prijavljeni?

Ne vem, ali si mislijo, da je za njih to prednost, ne vem. ... Ha, težko. ... No, jezikovno se sigurno tudi veliko naučijo, ker se morajo. Ali to prostovoljno delajo, ne vem. Težko, to je res težko. H: 147-149

Zdi se, da integrativne ure prinašajo pozitiven učinek predvsem razredni skupnosti, saj pri neprijavljenih otrocih spodbujajo strpnost. Kljub zapažanju pozitivnih učinkov socialnega učenja, ki se zdijo nenačrtovani, ostaja vprašanje, ali so integrativne ure nejezikovnih predmetov v heterogenih skupinah z začetniki primerna oblika pouka za jezikovno usvajanje. Upoštevajoč mnenje strokovnjakov, je mladostnike na integrativni pouk treba jezikovno pripraviti, zato bi bilo treba dosedanje prakso prilagoditi spreminjajočim se pogojem ter v smislu šolske avtonomije v dogovoru s Šolsko direkcijo izdelati modele uvajanja CLIL-a v razrede s prijavami. Zaradi jezikovne heterogenosti bi morali predvideti medrazredno povezovanje, to pa bi spet zahtevalo sistemsko podporo. Primer: če bi dva razreda s prijavami imela istočasno pouk slovenščine ali pouk v slovenščini, bi prijavljene učence glede na predznanje lahko razdelili v dve skupini, tako da bi ena skupina bila deležna pouka za začetnike, dvo- in enojezičniki pa bi poglobljali znanje na višji jezikovni ravni.

12.9 Odzivi (prijavljenih in neprijavljenih) učenk in učencev

Zanimalo me je, kakšne reakcije na novi način poučevanja slovenščine so učiteljice zaznale med učenkami in učenci. Nova urejenost pouka se zdi "običajna" le tistim otrokom, ki so že v ljudski šoli spoznali timsko situacijo, torej vzporedno podajanje snovi v dveh jezikih, drugim pa se zdijo integrirane ure težje sprejemljive.

Tisti, ki so prijavljeni in pridejo iz ljudskih šol, kjer so že obiskovali pouk slovenščine, ali pa dvojezični pouk, tisti so tega itak navajeni, to v bistvu ni kaka nova situacija. Tudi tam je navzoč en timski učitelj in so navajeni, da je še ena [oseba] zraven, pa tudi, da je še en [jezik] navzoč.

F: 191-194

Mislim, da so odzivi mojih prijavljenih učencev dobri, kar se pa tiče ostalih učenk, učencev, ki so v razredu in niso dvojezični, so pa tudi zelo dobri, ampak to je odvisno ... M: 115-117

Mislim, da dobro reagirajo. Pri nas na šoli jaz še nisem slišala, da bi rekli: „Ma, vi mate pa drugi jezik.“ To še nisem slišala. H: 125-126

V prvih urah že niso tako pripravljeni delati, ampak ko vejo, da to zahtevamo, to mora biti, potem čisto normalno poteka, sploh ni pritožb. Potem že vejo, zdaj je ta ura, zdaj sta dve učiteljici in ona bo z mano bolj slovensko govorila, je pač normalno. L: 126-129

Ampak spet vsi učenci nimajo [pozitivnega] pristopa, tako: „Peli bomo pesmi za slovenščino,“ potem pa kar od enih [razočarano]: „Ooooooh.“ Ja, to je prav negativno. N: 54-55

Ena izmed intervjuvanih učiteljic navaja dva jasna razloga za odklanjanje integriranega poučevanja med svojimi učenci: manj možnosti za sporočanje in sporazumevanje med poukom ter učiteljičino zadržanost v navzočnosti predmetnega učitelja. Učiteljica se zaveda svojega zadržanega vedenja pri integrativnih urah, navaja pa tudi željo otrok, da takšnega pouka ne bi več imeli. Glede ne podrejeno vlogo, ki jo učiteljice pri integrativnem pouku praviloma zavzamejo, in na redke situacije, ki dopuščajo besedno sporočanje med temi urami, je takšna reakcija razumljiva, a hkrati se zdi, da želja učencev odraža tudi željo učiteljice.

Ni jim bilo všeč.

Katerim ni bilo všeč, prijavljenim ali neprijavljenim?

Prijavljenim, ker ... imajo radi pouk v majhnih skupinah. Zelo uživajo, če jih vzameš ven. To jim je bilo enostavno ljubše, ker so pač rekli, da sem jaz bolj sproščena, da z mano lahko veliko bolj komunicirajo, tam [pri integrativnem pouku drugih predmetov] sem pa bila bolj resna, vem, sem pač jaz bila drugačna. Na vsak način so potem rekli, da tega ne bi več želeli. G: 164-171

Odzive **neprijavljenih** učenk in učencev nekatere učiteljice opisujejo kot nevtralne („noben se ni pritožil“), več pa jih navaja negativne reakcije začudenja ali celo zmerjanja, kar ustreza ocenam položaja slovenskega jezika na Koroškem kot neprestičnega jezika. Ker napetosti iz preteklosti še niso presežene, lahko hitro nastane situacija, kjer je znanje/učenje slovenščine razlog zaničevanja in izključevanja. To seveda povzroči odklanjanje pouka in rabe slovenščine tako med neprijavljenimi kot med prijavljenimi učenci in učenkami, kar posledično vodi k upadanju števila prijav oz. števila govorcev nasploh.

Neprijavljeni učenci te malo čudno gledajo, kaj delaš tam, sicer jim je učiteljica povedala, da sem [v razredu] zaradi slovenščine, ampak ne vem, če so najbolj pozitivno to sprejeli. J: 146-148

Na to so se morali šele nekako navaditi in se je tudi že zgodilo, da so eni [rekli] „Oooooo, zakaj pa?“ zakaj sem jaz [učiteljica] tu, potem pač rečem: „Jaz sem za te otroke, ki se učijo tudi slovensko, za te sem tukaj, in s temi delam, itak ste najbrž že opazili.“ D: 104-107

V nekaterih razredih to zelo dobro akceptirajo, da se super integrirajo in v drugih razredih je pač tako, da je za šolarje težje, ker jih malo izključijo. „Du bist a Jugo, du bist a Jugo,“ včasih potem v pavzah slišijo. In potem jaz rečem: „Was hab' ich da gehört? Wenn du zwei Sprachen kannst, ist es besser, als wenn du nur eine Sprache kannst! Und wenn du noch Englisch, Spanisch oder Italienisch dazu kannst, bist du noch mehr wert. Jede Sprache hat ihren Wert,“ ampak od doma pač drugače mislijo. L: 134-141

*Komunikacijo med posameznimi učenci ter učencem in učiteljem je treba osvoboditi napetosti, prisile in strahu; biti mora kar najbolj razumljiva. Pomembno je, da učitelj uporablja vizualna sredstva, igrače in predmete iz vsakdanjega okolja, saj imajo le-ti pomembno motivacijsko vlogo. Kadar otrok želi izraziti neko misel, potrebo ali željo v drugem/tujem jeziku, je to najboljše znamenje, da je motiviran za učenje drugega/tujega jezika. Pri vsakem stiku s tujim jezikom naj otroka spremlja občutek ugodja, ta se bo pozneje spremenil v občutek potrebe in bo učinkovito sredstvo za obvladovanje tujejezikovnih struktur.*³⁹⁵

Pri integrativnem pouku slovenskega jezika, torej v urah, kjer so navzoči prijavljeni in neprijavljeni učenke in učenci, neprijavljeni učenci opazujejo dogajanje pri pouku slovenščine. Pri takšnem pouku je včasih očitno, da je v razredu delež tistih otrok, ki znajo oz. so se učili slovensko, bistveno višji od deleža prijavljenih otrok. Učiteljice opažajo, da bi nekateri otroci radi sodelovali pri pouku in navajajo njihove reakcije, ki kažejo, da imajo tudi neprijavljeni otroci nekaj predznanja. Tedaj se učiteljice znajdejo v neprijetni vlogi, saj učencev, ki bi želeli sodelovati v slovenskem delu pouka, ne smejo povabiti v svojo skupino. Čeprav nekateri otroci želijo sodelovati in čeprav imajo predznanje, postane slovenščina zanje nekaj nedosegljivega, celo prepovedanega.

³⁹⁵ Prim. Brumen 2011: 214-215.

Ja, zelo zanimivo. Kadar imajo kakšno takšno delo, ki jim ni všeč, bi se vsi radi učili slovenščine. „I mog a Slowenisch!“ In če potem delam s svojimi učenci, ki so prijavljeni, s karticami in razne takšne vaje med poukom, se včasih [sliši]: „Ja, to jaz tudi vem, vem, kako se reče kapa po slovensko in vem rokavice in mačka, in se ponašajo potem s tem, kar so se oni tudi naučili. Kadar je pri slovenščini kakšna snov, ki jim ne diši tako, potem: „Neeeee!“ , in potem se lahko tudi obrne. Ampak to ni velikokrat. B: 100-106

... Moram reči, da so učenci zelo odprti in da se niti ne zastavlja tako vprašanje, a je to kaj posebnega ali pa so ti učenci kaj izvrstnega. Oni [učenci] seveda to sprejmejo kot nekaj, kar je v tem razredu, ker to je tudi poseben razred, če imamo štiri [razrede] vsako leto, je to tisti s slovenščino. Ampak nisem opazila, da bi kaj negativnega od otrok prišlo, nikoli. Včasih je ravno nasprotno, da tisti, ki so v ljudskih šolah bili prijavljeni in potem ne več, da se jim prav težko godi, da včasih ne odgovarjajo vmes ali pa če imamo kako delo na tabli in oni to tudi gledajo, da potem ne pride reč: „A smem jaz tudi en stavek?“ F: 197 -206

Ti odgovori podpirajo moje mnenje, da bi več animacije in več priložnosti za interakcijo lahko pritegnilo večje število učenk in učencev; s tem bi se privlačnost jezika, pa tudi število prijav povečala.

Zur Erleb- und Lebbarkeit der Zweisprachigkeit gehören u.a. die Gestaltung der schulischen Veranstaltungen, die Informationen an die Eltern, die Beschriftung des Schulgebäudes und der Gebrauch der Minderheitensprachen im Schulalltag. Sichtbare und hörbare Zweisprachigkeit muss an zweisprachigen Schulen Norm und Selbstverständlichkeit sein, weil die Schule eine wichtige sozialisatorische Wirkung auf die Bildung und Haltung der Lehrenden und Lernenden hat.³⁹⁶

12.10 Neposlušnost ali iskanje novih poti?

Na podlagi zbranih informacij sem ugotovila, da na petih šolah učitelji t. i. integrativnih ur ne izvajajo, temveč imajo takrat pouk slovenskega jezika. Kot na drugih novih srednjih šolah so ure slovenskega pouka integrirane v urnik, torej ne zasedajo več „ničte ure“ pred poukom in popoldanskih ur, vendar se pouk ne deli na jezikovne in na integrativne ure. To pomeni, da se prijavljeni otroci posvečajo usvajanju slovenščine pri jezikovnem pouku, medtem ko imajo neprijavljeni učenke in učenci pouk drugih predmetov. Prijavljeni otroci po štiri ure tedensko zapuščajo razred in „zamu-jajo“ snov/znanje, ki bi ga morali usvojiti pri tistih predmetih, ki so takrat na urniku.

³⁹⁶ Wakounig 2013: 159.

Integriranega poučevanja pri nas ni [...] G: 112

Ampak to pomeni, da imajo istočasno drugi otroci drug pouk [druge predmete]?

[Ostali otroci] imajo [istočasno] geografijo, imajo verouk, telovadbo. G: 124

V (ime kraja) tudi nimajo integrativnega pouka, tudi tam grem po učence, jih vzamem ven, tudi tam, čisto isto kot pri nas. G: 224-226

Včasih sem v razredu, da skupaj delamo, in včasih grem ven, da sem v drugem razredu in da druge teme obdelamo. L: 61-62

To se pravi, da otroke vzamete iz razreda?

Ja, ja. L: 64

In s kolegom se dogovarjata za teme?

Ja, ja. In če imam jaz ravno kakšno zgodbo ali besedilo, ki bi bilo prav, da se naprej dela, v drugi skupini pa samo ponavljajo, da šolar nič ne zamudi, potem ga vzamem ven in gremo v drug razred. L: 66-68

Glede na kratko obdobje od uvedbe integrativnega posredovanja slovenščine na novih srednjih šolah, lahko domnevamo, da na nekaterih šolah enostavno še niso uspeli realizirati nove ureditve in da je spremembo v organizaciji pouka moč pričakovati v naslednjih letih. Lahko pa gre za neupoštevanje priporočil, tako da vodstva šol in posledično tudi učiteljice sploh ne nameravajo poučevati integrativno.

Ugotavljamo tudi, da so šole/vodstva in učiteljice zaradi izzivov pri izvedbi integrativnih ur iskali nove možnosti realizacije in optimiranja pouka slovenskega jezika, npr. da se razred s prijavljenimi in neprijavljenimi učenkami in učenci med urami, ki naj bi bile integrativne, včasih prostorsko ločuje glede na učni jezik.

Ko sva [razred] razdelili, je bil seveda na razpolago celoten čas, drugače pa je [pouk] v prvi vrsti prevzela učiteljica z nemškimi pogovornimi jeziki in se je [pouk slovenščine] za [prijavljene] šolarje odvijal bolj v tistem, dodatno. K: 100-102

Če sta skupini prostorsko ločeni, je vsak učitelj odgovoren za svojo skupino, toda s tem se verjetnost skupnega načrtovanja pouka močno zmanjša. Iz odgovorov je razvidno, da pri ločeno vodenih skupinah učitelji pouka ne načrtujejo v timu. Tako se lažje prilagajajo potrebam skupine, interesom učencev in njihovem jezikovnemu predznanju. Domnevamo tudi, da pri pouku v slovenščini stopi namesto predmetnih vsebin v ospredje jezikovni pouk.

Odprto ostaja vprašanje, kako učenci nadomestijo snov, ki bi jo usvojili pri predmetnem pouku, če ne bi bili prijavljeni k slovenščini, in jo potrebujejo za doseganje zastavljenih učnih ciljev. Učiteljice slovenščine so v sodelovanju s kolegi/kolegi, ki istočasno poučujejo neprijavljene učenke in učence, našle različne možnosti:

- Učiteljici posredujeta iste vsebine v jezikovno in prostorsko ločenih skupinah.

Tako sem poučevala samo enkrat. [...] S kolegico glasbe sva se zmenili, da bova [poskusili]. Ko je ona imela glasbo, sem jaz s svojimi [učenci] šla ven iz razreda in sva pač rekli, da poskusiva to enkrat in sva. Mislim, da [sva tako delali] približno dva meseca, torej enkrat na teden, [skupaj] sedem- do osemkrat. Takrat je [kolegica] imela [pravljico] Peter in volk, to pravljico sem jaz tudi s svojimi [učenci] obravnavala, instrumente in ... sem imela dobre izkušnje, pa tudi kolegica, ki je kar se tiče tega [načina sodelovanja] zelo pozitivna. In je takoj bila za to, takoj je bila navdušena, ko sem ji to predlagala. G: 104-111

- Za pouk v nemškem jeziku kolega pripravi gradivo za samostojno učenje oz. utrjevanje snovi, torej ne uvaja novih poglavij, ki bi jih prijavljeni učenke in učenci morali sami predelati.

Kolegica je pri tej uri vedno imela „Freiarbeit“, tako da so otroci v bistvu sami delali. S tem je bilo to zame tudi lažje, ker sem za svoje otroke pripravila to v slovenščini oz. dvojezično.

Izkušnja je bila celo takšna, da sem jaz ostalim [učencem] tudi pomagala, in ta kolegica, ker pač govori tudi slovensko in razume, je pa – če so pri instrumentih ali kje drugje imeli kakšno vprašanje moji [učenci] –, jim je tudi pomagala. G: 144-150

[In je z njimi govorila slovensko?](#)

Je skušala, ja, saj ona v bistvu zna, ampak je malo nesigurna. Prav, če imaš takšno kolegico ... izkušnje so bile pozitivne. G: 152-153

V navedenem primeru pouk ni bil prostorsko ločen, tako da je predmetna učiteljica, ki zna tudi slovensko, sodelovala pri pouku v slovenščini, učiteljica slovenščine pa pri pouku v nemškem jeziku. Nastala je prijetna izkušnja za vse, ker ni šlo več za ločevanje, temveč povezovanje dela učiteljic in vzajemnega učenja vseh otrok v razredu.

- Enojezična kolegica/kolega pri ocenjevanju svojega predmeta upošteva, da prijavljeni učenke in učenci določene snovi niso (v celoti) usvojili.

Tu ni nobenih težav, ker so učitelji obzirni. Oni [učenci in učenke snov] ali nadoknadijo ali pa enostavno, če imajo kakšen izpit, jih tega pač ne sprašujejo. To je tako, kot smo prej poučevali na glavnih šolah. In to je bila tudi kritika staršev, da otrok niso hoteli več prijaviti, ker potem tam [pri drugih predmetih] kaj zamudijo. Mi pač to še nadaljujemo. G: 127-131

- Učiteljice in učitelji v timu skupaj načrtujejo pouk, izvajajo pa ga v celoti ločeno, ločeno je tudi preverjanje znanja in ocenjevanje, torej ali nemško ali dvojezično.

Učila sem glasbo, potem sem vse učne liste prevajala, tako da je bilo slovensko in nemško. Sem se pa kar borila, da sem jih [učne liste] dobila. Tista učiteljica jih ni dajala vnaprej, tako da sem zmeraj bila malo v zaostanku, pesmice sem pa sama izbirala. To mi je bilo res všeč, tega letos ni več.

N: 31-35

A to pomeni, da sta skupini bili ločeni? Nemško govoreči in slovensko?

Ja, ja, samo sem bila učiteljica glasbe. N: 37 Za moje učenke, pa lahko rečem, da smo se res lepo imele. Mogoče nismo toliko predelale, kakor so ostali, vem da ene zgodbice nismo, ampak ostalo sem se pa kar držala tistega, kar je ona [kolegica] predelala, sem potem tudi jaz. Res, v bistvu ni bilo slabo. N: 39-41

Predpogoj za iskanje novih poti je seveda dobro sodelovanje v timu, saj se programu ne prilagaja le učiteljica slovenščine, temveč mora predmetni učitelj za vsako uro natančno razmisliti o izvedbi in tematiki, tako da otroci lažje izpeljejo predmetni „jezikovni cik-cak“ (eno uro pouk s predmetnim učiteljem v nemščini, naslednjo integrativno v slovenščini, pa spet v nemščini itd.) ter ga po možnosti doživijo kot zadovoljstvo in uspeh.

13 Ocena razlogov za nizko število prijav

Delež k slovenskemu pouku prijavljenih učenk in učencev je v novi srednji šoli bistveno manjši od deleža prijav v ljudski šoli, iz česar lahko povzamemo, da se veliko otrok, ki so v ljudski šoli obiskovali dvojezični pouk, ob prestopu iz primarne na sekundarno stopnjo ne odloči za pouk slovenščine.

No, v tem razredu sem pa šele naknadno spoznala, da je dosti otrok, ki so se v ljudski šoli učili ... ampak, ki se enostavno ne prijavijo več. [...] Ne vem, zakaj je ta upad, in ta upad je viden.

D: 158-163

Zanimivo pa je, da število prijav na višji sekundarni stopnji zopet naraste. V šolskem letu 2015/16 se je slovenščino na nižji sekundarni stopnji učilo 826 otrok, na višji pa 991 mladostnikov³⁹⁷, iz česar sklepamo, da se učenke in učenci, ki se v nižji srednji šoli niso odločili za pouk slovenščine, po štirih letih prekinitve spet učijo slovenski jezik. Da bi v prihodnje dosegali neprekinjeno vertikalno jezikovno učenje na vseh stopnjah šolanja, je potrebno ugotoviti razloge za visok delež prijav na primarni stopnji ter za njegov upad ob prestopu iz primarne na nižjo sekundarno stopnjo obveznega šolanja, tj. v novo srednjo šolo. Katere razloge za nizko število prijav navajajo učiteljice, ki poučujejo slovenščino v novi srednji šoli in so v neposrednem stiku s (potencialno) ciljno skupino?

Razloge lahko razvrstimo v naslednje kategorije:

a) Mnenje staršev

Učiteljice ugotavljajo, da o prijavi otrok k pouku slovenščine na primarni stopnji odločajo starši, ki prednost šolanja v dvojezičnih ljudskošolskih razredih poleg učenja drugega deželnega jezika vidijo v nižjem številu učenk in učencev (najvišje število je 20).

Pravzaprav je odvisno, s kakšnim pričakovanjem se prijavijo k pouku slovenščine na primarni stopnji. Nekateri si mogoče že zadajo tisti cilj ... ali pa ne vedo, kam bodo potem otroka naprej [prijavili], nekaterim je že zarisana pot, tisti točno vedo. Mogoče nekateri niti nimajo v ospredju jezikovnega znanja, ki naj bi ga otrok osvojil tekom teh let, ampak je pač to odločitev, ki nekaj časa traja. F: 276-282

Najbrž je en razlog za toliko prijav v prvih štirih razredih osnovne šole tudi ta, da so razredi manjši. B: 134-135

Mislím, da v ljudski šoli, na primarni stopnji, starši vidijo prednost v tem, da so manjši razredi.

H: 162-163

³⁹⁷ Prim. LSR Kärnten, Abteilung VII Minderheitenschulwesen, Jahresbericht über das Schuljahr 2015/16: 85.

Na sekundarni stopnji prijava k slovenščini ne prinaša več organizacijskih prednosti, zato pri marsikaterem staršu prevlada mnenje, da dodatni predmet pomeni le večjo učno obremenitev. Zadostuje jim jezikovno znanje, ki ga je otrok usvojil do konca primarne stopnje (v šoli in/ali doma). Nekateri se ne odločijo za prijavo k slovenščini, ker dvomijo v otrokovo jezikovno predznanje in se bojijo, da znanje ne bo zadostovalo zahtevam srednješolskega pouka.

Verjetno so [starši] minimalisti in si rečejo: „Se je itak dovolj naučil, se je dovolj naučila,“ ali pa če malo govori „tako zna slovensko, tako znamo ‘mornvati’,“ da jim to zadošča, to nepopolno znanje, ki je zelo, zelo skromno in amputirano znanje in verjetno si rečejo: „No ja, rajši eno uro več zgodovine, eno uro več ...“ E: 109-113

Delež prijav k pouku slovenščine na ljudskih šolah je res močen, moram pa poudariti [...], da znanje slovenščine tudi ni na takšnem nivoju, kot bi moralo biti po štirih letih. Morda se starši, otroci, ustrašijo, da jih bomo gledali kot: aha, oni so se pa že učili, torej mora biti nivo višji. I: 77-81

Ne vem, zakaj, to se v petem ... morda, ker so nekateri morali v ljudski šoli iti k pouku slovenščine in da si rečejo: „Ne, doma itak ne govorim, kaj pa meni to prinese?“ Ali da starši rečejo: „No ja, to itak ne boš več potreboval.“ Ne vem, zakaj. Ampak je škoda, da je tako, so pa tudi družine, ko vemo, da starši govorijo slovensko in da potem pri nas niso več prijavili [otroka] k pouku slovenščine in če jih potem pokličeš, pa pobaraš, pa tudi ne dobiš pravega odgovora, zakaj: „Ne, ne bo več!“ in to mora biti zadosti. H: 167-173

Ali pa si [starši] mogoče tudi v teku let premislijo. Jaz bi pa vseeno rekla, da razlog, da [otroci] nehajo [hoditi k slovenščini] ni pri otroku. Jaz mislim, da otroci ... bi se učili naprej. Včasih starši tudi nočejo, iz katerih koli razlogov. F: 285-287

V (ne)prijavljanju k pouku slovenščine se zrcali tudi odnos do slovenščine – jezika z nizkim prestižem, ki se mu ne pripisuje velikega družbenega pomena oz. ne velja kot potreben.

Nekateri se tudi bojijo, politično je to v glavah staršev, da pač nočejo kot Slovenec biti v kakšni vasi. L: 175-176

Se tudi lahko zgodi, da starši rečejo, ja jaz bi že hotel, ampak potem otrok noče. Ne vem, kaj je, ja, je to tako. D: 168-169

En učenec je imel zelo grd odnos [do jezika], pa sem se hotela z mamico pogovoriti [...], ampak mi je napisala pismo, da to ni primerno, da se mora on [sin] učiti slovenščino pred sošolci. Se pravi: po eni strani je želela, da se [otrok] uči [...] in je na koncu to slovenščino naredila kot sramoto.

N: 213-217

Nekateri slovenščino še vedno doživljajo kot stigmo, odločanje za učenje stigmatiziranega jezika pa kot neke vrste

“outing”. Javnost na Koroškem občasno še reagira neodobravajoče, temu pa se želijo izogniti. B. Norton Peirce je raziskovala izkušnje pri jezikovnem učenju imigrantk v Kanadi in ugotovila, da socialna (ne)pomembnost oz. (ne)moč jezika vpliva na rezultate učenja. V nekaterih socialnih situacijah, kjer se je kazalo nesorazmerje moči jezikov, so udeleženke študije odklonile rabo drugega jezika, kar je zajezilo njihove možnosti jezikovne vadbe in razvoja zunaj razreda.³⁹⁸

b) Slovenska gimnazija

Nekatere učiteljice razlog za nizek delež prijav k slovenščini v srednji šoli vidijo v dejstvu, da se slovensko govoreči otroci oz. “dobri” učenci iz ljudske šole odločajo za nadaljnje šolanje v slovenski gimnaziji.

Drugi razlog je, da veliko učencev iz ljudskih šol obišče potem Slovensko gimnazijo, vsaj iz naših krajev je dosti takšnih [...], če je seveda materni jezik slovenski, predvsem takšni. K: 138-141

„Ja, nadaljevali bomo na gimnaziji, tukaj je pouk slovenščine veliko boljši, veliko več se bomo naučili.“ I: 84-86

Slovenska gimnazija je sekundarna izobraževalna institucija, kjer je slovenščina v središču učnega dogajanja, in se ponaša z dolgoletno tradicijo izobraževanja otrok pripadnikov narodnostne skupnosti koroških Slovencev. Vendar na slovensko gimnazijo odhaja le del otrok, ki so obiskovali dvojezično ljudsko šolo, zato ostaja vprašanje, zakaj pretežni del otrok na sekundarni stopnji opusti učenje slovenskega jezika. Ob vstopu na primarno stopnjo so vsi otroci enako dobri, vsi imajo enake možnosti razvijanja svojih zmožnosti, vendar se ta enakost konča, ko se primarna stopnja zaključi. Tedaj se starši in otroci znajdejo na razpotju šolskega sistema, ki vodi ali v gimnazijo ali v novo srednjo šolo, pojavi se vprašanje otrokovih sposobnosti, nadarjenosti in interesov. Zdi se, da pri prestopu otrok s primarne na sekundarno stopnjo šolski sistem sproža ločevanje desetletnih otrok ter jih razvršča v “bolj dobre, bolj nadarjene, sposobne za gimnazijo” in v “manj uspešne, šibke, preobremenjene, z dosti težavami”, z drugimi besedami: v gimnazijke in gimnazijce ter v šolarke in šolarje nove srednje šole. Komur ni uspelo priti na gimnazijo, že pri desetih letih doživi neuspeh in razočaranje, pa tudi dvom v lastne sposobnosti.

Ja, ker imajo že ta občutek: „Aha, jaz ne grem na gimnazijo, grem na NSŠ,“ ah, pa verjetno gre tudi za to: „Moje znanje ni bilo tako dobro. Morda nisem bil tako šolsko uspešen.“ I: 108-110

Kar moramo tudi čisto odkrito povedati: nova srednja šola in to v mestu, tu imamo šibke otroke, nimamo ne vem kako nadarjenih, morda en, dva, tri v dveh paralelnih razredih, v glavnem so to otroci, ki niso tako nadarjeni. D: 164-166

³⁹⁸ Prim. Lightbown; Spada 20134: 89.

c) Dodatna obremenitev

Pod zgoraj opisano premiso "šibkosti" slovenščina ne predstavlja vira dodatnega znanja, temveč vir preobremenjevanja, ki se mu velja izogniti. Da bi otroci pri obveznih predmetih dosegali dobre rezultate, so se pripravljene odpovedati učenju slovenščine kot izbirnega predmeta.

... Ja, mislim ... da je prehod v novo srednjo šolo za nekatere otroke zelo težek, to se pravi, da imajo že z drugimi predmeti, ki so za njih novi, kar dosti težav. Potem jim je to preveč, da naj se dodatno učijo še slovenščino, ker že angleščino dobijo zraven. In sploh, ker je tam tudi stalna zamenjava učiteljev, učiteljic. Za otroke se zelo veliko spremeni. Ker je za nekatere že dosti zahtevno, je to morda potem malo preveč. A: 112-118

Tako da še enkrat povzamem: mislim, da je širina snovi in število predmetov tudi en razlog, vsaj za starše, da otrokom ne dajo več možnosti dvojezičnega pouka oz. pouka tudi v slovenščini, če mislijo, da bo to pretežko in da bojo preobremenjeni. K: 154-157

Potem pač tako nekako odločijo: Ah, k slovenščini ga ne bomo več prijavili, v bistvu smo veseli, da bo to zmogel, kar je treba [narediti] pri drugih predmetih. F: 282-284

Mogoče zato, ker se takrat lahko otroci že sami odločijo in se po liniji najmanjšega odpora odločijo za čim manj dodatnih ur. [...] Poleg tega pa vseeno pišemo dve šolski [nalogi] na semester, ki jih drugi nimajo. To je dodatno delo za njih. M: 158-164

Večja obremenitev se ne kaže le v obsegu snovi, temveč tudi v časovnem okviru. Čeprav je v novem učnem načrtu slovenščina integrirana v urnik, tako da prijavljeni otroci na urniku ne bi smeli imeti več ur kot neprijavljeni, nekatere šole (še) niso (v celoti) zaključile prehodnega obdobja med organizacijskim sistemom glavne šole, ki je za slovenščino predvideval dodatne ure pouka, in sistemom nove srednje šole brez dodatnih ur.

So dodatne ure. C: 97

Pa tudi mišljenje, da moraš mogoče še kakšne dodatne ure kje biti, da se moraš še kaj več naučiti. B:136-137

č) Predmetna konkurenca

Na šolah, kjer je slovenščina izbirni predmet, je število prijav odvisno tudi od alternativne ponudbe. Razumljivo je, da se otroci in starši, ki se bojijo prevelike učne obremenitve, raje odločajo za predmete, ki jim pripisujejo nižjo zahtevnost.

Otroci pridejo v dilemo, ko imajo na izbiro italijanščino, slovenščino, kreativno oblikovanje ali ne vem kaj še, ker je ponudba enostavno večja, in se morajo odločati, ali vzamem to, to... Če bi mogoče imeli na razpolago samo slovenščino, bi bilo tudi drugače. B:138-141

Če je pa tisti WPF³⁹⁹, obstajajo morda še bolj zanimive ponudbe. Imamo kreativnost, pa akrobatiko, potem pa rajši tisto vzamejo kot slovenščino, pa italijanščino imamo tudi. C: 97-99

Zdi se, da si pri izbiri predmetov stojita nasproti strah pred obremenitvijo in želja po usvajanju znanja. Zato bi moral biti sistem, ki dopušča izbiro predmetov, čim bolj transparenten. Zanimivo je pričevanje intervjuvanke, ki poroča, da se je z zmanjšanjem ponudbe izbirnih predmetov število prijav k slovenščini povišalo.

[Število prijav] je naraslo. Potem smo rekli, da je treba urnik tako prilagoditi, da nimamo več teh prostih predmetov [...], je pa vodstvo potem končno staršem reklo: „Dajte, tu imate zdaj možnost, da si izbere otrok slovenščino ali pa informatiko. [...]“ Zdaj je vsa ta struktura bolj jasna za starše, da vejo, tukaj je informatika in tukaj so jeziki, vejo pa tudi ti, ki obiskujejo jezikovno smer, da imajo tudi oni informatiko. Pač namesto treh ur samo eno uro, ampak da jo imajo, in potem na šesti, sedmi, osmi stopnji, imajo lahko še več ur. Izgleda, da to nekako zdaj pomaga. G: 194-207

d) Ugled jezika in njegovo trženje

Učiteljice se vse bolj zavedajo pomembnosti trženja svojega predmeta. Seveda je trženje tesno povezano s pomembnostjo in ugledom jezika in ker se slovenščini na Koroškem v javnem družbenem življenju ne pripisuje posebne pomembnosti, znanje slovenščine za sporazumevanje v javnosti pripadnikom večinskega naroda ni potrebno. Po mnenju učiteljic bi se s primernim trženjem število prijav lahko povečalo. Največjo prednost pri znanju slovenskega jezika vidijo v povezovalni vlogi na alpsko-jadranskem večjezičnem in večkulturnem področju ter boljše možnosti na trgu zaposlovanja.

Na NSŠ pa je morda premalo reklame. Slovenija, Italija [...] – mejimo na te dve državi, mi kot Korošci, in bi bilo zelo pametno narediti reklamo za delovne pogoje, delo, medsebojne povezave, da bi naredili ta jezik kot se reče po nemško bolj „appetitlich“. Da je tudi zelo pomemben, da to ni samo jezik dveh milijonov ljudi, ampak, da s tem jezikom lahko tudi v Evropi kar dobro uspeš.

I: 88-96

Za boljše trženje si učiteljice želijo predvsem podporo vodstva šole, celotnega učiteljskega kolegija in širšega družbenega okolja. S pozitivnim odnosom do dvo- oz. večjezičnosti, predvsem pa tudi z opozarjanjem na prednosti, ki jih prinaša znanje slovenščine, se bo spremenilo javno mnenje, s tem pa tudi prestiž jezika.

³⁹⁹ Wahlpflichtfach pomeni izbirni obvezni predmet.

Če ni v šoli tega posluha ali pa te motivacije tudi s strani vodstva, da bi jih [otroke] pri sami prijavi ravnatelj vprašal: „A bi želeli hoditi k slovenščini, to bi vam kasneje pomagalo pri iskanju službe, pri iskanju zaposlitve, na tem območju se govori slovenščino,“ bi bila mogoče tudi slika drugačna. M: 164-167

Zato pa je potrebna motivacija učenk, potem podpora vodstva šole in ostalih kolegov – če tega ni, je potem to težava. Slovenščina v NSS je odvisna tudi od različnih drugih dejavnikov, ne samo od šole, ne samo od učitelja, ki poučuje predmet, ampak tudi od družbe, od okolja ... in od naklonjenosti. M: 183-187

Še mnenje učiteljic o novem organizacijskem okviru slovenskega pouka: Nekatere intervjuvane učiteljice dvomijo v prednosti integrativnega pouka slovenščine, saj ugotavljajo, da je output takšnega poučevanja premajhen.

Slabost NSS je integrirani pouk. Zame osebno je težko, da jim [učencem] v integriranem pouku veliko posredujem tudi v slovenskem jeziku. A: 124-127

Ja, prej smo imeli štiri ure jezikovnega pouka in smo delali slovnico. Zdaj integrirano dve uri pač padejo od jezikovnega pouka, in to je zame slabost. H: 185-186

Osebno nisem najbolj naklonjena integriranemu poučevanju slovenščine, ker vseeno mislim, da več odnesejo pri ekstra urah. J: 213-214

Več delam pri jezikovnih urah, na vsak način. L: 164 Se več naučijo, skupina je manjša in potem lahko več delaš. L: 164-167

Jaz, če lahko povem odkrito in po pravici, jaz sem bolj za jezikovni pouk. Ker mislim da, imam, dve uri imam integriranega pouka, dve uri imam jezikovnega pouka, pri jezikovnem pouku veliko več predelam in meni je pomembno, da jim posredujem čim več jezikovnega znanja. Jaz bi lahko tudi vzela biološki učbenik in ga sama z njimi predelala. Ko je pa kombinirano z nemščino, in potem je tudi izpit oz. test v tem jeziku, je pri slovenščini zelo malo zraven in to še samo povzroči upad jezikovnega znanja. Ali bo to vplivalo na samo prijavo, tega ne vem, ampak ja, raje bi videla, da bi bile štiri ure jezikovnega pouka. M: 172-179

Nekatere učiteljice dvomijo tudi v primernost zapuščanja razreda. Zaradi jezikovnega pouka slovenskega jezika prijavljeni otroci zapustijo razred dvakrat tedensko. V šolah, kjer (še) niso uvedli integrativnega pouka, prijavljeni otroci še pogosteje zapuščajo skupni pouk. Redno zapuščanje pouka lahko postane problematično, saj se pri vseh udeležencih, otrocih, starših in učiteljih, poraja vtis, da prijavljeni učenke in učenci zamudijo veliko ur “rednega” pouka in da zamujenega znanja ne morejo več nadomestiti. Včasih novi sistem še primerjajo z organizacijo pouka v nekdanji glavni šoli.

To je težko ... Ni zmeraj dobro, ker starši zdaj tudi že [...] rečejo: „Pri nemščini ‘se tako težko godi’ [ima težave] in zdaj ima še eno uro manj kot ta drugi.“ To ni pozitivno. Pri glavnih predmetih to ni dobro. Če bi samo pri risanju, ko ni tako važno – važen je vsak predmet, ampak ni tako važen – in mogoče pri telovadbi in pri ročnih [spretnostih], kar ni tako zahtevno; da bi samo tam vzeli šolarje iz razreda. Pri nemščini, angleščini, matematiki to ni dobro, ker tam precej zamudijo in to so glavni predmeti. L: 179-185

Jaz imam zdaj že štiri leta izkušnje s tem in število prijav se ni poboljšalo [...]. In starši tudi niso zadovoljni s tem sistemom, z integriranim poukom. Ker če je to [integrativne ure] zraven angleščine ali zraven zemljepisa ali kaj takega, rečejo: „Zakaj imajo tukaj slovenščino?“ Tega sploh ne razumejo, da je to integrirano, zakaj je to tako. „Zakaj nimajo svoje ure za slovenščino?“

H: 178-184

Imela sem en primer, ko je mamica hotela vpisati otroka k slovenščini, ampak v tretjem razredu bi imel eno uro manj nemščine, pa informatike ne bi bilo, in si je zato premislila, zato ker je rekla, da ji ni všeč, da nima nemščine. N: 183-185 Rekla je, da bi rajši videla, da je sploh ne moti, če bi on [sin] hodil popoldne k meni, samo da nemščina ostane. Nikoli ne bojo vsi zadovoljni, ampak popoldanske ure niso bile tako slabe, kakor so mogoče mislili. N: 192-195

Intervjuvanke ugotavljajo tudi, da učenske in učenci pri integrativnih urah ne sodelujejo radi pri vajah za sporočanje in sporazumevanje. V majhnih skupinah zunaj celotne razredne skupnosti pa so bolj motivirani, zato tam usvojijo več jezikovnega znanja.

V bistvu si želim, da bi bilo tako tudi ostale ure [...], da sploh ne bi bile te integrativne [ure]. [...] Ker je v bistvu pri teh urah težko učence motivirati, da bi sploh govorili, če so pač v skupini z drugimi.

N: 42-46

Če je manjša skupina, bi bilo lahko delo z učenci lažje in bi lahko učenci več pridobili. M: 183

Pri integrativnih urah se za učiteljice slovenščine pojavlja še en problem: Če je predmetni učitelj/predmetna učiteljica (pre)obremenjen(a) s situacijo v razredu, se kot druga učiteljica v razredu počuti dolžno pomagati kolegici/kolegu, s tem pa se delež slovenščine pri pouku zniža.

Na eni šoli je pa toliko otrok notri [v razredu], da se počutim bolj kot druga učiteljica, ali pa za tiste [...] otroke s posebnimi potrebami. N: 55-59

Pri tem se vidim bolj kot asistentka ... za druge učitelje. N:126

Potem so prav ti [učenci], ki so prijavljeni k slovenščini, tako veseli, če pridejo ven iz razreda. Ker imamo [...] štiriindvajset učencev, trije so moteni, in je obupno v tem razredu [...]. Otroci pravijo: „Veste gospa učiteljica, kako lepo mirno je sedaj.“ In to so tisti res mirni, pridni otroci, ki ne pridejo do besede, potem pa tam v majhni skupinici [...] je nekdo, ki jih lahko posluša v miru. G: 225-233

Slovenščina si šele utira pot v novo srednjo šolo. Pričujoča raziskava razkriva širok spekter izzivov, ki se porajajo pri organizaciji in izvedbi pouka slovenščine. Mnenja sem, da je uspešnost predmeta v novi srednji šoli tesno povezana s položajem jezika v koroški javnosti. Prepričana sem, da lahko novi program poučevanja zaživi le ob podpori številnih (pod) sistemov koroške družbe, npr. Šolske direkcije (prej Deželnega šolskega sveta), Pedagoške visoke šole na Koroškem – Visoke šole Viktorja Frankla, Pedagoškega združenja, univerze itd., ki bodo delo učiteljic spremljale organizacijsko, didaktično in znanstveno. Le primerno strokovno izpopolnjevanje in razbremenitev trenutno sebi prepuščenih pedagoginj bo osmislilo njihov trud in jih motiviralo za doseganje želene učinkovitosti programa, tako da bo učni predmet v šoli in širši družbi zagotavljal privlačnost in živost slovenščine.

NSŠ se da še bolj izdelati, ker prej noben ni imel teh izkušenj; to so nam dali pred [nas] in: „So, zdaj pa delajte!“ H: 100-101

Vem, da je NSŠ, da ne bo drugega sistema v doglednem času in da se moramo s tem spoprijazniti. Ampak [...] mi sami še nismo prav prispeli v NSŠ. G: 233-236

14 Slovenščina malo drugače

V novi srednji šoli je učni jezik nemščina, zato se učenke in učenci srečujejo s slovenskim jezikom skoraj izključno pri pouku slovenščine. Izkazalo se je, da je delež slovenščine pri integrativnih urah skoraj zanemarljiv, da integrativni pouk ne nudi jezikovnega potapljanja ter da je jezikovna raba skrčena na posamezne ključne besede. To pomeni, da se je čas za aktivno rabo slovenščine drastično zmanjšal, in sicer s štirih ur na predmetniku na dve tedenski uri jezikovnega pouka. Da bi se otroci, prijavljeni k slovenščini, vsaj občasno potopili v ciljni jezik in ga doživeli v čim bolj pristnih situacijah, intervjuvane učiteljice občasno samoiniciativno poskrbijo za popestritev. Poleg svoje učne obveznosti prevzamejo organizacijske naloge za izvedbo zanimivih dejavnosti in za finančna sredstva, nato pa dejavnost še spremljajo oz. jo vodijo. Spodaj našteje oblike zunajšolskih aktivnosti niso predvidene v rednem učnem programu.

Dodaten atraktiven program v slovenskem jeziku, to seveda nudim, ampak to je v moji odgovornosti. D: 31-33

Atraktivnega programa v slovenskem jeziku ni, če si ga ne organiziraš sam. [...] V novi srednji šoli sem to samo jaz, pri drugih ni zanimanja, da bi to delali. G: 67-7

To bom skušala [organizirati], imamo (oznaka politične funkcije), ki to podpre finančno, malo bodo morali plačati starši en del, in drugo bom skušala dobiti preko (ime ustanove). Drugače imamo še nekaj podjetnikov v (ime kraja), ki so vedno veseli, če nekaj narediš. Če se peljem s svojimi [učenkami in učenci] v Ljubljano, na enodnevni izlet, ali pa na (ime kraja), tisti, ki nas prevažajo, [...] mi da cel avtobus za pet evrov na otroka, pa je. V bistvu, da je bencin plačan. G: 78-85

Dodatni program poteka ali na dvojezičnem koroškem območju ali v sosednji Republiki Sloveniji:

- organizirajo slovensko popoldne in/ali obišejo kulturno prireditev, npr. gledališko oz. lutkovno predstavo v slovenskem jeziku;

Pripravljamo slovenske popoldneve, kjer se zberemo vsi učitelji in učiteljice in vsi učenci in učenke, in skupaj preživimo to popoldne, in si vedno izberemo kako ustrezno atraktivno temo, od petja pa do filma [...], pripravimo tudi jezikovno ekskurzijo, vsako leto kam drugam, zdaj že zelo veliko let to delamo in do zdaj še niti enkrat nismo bili dvakrat na istem mestu. To pa v Sloveniji in tukaj pri nas na Koroškem. E: 33-39

Atraktiven program v slovenskem jeziku: mislim, da skušamo popestriti pouk tudi na ta način, da nimamo samo tistih klasičnih ur, ampak da v principu eno tedensko uro porabimo za gledališke predstave, če hočemo navaditi učence, da se poslužijo kulturnih ponudb. E: 28-31

- udeležujejo se natečajev in literarnih akcij (npr. Pisana promlad) ali sodelujejo z zunanjimi trenerji komunikativnih zmožnosti;

Kar pač še tako pride na šolo, kot so literarni natečaji ali pa akcije, ki jih organizirajo druge inštitucije in kjer se potem udeležimo ali pa tudi ne. Take stvari tudi poskušamo uresničevati, če je možno.

F: 76-79

Zdaj maja bom imela (ime), to sta dva, ki prihajata na ljudsko šolo ali pa celo v vrtec, pa delata komunikativne vaje z otroki in je zelo lušno, otroci jih majo radi. G: 70-73

- organizirajo izlete v Slovenijo, včasih tudi večdnevno bivanje;

Vsako leto se enkrat peljemo v Slovenijo, v Ljubljano, ali pa v Postojno, ali pa Bled, kar to leto paše [...], ampak v Ljubljano gremo vsako leto in to otroci zelo radi delajo. Najprej se morajo naučiti dialoge, potem pa poskušajo slovensko malo kupovati, [...] morajo poskusiti in mi potem povedati o izkušnjah. Potem pa včasih tako pridejo: „Die hab'n ja Englisch zurück geredet,“ in tako naprej. To rada delam, dodatno. C: 145-151

Vsako leto gremo na celodnevni izlet v Slovenijo. Letos gremo v Ljubljano za en dan, lani smo bili na Vrhniki in v Postojni smo bili, v Portorož gremo, pa v Maribor gremo, da učenci tudi spoznajo te kraje. Imela sem učenko, da je rekla: „Prvič sem na morju!“ Da še nikoli ni bila na morju in da ga je prvič z nami videla, da smo si Piran in Portorož ogledali – tudi mesta malo spoznajo, pa tudi malo zgodovine mesta. Za drugo leto smo se prijavi v Piranu, da gremo za en teden na jezikovni tečaj. H: 37-44

Šola v naravi je na (ime kraja), in sicer je to kočja (ime društva) in tam gremo gor in se igranje učimo slovensko, sami kuhamo, sami se sprehajamo. Čudovito je in vsako leto enkrat grem z otroki gor in seveda vedno vsi sodelujejo. D: 39-42

- povezujejo se s šolami v Sloveniji in organizirajo srečanja (npr. v obliki literarnih delavnic) ali večdnevna gostovanja, tako da se udeležijo rednega pouka v šoli gostiteljici.

Eno srečanje imamo tukaj pri nas v (ime ustanove), potem povabimo kakšnega literarnega ustvarjalca od tukaj ali pa tudi iz Slovenije slovenskega avtorja ali pa če je v (ime ustanove) kaka razstava, potem na to razstavo kaj pripravimo in potem se srečamo z učenci. Dopoldan je literarno delo in tudi pišemo besedila v skupinah, avstrijsko-slovenski otroci, popoldan je pa potem vedno kje kakšen ogled, precej smo si že ogledali. Potem gremo pa mi v Slovenijo, povabijo nas v Slovenijo, prej smo v glavnem hodili na morje – Piran, Portorož – in smo tam delali, pa si to ogledali, zdaj pa ostanemo bolj v Ljubljani [...]. V Ljubljani spet isto, ustvarjamo na njihovi šoli, popoldan pa spet izlet. Ljubljanski grad smo si ogledali, živalski vrt smo si ogledali, gledališke predstave smo si ogledali, ljubljanske zgodbe, vedno kar je pač ravno aktualno. D: 215-227

Imamo jezikovne dneve v (ime šole), [...] stanujemo na šoli, ker je tako zasnovana: je precej manj šolarjev in so razredi prazni in so tako naredili – ker je tudi UNESCO šola – da razredi lahko pridejo in so dopoldan vključeni v šolski program, popoldan so pa razne stvari: ogled Pirana, peljemo se s čolnom, to oni organizirajo. [...] Take stvari pač delamo. D: 233-240

Imamo tudi skupne seminarje oz. jezikovne dneve s šolami (imeni dveh krajev), pred kratkim smo bili v (ime kraja) na jezikovnih dnevih, kjer smo spoznali kraj, sošolce in razne teme. Voditelji in učitelji tam so nas spremljali in seveda je vse potekalo v slovenskem jeziku, in to je za naše šolarje, posebno še za tiste, ki še niso tako vešči slovenskega jezika, zelo zanimivo in pozitivno. K: 44-49

Na Koroškem ni organiziranega obveščanja šol/učiteljic o programu kulturnih prireditev, ki bi jezikovno ustrezale različnim jezikovnim ravnam, zato morajo učiteljice ponudbo same redno spremljati. Intervjuvane učiteljice izražajo željo, da bi organizatorji (ali neka tretja služba) vabili šole/učiteljice na dogodke, ki so jezikovno prilagojeni predznanju otrok in/ali opremljeni s prevodom.

... Če je dobra ponudba dobrih predstav, teater ali pa lutkovna predstava, vsako leto grem. [...] Letos še nič nisem slišala, kaj imajo. Lani smo se peljali z vlakom v Pliberk, Mama Afrika smo si ogledali, in lutkovne predstave, ampak zdaj ne dobim več nobenih informacij, letos še nisem nič dobila, in lutkovne predstave v Celovcu so tudi zmeraj bile fajn in me tudi že dolgo niso obvestili.

C: 121-127

Bilo bi fajn, če bi vse [...] slovenske učitelje obvestili. Celovec je pač fajn za nas, [...] to ni tako daleč, Pliberk tudi gre.

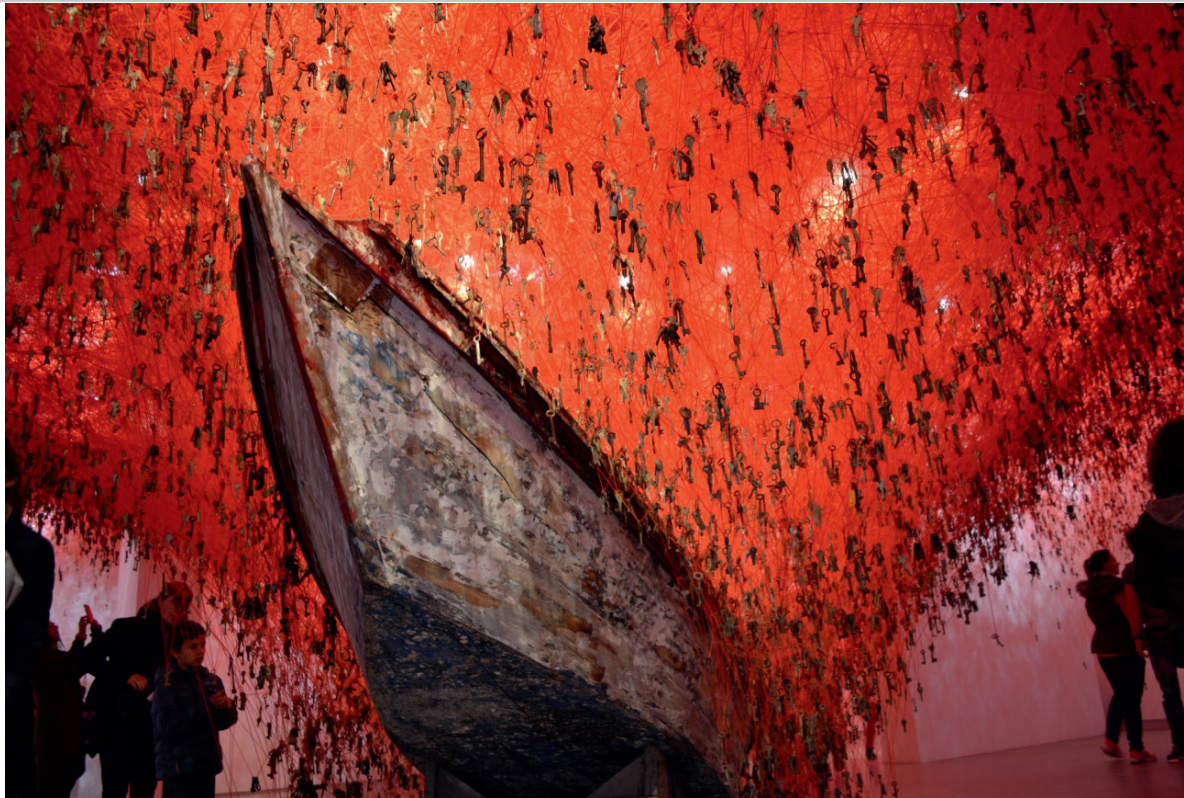
C: 136-138

Bi bilo dobro, da bi bilo organizirano, ampak to s strani drugih, da potem mi v bistvu dobimo ponudbo in da na tisti dan gremo nekam, kjer je v bistvu dogodek že organiziran, da bi več šol pripeljalo otroke. N: 291-293

Prirejeno [besedilo] za otroke, mislim, na nivoju razumevanja, pač čisto osnovno, ali pa mogoče, da bi bil že prevod zra-ven, najprej v slovenščini pa potem v nemščini [...] in da je organizirano, potem bi pa jaz z veseljem otroke pripeljala na to [prireditev]. N: 296-298

Pestrost zunajšolskega programa, ki ga učiteljice nudijo svojim učencem, kaže njihovo zavzetost za kvaliteten pouk, pa tudi njihovo iznajdljivost pri organizaciji in pridobivanju ustreznih sredstev. V izjavah se odraža tudi potreba po boljšem povezovanju med učiteljicami oz. po organiziranem spremstvu, neke vrste strokovno-organizacijski mreži, ki bi usmerjala po deželi razkropljene učiteljice ter podpirala njihovo delo in aktivnosti.

Zaključni del



Wer sich dagegen als Forscher oder als wissenschaftlich ausgebildeter Fachmann mit Fragen befaßt, in die er täglich in seiner privaten Lebenswelt verwickelt ist und die zugleich seine Mitmenschen unaufhörlich beschäftigen, sieht sich ständig öffentlicher Beobachtung und Kritik ausgesetzt und zu Rechtfertigungen genötigt.⁴⁰⁰

⁴⁰⁰ Hierdeis; Hug 1996: 98.

15 Sklep

Nove srednje šole so v zadnjih letih postopoma nadomestile prejšnje glavne šole ter z novim učnim načrtom prinesle v organizacijo pouka za slovenski jezik bistvene spremembe. Slovenščina je v novih srednjih šolah vključena v urnik, kar pomeni, da pouk slovenskega jezika ne poteka več le zjutraj pred poukom ali v popoldanskih urah, kot je bilo značilno za glavne šole. Ta sprememba pomeni razbremenitev za prijavljene učenke in učence, saj jim zaradi slovenščine ni več treba vstajati bolj zgodaj ali pa se v popoldanskih urah vračati v šolo. Pouk slovenščine naj bi tako postal bolj atraktiven tudi za učenke in učence iz oddaljenih krajev, obenem pa bolj "enakovreden" ostalim predmetom na urniku. Da bi šole to nalogo lahko izpolnile, je predvidena izvedba pouka slovenščine v dveh različicah, in sicer jezikovne ure dopolnjujejo integrativne ure, torej predmetni pouk, kjer je slovenščina delovni jezik. Odločitev za integrativno poučevanje se iz organizacijskih razlogov zdi logična in smiselna. Podpirajo jo tudi znanstvena dognanja, ki poudarjajo prednosti imerzivnega učnega pristopa. Za organizacijo pouka slovenščine v novi srednji šoli lahko posplošeno izpostavimo naslednje značilnosti:

- obisk pouka slovenščine je prostovoljen,
- k pouku slovenščine prijavijo otroke njihovi starši oz. pravni zastopniki,
- pouk slovenskega jezika je včasih izbiran (učenci izbirajo npr. med italijanščino, slovenščino in risanjem), tedaj konkurenčna situacija otežuje odločitev za slovenščino,
- skupine prijavljenih otrok zaznamuje velika (jezikovna) heterogenost,
- pouk slovenskega jezika se praviloma deli na "jezikovne ure" (pouk poteka v majhnih skupinah, ločeno od razredne skupnosti) in na "integrativne ure" (za k slovenščini prijavljene otroke poteka pouk nejezikovnih predmetov v slovenskem učnem jeziku znotraj razredne skupnosti, za neprijavljene pa v nemškem, zato ga vodita dve učiteljici/dva učitelja: ena oseba v slovenščini, druga v nemščini),
- v šolah, kjer niso uvedli integrativnih ur, prijavljeni učenci in učenke zapuščajo razred za štiri enote jezikovnega pouka; zaradi tega morajo zamujeno znanje nadomestiti sami,
- organizacijski pogoji niso jasno določeni, zato se kažejo velike razlike pri načrtovanju in izvedbi pouka slovenščine.

Rezultati raziskovalne naloge so pokazali, da učitelji in učiteljice, ki naj bi zagotavljali možnosti neprekinjenega vertikalnega šolanja v slovenskem jeziku, v novih in zelo kompleksnih razmerah na nižji sekundarni stopnji obveznega šolanja kljub nekaterim ukrepom za boljše učne in delovne pogoje pogosto doživljajo nezaželenost, nezadostnost, nepotrebnost, pa tudi omejevanje in neenakost pri razporejanju resursov. Te ugotovitve ovržejo mojo prvo hipotezo o razbremenitvi k slovenščini prijavljenih otrok in njihovih učiteljic. Odgovori o delovnih razmerah kažejo zelo barvito sliko glede razporeditve ur v urniku in dodeljevanja prostorov. Organizacijska vprašanja v zvezi s poukom slovenščine morajo na nekaterih šolah reševati učiteljice same, čeprav to ne bi smela biti njihova odgovornost, temveč stvar učiteljskega zbora oz. vodstva šole. Vsem učiteljem bi namreč morali biti zagotovljeni primerljivi delovni pogoji. Prepričana sem, da se pri reševanju organizacijskih izzivov glede pouka slovenščine kaže odnos do slovenskega jezika, saj slovenščina na avstrijskem Koroškem še vedno velja kot neprestični jezik in ne dosega enakovrednega statusa kot drugi jeziki, ki jih nove srednje šole ponujajo kot učni predmet (npr. angleščina, italijanščina). Čeprav je slovenščina drugi deželni jezik in je materinščina marsikatere/-ga šolarke/šolarja in učiteljice/učitelja in čeprav uradna politika spodbuja razvoj

večjezičnosti, zakoni pa zagotavljajo pravice slovenske narodnostne skupnosti, slovenščina na avstrijskem Koroškem še vedno ni enakovredni sestavni del šole. Podrejeni položaj se pogosto kaže v brezbržnosti vodstva in učiteljskega zbora do predmeta slovenščina, do učiteljic in učiteljev kot izvajalcev programov oz. predstavnikov dvojezičnosti, ne nazadnje pa tudi do učenk in učencev, ki se odločajo za pouk tega predmeta. Zdi se, da ima zapostavljanje slovenščine v novih srednjih, prej glavnih šolah, dolgo tradicijo. Wakounig pojasnjuje, zakaj glavne šole niso imele pomembne vloge pri ohranjanju slovenskega jezika oz. slovenske identitete:

*Die Hauptschule verlor bei den slowenischsprachigen Familien zunehmend an Bedeutung, weil sie nicht imstande war, die Zweisprachigkeit als erstrebenswerte Bildung zu fördern und gleichzeitig den Respekt gegenüber der slowenischen Sprache zu heben. [...] Das Slowenische würde in ihr und durch sie in eine gesellschaftliche Randposition gedrängt.*⁴⁰¹

Da bi slovenščina v novi srednji šoli pridobila drugačno veljavo, se učiteljice, ki jo poučujejo, srečujejo z vrsto nalog, saj morajo:

- obvladati in reševati organizacijske zadeve, ki omogočajo izvedbo pouka (učni prostori, urniki, lastna mobilnost ipd.),
- opravljati naloge animatorja in svoj pouk oblikovati tako zanimivo in zabavno, da se bodo otroci sami želeli prijaviti k pouku,
- o prednostih dvo- oz. večjezičnega pouka prepričati še starše,
- v učiteljskem kolektivu, pa tudi v širši javnosti na avstrijskem Koroškem zagovarjati (integrativni) pouk slovenščine, s tem pa tudi dvojezičnost nasploh,
- nenehno sodelovati v procesu timskega razvoja, pogosto istočasno sodelovati v več različnih timih v različnih šolah,
- nadgrajevati svoje jezikovno in strokovno znanje predmetov, ki jih poučujejo integrativno,
- poznati specialno didaktiko pouka slovenščine kot drugega/tujega jezika in
- opravljati avtorske naloge: sestavljati in razvijati učno gradivo, in sicer ne le za jezikovni pouk, temveč tudi za predmetni pouk (do deset predmetov v enem šolskem letu).

Poleg organizacijskih izzivov se učiteljice v vse bolj heterogenih skupinah srečujejo še z različnimi izkušnjami, pričakovanji in predznanjem prijavljenih otrok. Heterogenost se ne kaže le v razponu jezikovnega znanja od popolnih začetnikov do maternih govorcev z dobro razvitim šolskim in zbornim jezikom, temveč predvsem v različnih izkušnjah v načinu in intenzivnosti (jezikovnega) usvajanja ter v različnih ciljnih jezikih. Na osnovi teh komponent se prijavljeni učenke in učenci delijo na štiri skupine:

a) Začetniki brez jezikovnega predznanja, učenje slovenščine je omejeno le na pouk v šoli (večinoma 4 tedenske učne ure).

b) Napredovalci z malo jezikovnega predznanja, usvojenega iz okolja, npr. pri sorodnikih, prijateljih in/ali v dvojezičnem vrtcu. Usvajanje jezikovnih struktur je potekalo spontano, zato nestrukturirano, jezikovno znanje je pokrajinsko obarvano.

Napredovalci so predznanje lahko usvojili tudi na primarni stopnji v dvojezični ljudski šoli. Učenje jezikovnih struktur je bilo vodeno, strukturirano. Vendar se tudi v tej skupini učenk in učencev v predznanju kažejo velike razlike, saj

⁴⁰¹ Wakounig 2008: 220.

učiteljice in učitelji na primarni stopnji slovenski jezik poučujejo v okviru različnih šolskih jezikovnih modelov. Za koroške dvojezične ljudske šole je značilna velika pestrost pri organizaciji jezikovnega pouka slovenščine: spontano menjavanje jezika znotraj posameznih učnih enot, strukturirano ločevanje jezikovnih ur znotraj enega šolskega dne, slovenski dnevi (na določene dneve v tednu poteka pouk le v slovenskem jeziku), dosledno dnevno menjanje jezika ali celotedenske imerzije. Raznolikost se kaže tudi v doslednosti jezikovne rabe znotraj časovnega okvira, ki dvojezičnim učiteljicam/učiteljem v ljudski šoli dopušča poučevanje v slovenskem jeziku do polovice učnega časa. To dosledno upoštevajo le na nekaterih šolah, npr. Mohorjeva ljudska šola (z dnevno imerzijo) in Javna dvojezična ljudska šola 24 (s tedensko imerzijo).

c) **Dvojezičniki**, ki imajo dobro jezikovno predznanje, usvojili pa so ga v domačem/družinskem okolju, jezik je praviloma močno pokrajinsko obarvano, torej odstopa od normiranega. Pri številnih koroških slovensko-nemških dvojezičnih govorcih se sčasoma razvije diglosija, tako da nemščina postane prevladujoči oz. bolj razviti jezik.

Potomci pripadnikov slovenske narodnostne skupnosti so praviloma dvojezični, pri čemer jezikovna kompetenca slovenskega jezika dosega različno raven. To je odvisno od jezikovne intenzivnosti okolja, od prisotnosti različnih zvrsti slovenščine v družini, kjer velja slovenščina kot družinski jezik, od odraščanja v enojezičnem ali jezikovno mešanem zakonu, pa tudi od jezika sporazumevanja pri zunajšolskih dejavnostih (npr. v gledališki skupini, glasbeni šoli, športnem društvu). Za Koroško je značilno, da je materni jezik dvojezičnikov močno dialektalno obarvan, da se otroci z aktivno rabo standardne oblike jezika soočajo skoraj izključno šele v izobraževalnih ustanovah ter da v nekaterih družinah še vedno velja mnenje, da njihov pokrajinski govor ni „prava“ slovenščina („Doma govorimo vindiš.“). Pri pouku pripadnikov manjšine gre predvsem za usvajanje normiranih jezikovnih oblik ter višanje jezikovne kompetence v vseh štirih sporazumevalnih spretnostih. Tu gre za ohranjanje jezikovne identitete znotraj širšega obmejnega območja, kjer ima normirana zvrst jezika povezovalno vlogo, omogoča pa tudi boljše možnosti nadaljnjega šolanja v slovenskem jeziku ter zaposlovanja znotraj in preko avstrijskih mej.

Günther in Günther⁴⁰² menita, da je priporočljivo, če so pri jezikovnem pouku v skupine učencev vključeni govorci ciljnega jezika (t. i. dvojezičniki in enojezičniki). Ta pogoj veliko skupin v koroških šolah izpolnjuje, vendar bi morali posvetiti pozornost razmerju med govorcami in negovorcami. Delo z začetniki je pogosto zelo intenzivno, saj so v izraznih sredstvih še zelo omejeni. Hkrati pa je treba tudi omeniti, da se v preteklosti pri izobraževanju učiteljic in učiteljev delu z začetniki ni posvečalo veliko pozornosti. V situacijah, kjer se je učitelj primoran ukvarjati s poučevanjem začetnikov, se lahko zgodi, da posamezni učenci z bistveno boljšim predznanjem ostanejo „ob strani“. Nizko število dvojezičnikov oz. velika heterogenost znotraj skupine se lahko izkaže kot „nevarnost“ za njihovo jezikovno izobraževanje, saj velja učiteljeva pozornost predvsem prevladujočemu številu začetnikov in napredovalcev. Tako za poučevanje dvojezičnikov, ki so že dosegli višjo jezikovno raven, ostaja le malo časa. Zaradi aktivne rabe jezika pri dvojezičnikih hitro nastane vtis dobrega jezikovnega znanja, kar lahko učiteljico/učitelja zavede k jezikovnemu zaposlovanju namesto poučevanju. Za pouk materinščine je potrebna drugačna didaktika, to pa od učitelja zahteva popolnoma drugačne priprave na pouk. Prijavljanje k jeziku lahko učenci ali starši doživijo kot etnično opredeljevanje za nekaj, kar so sorodniki/predniki morda zavestno opustili, skratka neke vrste „outing“. Takšno doživljanje lastnega porekla dolgoročno šibi (jezikovno) identiteto manjšine in zavira reasimilacijo dvojezičnikov. Torej bi morali prav njihovem jezikovnemu napredovanju z

⁴⁰² Prim. Günther; Günther 2007²: 151.

ustvarjanjem številnih priložnosti za rabo slovenščine na različnih ravneh ter pozitivnemu doživljanju jezika v različnih govornih situacijah posvečati veliko pozornosti in časa.

Žal pa se med dvojezičniki poraja obratno doživljanje lastnega jezika: jezikovni pouk, za katerega se je treba izrecno prijaviti, potem pa še občutek prezrtosti v razredu, če se učiteljica posveča predvsem začetnikom, lahko sproži negativno doživljanje jezika kot nečesa obstranskega, nepomembnega ter v prevladujočem nemškojezičnem okolju nepotrebega, na podlagi negativnih reakcij okolja pa tudi nezaželenega.

č) Enojezičniki z dobrim jezikovnim predznanjem, usvojenim v domačem/družinskem okolju in na nižji stopnji osnovne šole v Sloveniji. Število otrok priseljencev iz Slovenije v zadnjih letih narašča. Slovenščino so usvojili kot materni/prvi jezik v okolju, kjer velja kot uradni in kot učni jezik, zato so njihove jezikovne kompetence višje od dvojezičnih vrstnikov. Na avstrijskem Koroškem se srečujejo z nemščino kot jezikom okolja, ki ga morajo usvojiti, da bi razvili nemško-slovensko dvojezičnost in bi jim znanje nemščine omogočilo nadaljnje šolanje v izobraževalnih ustanovah, kjer nemščina velja kot učni jezik. Izhodiščni jezik otrok priseljencev ustreza ciljnemu jeziku njihovih sošolk in sošolcev. Njihov ciljni jezik po preselitvi v Avstrijo pa je nemščina, in sicer njena pokrajinska in standardna različica, torej jezikovni zvrsti, ki ju koroški šolarji ob vstopu v novo srednjo šolo v dobršni meri že obvladajo.

Če se otroci v svojem jezikovnem okolju ne srečujejo z govornimi situacijami, ki bi omogočale rabo jezika, je zelo pomembno, da jezikovni pouk spodbuja čim več sporočanja v ciljnem jeziku.⁴⁰³ Butzkamm v svojem opisu generativnega principa pri učenju jezika opozarja na pomen vadbe usvojene „sintaktične celice“. Šele izkustvena potrditev oz. avtomatizacija vodi k ponotranjenju mehanizma, ki učencu omogoča tvorbo novih jezikovnih struktur. Ali z drugimi besedami: šele s pogostim preizkušanjem jezikovnega vzorca (Anwendung im Übermaß) učeči se prepoznajo gradbeni princip za ustvarjanje jezika, s katerim obvladajo nove situacije.⁴⁰⁴

*Sprache lernen heißt also, ihre Regelungen erfassen, in vielen verschiedenen Sätzen die Wiederkehr der gleichen Struktur erkennen, um so „von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch“ zu machen.*⁴⁰⁵

Dokler učeči se ne znajo uporabljati gradbenega principa, se opirajo na oblike, ki so jih najprej usvojili, in to so pogosto slovarske oblike. N. Pirih Svetina ugotavlja, [...] *da na začetnih stopnjah učeči se slovenščine kot drugega jezika pojmujejo oblikospreminjevalne končnice kot poljubno oz. neobvezno izbiro, kar vodi v prekomerno rabo npr. slovarskih oblik besed, pogosta pa je tudi prekomerna raba npr. edinega oz. prvega usvojenega vzorca [...]*⁴⁰⁶

Bogato besedišče krepi predvsem pasivno znanje jezika, za aktivno znanje pa so potrebne številne situacije, kjer usvojeno besedišče lahko vadimo oz. preizkušamo, in sicer v komunikacijskih vzorcih, ki zahtevajo neslovarske oblike besed; tako razvijamo in višamo aktivne jezikovne zmožnosti. Številne priložnosti za rabo usvojenega znanja oz. odkrivanja

⁴⁰³ Prim. Brumen 2011: 214.

⁴⁰⁴ Prim. Butzkamm 2012³: 237 - 246.

⁴⁰⁵ Butzkamm 2012³: 244.

⁴⁰⁶ Pirih Svetina 2005: 133.

jezika v praksi in (kreativnega) reševanja novih situacij bi lahko nudile integrativne ure predmetnega pouka s slovenščino kot učnim jezikom. Vendar teme pri nejezikovnem pouku na sekundarni stopnji postajajo kompleksnejše, za kar učenci potrebujejo primerna jezikovna sredstva. Medtem ko predmetni učitelji v novi srednji šoli lahko predpostavljajo, da so učenke in učenci dosegli primerno raven nemškega jezika, da lahko sledijo stvarnemu pouku v nemščini, se učiteljice, ki naj bi v istem razredu istočasno poučevale isto snov v slovenščini, srečujejo z jezikovno močno heterogeno skupino. Pri poučevanju v slovenščini se hitro pokažejo težave, saj učenci začetniki ne morejo slediti kompleksnejšim razlagam. To učiteljico sili v rabo več nazornega materiala, več pojasnjevanja, v rabo enostavnih jezikovnih struktur, preverjanje jezikovnega razumevanja, parafraziranje itn. Takšen pristop je v smislu CLIL-a, vendar ne smemo pozabiti časovne komponente: za takšna pojasnila je potrebno več časa, kar pomeni, da se je treba odreči nekaterim poglobljenim strokovnim razlagam.

In der Literatur zum bilingualen Sachfachunterricht wird auf die Erfahrung verwiesen, dass eine Darbietung fachlicher Themen in der Fremdsprache die Lehrkraft zu größerer Explizitheit, Klarheit und Kleinschrittigkeit nötige, was einem besseren Verständnis fachlicher Inhalte zuträglich sei. Es ist jedoch zu fragen, ob mit einer solchen Aufbereitung nicht auch eine Vereinfachung von Inhalten und ein Verlust fachlicher Tiefe einhergeht. Inwiefern die Kommunikation in einer Fremdsprache, die den Lernern nur begrenzt verfügbar ist, zu größerer fachlicher Klarheit beiträgt, bleibt zu prüfen.⁴⁰⁷

Problematika poenostavljanja oz. krajšanja razlag se kaže že pri urah, ko integrativna učiteljica ni prisotna: da bi prijavljeni učenke in učenci lahko sledili pouku pri predmetnem učitelju, se morajo sami naučiti tisto, kar so "zamudili" med učenjem v slovenščini. "Zamujena snov" postane zares pereča pri preverjanju oz. ocenjevanju znanja. Integrativne učiteljice ga prepuščajo predmetnim učiteljem, ti pa istočasnega usvajanja dodatnega jezika ne upoštevajo in pogosto od prijavljenih učencev pričakujejo enako znanje kot od neprijavljenih, in sicer v nemščini. Ni presenetljivo, da pozornost prijavljenih otrok uhaja k predmetnemu učitelju oz. pouku v nemščini, tako da je slovenščina spet porinjena na rob. Trenutni položaj slovenščine v novi srednji šoli ne razbremenjuje niti učiteljic niti otrok, kar zagotovo ne prispeva k atraktivnosti jezika oz. predmeta slovenščina. Torej tudi druga hipoteza ni potrjena.

Med integrativno uro v razredu za večino učencev poteka pouk v nemščini, zato je verbalna komunikacija v slovenščini skorajda onemogočena. Ker imajo učiteljice slovenščine občutek, da "motijo pouk", poteka slovenski del pouka večinoma v pisni obliki z delovnimi listi, ki jih na podlagi učnih izročkov in priprav predmetnih učiteljic/učiteljev izdelajo učiteljice slovenščine. Pri tem pogosto ostajajo na ravni posameznih besed in besednih zvez, saj otroci z začetniško jezikovno kompetenco kompleksnejšim razlagam ne bi mogli slediti.

Jezikovna kompetenca prijavljenih učenk in učencev je nemalokrat tako nizka, da zanje delo s strokovnimi besedili (še) ni primerno. Zato se poučevanje osredotoča na neverbalno delo v pisni obliki, pri čemer gre večinoma za učenje posameznih izrazov, morda besednih zvez kot prevodov ključnih besed iz snovi, ki jo spoznavajo v nemškem jeziku. Toda golo prevajanje besed/besednih zvez ne ustreza načelom CLIL-a, ki poudarjajo rabo jezika in njegovo uporabnost pri reševanju (novih učnih) situacij. O samostojni rabi jezika ali o učenju v ciljnem jeziku pri opisanem pouku ne moremo govoriti. Namesto "odkrivanja" jezika, sporočanja in preizkušanja komunikacijskih sredstev je slovenščina zreducirana na recepcijo ključnih besed in besednih zvez brez umeščanja v širši (komunikativni) kontekst.

⁴⁰⁷ Appel 2011: 86.

Vielerorts wird der zweisprachige Unterricht auf wenige Redewendungen, Lieder und Reime in den Minderheitensprachen reduziert. In manchen Fällen sind zweisprachige Einheiten mit Übersetzungsübungen zu vergleichen, die aber den Kindern keinen eigenständigen und der Situation angepassten Umgang mit der für sie schwächeren Sprache ermöglichen. So mutiert das Lernen in der Minderheitensprache zum reinen rezeptiven Verhalten, das keine Herausforderung für eine kommunikative und lebendige Einübung in die Minderheitensprache darstellt. Damit geht die Relevanz des Sprachenlernens und der Lerninhalte an der Lebensrealität vorbei.⁴⁰⁸

Upravičeno je vprašanje, ali pri takšni učni praksi sploh še lahko govorimo o CLIL-pristopu oz. ali sploh še gre za pouk v slovenskem jeziku. Sprememba organizacijskega okvira z integrativnimi urami sicer zagotavlja štiri tedenske ure pouka slovenskega jezika, de facto pa ga je zreducirala na dve tedenski uri, saj aktualnega načina izvajanja integrativnih ur ne moremo šteti za ure slovenščine.

Za integrativne ure slovenščine so običajni trije tipi izvedbe:

- a) poučevanje dveh učiteljic v timu (posredovanje iste teme istočasno v enem prostoru, vendar v različnih učnih jezikih),
- b) istočasno poučevanje dveh učiteljic v ločenih prostorih (jezikovno ločevanje skupin, posredovanje iste snovi); neugodni okvirni pogoji učiteljice silijo v iskanje novih poti pri izvajanju integrativnih ur za osmišljenje svoje prisotnosti v razredu in v izogibanje "motenju" pouka;
- c) prostorsko ločevanje skupin in posredovanje različnih vsebin (prijavljeni učenke in učenci zapustijo razred, integrativnih ur slovenščine v praksi ni).

Izkušnje intervjuvank z integrativnim poukom so zelo različne, vsem pa je skupna ugotovitev, da so izkustveni oz. praktični predmeti bolj primerni za poučevanje v ciljnem jeziku, saj imajo učiteljice na voljo več realij, ki ponazarjajo pomen novih besed in besednih zvez. Nazornost predmetov in aktivnosti, pa tudi sproščeno vzdušje, kjer se učencem za dobre ocene ni treba v nemščini naučiti zamujene snovi, zagotavljajo učiteljicam slovenščine več učenčeve pozornosti in več priložnosti za rabo ciljnega jezika.

Naj povzamemo:

Za integrativne predmete velja, da delo učiteljic za slovenščino v razredu poteka "v ozadju" oz. da jih učiteljice

- poučujejo v zelo heterogenih skupinah prijavljenih učenk in učencev,
- ne poučujejo vsako leto (vsako leto se urnik spremeni in integrativni pouk slovenščine poteka pri drugih predmetih),
- poučujejo v vsako leto spreminjajočih se timih s predmetnimi učitelji(cami),
- ne načrtujejo same, temveč jih načrtujejo kolegi, ki poučujejo v nemščini,
- ne ocenjujejo, saj preverjanje znanja praviloma poteka v nemškem jeziku in ga vodijo nemško učeči predmetni učiteljice in učitelji,
- poučujejo v učni situaciji, kjer se njihovo delo zdi moteče tako za kolegice/kolege kot za učence in učenke,
- doživljajo kot jezikovni dodatek; slovenščini se posveča le nekaj minut, kar ne omogoča jezikovne rabe v komunikacijskih situacijah,

⁴⁰⁸ Wakounig 2013: 156.

- posredujejo predvsem v obliki posameznih besed in besednih zvez oz. v zelo poenostavljenem jeziku, pogosto na delovnih listih. Prevod v slovenščino praviloma sledi sporočilom v nemščini. Že samo zaporedje jezikov ne spodbuja radovednosti, saj učenci informacije že imajo, slovenščina je spet le dodatek, ki za razumevanje vsebine sploh ni potreben. Zato lahko takšen način posredovanja znanja smatramo kot "aditivni", ne pa zares integrativni pouk.

Niti intervjuvanke niti njihovi timski partnerji se niso usposabljali za timsko integrativno poučevanje slovenščine. Zamujena je bila odločilna priložnost za pravočasno in temeljito uvajanje novega pristopa, prikaz njegovih prednosti, odpravljanje predsodkov med timskimi partnerji in dvomov med izvajalkami programa. Predvideni način poučevanja od učiteljic slovenskega jezika namreč zahteva veliko več kot le dobro jezikovno znanje, obvladati morajo tudi strokovno znanje predmetov, za katere se praviloma niso izobraževale, kar njihovo delo dodatno otežuje.

Als CLIL-Lehrkraft müssen die Lehrpersonen mehr können als mit einem Lehrmittel zu unterrichten: sie müssen wissen, wie man im Rahmen von inhaltsorientierten Unterrichtssituationen Gesprächs-, Schreib- oder Lektüresituationen arrangiert und in ein Sachthema integriert. Im Sachfach müssen sie die sprachlich-begrifflichen Schwierigkeiten und Eigenarten des Unterrichtsgegenstands kennen, und Lernsituationen so organisieren können, dass sie nicht nur für begriffliches Lernen sondern auch für den Spracherwerb ergiebig sind (vgl. dazu Stern, 1999).⁴⁰⁹

Omeniti velja še posebno varianto timskega dela, ki poteka le na eni izmed koroških novih srednjih šol: pouk slovenščine poteka v timu, ki ga ne sestavljata predmetna učiteljica/predmetni učitelj in učiteljica za slovenščino, temveč dve učiteljici slovenščine; sta enakovredna dela tima, in se tako lažje posvečata jezikovno zelo heterogenim skupinam prijavljenih učenk in učencev. Pri takem timu se ne pojavlja problem nezadostne strokovne in/ali jezikovne zmožnosti za poučevanje drugega predmeta, odpravljeno je tudi ocenjevanje snovi v nemščini. V tej situaciji ne gre za integrativno poučevanje nejezikovnih predmetov v slovenskem jeziku, temveč za jezikovni pouk, ki ga učiteljice lahko izvajajo na različnih ravneh in ga po lastni presoji popestrijo s temami iz drugih predmetov ter tako dosegajo jezikovno nadgrajevanje v kombinaciji z medpredmetnim povezovanjem. Ta varianta timskega poučevanja je možna le ob visokem deležu prijav k slovenskemu pouku (najmanj deset prijav v enem razredu). Če bi si nove srednje šole zadale dolgoročni cilj, da naj se število prijav k slovenščini občutno zviša, bi s takimi timi učiteljic slovenskega jezika lahko rešili veliko problemov poučevanja v vse bolj heterogenih skupinah. Do tedaj pa bi bilo vredno razmisliti o novem strukturiranju pouka, saj učiteljicam trenutni organizacijski okvir ne nudi možnosti prikaza uporabnosti slovenščine, mladi govorci pa nimajo izkušnje, da z rabo ciljnega jezika uspešno rešujejo situacije. Še več: učiteljice se počutijo osamljene in prepuščene svoji iznajdljivosti.

Jaz bi čisto osebno poudarila, da si zelo prepuščen sam sebi oz. iznajdljivosti. Tako kot se znajdeš, tako kot zaplavaš v tej vodi, tako potem poteka pouk. I: 200-202

⁴⁰⁹ Stern 2002: 8.

Na šolah, kjer poučujeta slovenščino vsaj dve osebi, bi lahko oblikovali skupine učencev iz različnih razredov/šolskih stopenj glede na njihovo predznanje. Predpogoj bi bilo upoštevanje takšnih skupin že pri oblikovanju urnikov, saj bi učiteljici morali poučevati slovenščino istočasno. Tako nastale skupine bi upoštevale izhodiščni jezik, npr. otroci z znanjem slovenščine kot materinščine in otroci, ki šele usvajajo osnove slovenščine kot drugega deželnega jezika. To bi pogosto pomenilo pouk materinščine v eni ter specialno didaktiko za učenje drugega jezika v drugi skupini.

Pri snovanju učnih načrtov (in učnega gradiva) bi bilo potrebno upoštevati, da gre pri učenju jezika za nadgrajevalni proces, ne pa za tri zaključene stopnje (primarna, sekundarna I in sekundarna II), zato bi gradivo nujno moralo biti prilagojeno heterogenosti skupin, kar bi učencem na vseh ravneh omogočalo čim daljši oz. neprekinjen jezikovni stik.

*Der Faktor Dauer ist wichtig, da gerade die kanadische IM-Forschung gezeigt hat, daß erst ein Zeitraum von mindestens 5-6 Jahren intensiven Kontaktes zu funktional zufriedenstellenden Ergebnissen führt. Dabei reichen weder 10-15 Minuten täglich noch 1-2 Stunden wöchentlich bei weitem nicht aus, um das gesteckte Ziel zu erreichen. Selbst bei 5 Stunden wöchentlich sind Zweifel angebracht.*⁴¹⁰

Kaj to pomeni za slovenščino na sekundarni stopnji? Da bi zagotovili jezikovno spretnost, ki bi učenkam in učencem omogočala zadovoljivo sodelovanje pri integrativnih urah, bi bilo potrebno vertikalno načrtovanje usvajanja jezika. Potrebovali bi skupni učni program s spiralnim nadgrajevanjem usvojene snovi, ki bi vključeval imerzivni pouk v ljudskih šolah, pa tudi dvojezične vrtce.

*Bilinguale Kitas im Verbund mit immersiv unterrichtenden Grundschulen sind unentbehrlich, um die eingangs genannten Ziele, die über BIU im Sekundarbereich allein nicht zu realisieren sind, zu erreichen, ohne daß Abstriche am BIU und seiner jetzigen Leistungsfähigkeit vorgenommen werden müssen.*⁴¹¹

*Dabei dürfte es am zweckmäßigsten sein, mit der am meisten bedrohten Sprache, i.d.R. also mit der Regionalsprache zu beginnen, ehe die Kinder mit 10-12 Jahren zu fragen beginnen, weshalb sie gerade diese Sprache lernen sollen. Wichtig ist jedoch in jedem Fall, daß das IM-Modell konsequent befolgt wird und daß auch gesichert ist, daß das erforderliche Personal und die Materialien vorhanden sind.*⁴¹²

S primerno podporo v novi srednji šoli, z boljšim informiranjem in povezovanjem bi se med učiteljicami spremenilo doživljanje lastnega dela. Le z osmišljanjem in optimiranjem trenutne situacije se motivacija učiteljic lahko dvigne, da bodo lažje navduševale svoje kolege, učence in njihove starše. Nova generacija pedagoginj se bo izoblikovala le s primerno podporo oz. novim managementom resursov. Ponuditi bo treba koroški situaciji prilagojeno strokovno izpopolnjevanje multiplikatorjev in močne spodbude za novo učno prakso. Za uspešne spremembe v novi srednji šoli se bo treba posvetiti trženju dvojezičnosti na šoli, organizirati predhodno uvajalno fazo, zagotoviti večjo časovno in finančno investicijo, vsekakor pa pripraviti primerno učno gradivo.

Prve korake do povezovanja in nadgrajevanja snovi/znanja med primarno in prvo sekundarno stopnjo predstavljata dva „kompleta“ publikacij, ki so na voljo vsem učencem slovenščine in njihovim učiteljem.

⁴¹⁰ IM = Immersion.
Wode 2003: 5.

⁴¹¹ BIU = bilingualer Unterricht.
Wode 2003: 11.

⁴¹² Wode 2003: 25.

Učiteljicam in učiteljem dvojezičnih ljudskih šol so namenjeni Kompetenčni opisi za predmet „Slovenščina, branje, pisanje“; učiteljicam in učiteljem slovenščine v novih srednjih šolah oz. na nižji stopnji splošnoizobraževalnih višjih šol pa „Kompetenčni opisi za predmet Slovenščina. Sekundarna stopnja I/8. šolska stopnja“. Ta komplet vsebuje spiske kompetenc, ki naj bi jih učenke in učenci dosegli pred prehodom na naslednjo stopnjo izobraževanja. Sporazumevalne spretnosti za nižjo sekundarno stopnjo so poimenovane kot

- slušno razumevanje in govorno sporočanje,
 - bralno razumevanje in
 - pisno sporočanje,
- dodani pa sta jim še z dve spretnosti kot del ostalih kompetenc:
- jezikovno zavedanje in
 - jezikovno posredništvo.

Avtorji se zavedajo heterogenosti v skupinah, zato vidijo opisnike kompetenc „kot smernice in učni cilj, kateremu naj se učenke in učenci čim bolj približajo.“⁴¹³ V kompetenčnih opisih za nižjo sekundarno stopnjo so navedene bralne kompetence, medtem ko so literarne kompetence popolnoma izpuščene. Navedeni primeri se osredotočajo na funkcionalno pismenost (npr. iskanje in urejanje informacij, pisanje življenjepisa, prošnje za delo, povzetka ipd.), zanemarijajo pa razvoj zmožnosti za literarno doživljanje.

Kot dodatek h kompetenčnim opisom, ki jih ne moremo razumeti kot katalog de facto doseženih kompetenc, temveč bolj kot vodilo na poti h kompetentnemu govorcu, bi potrebovali še opise (minimalnih) znanj po šolskih stopnjah. To bi zagotavljalo kontinuiteto pri usvajanju jezika, lažje načrtovanje pouka ter preseganje strahu in dvomov v otrokovo znanje ob prestopu v novo šolo/na naslednjo izobraževalno stopnjo.

Morda lahko to dilemo vsaj deloma reši drugi komplet publikacij: „Kajpataj. Regionalni jezikovni portfelj za primarno stopnjo“ ter „RePort. Regionalni jezikovni portfelj za sekundarno stopnjo 1 na Koroškem“. Glede na aktualnost publikacij, se bo v koroških šolah verjetno uveljavilo delo z jezikovnim portfeljem, saj ne odslikava le doseženih kompetenc, temveč presega tudi meje med jeziki in med kulturami Alpsko-jadranske regije. Portfelj naj bi otroke spremljal skozi vsa leta jezikovnega izobraževanja in bo zato ob prehodu v drugo šolo ali na višjo stopnjo izobraževanja za novega učitelja ali novo učiteljico pokazatelj učenja in interesov šolarke/šolarja, čeprav ni merilo za vrednotenje znanja. Delo s portfeljem ni obvezno, torej ga ne bodo imeli vsi učenke in učenci, je pa v veliki meri individualno, zato je količina in vrsta prispevkov v portfeljih zelo raznolika.

Delo učiteljic v heterogenih skupinah bi bilo treba podpreti še s primernim učnim gradivom. Zdi se, da se za izdelavo učbenikov oz. učnega gradiva nihče ne počuti odgovoren. Trenutno za slovenščino v novi srednji šoli sploh ni učbenika, ki bi upošteval specifično koroško situacijo in novi učni načrt. To pomeni, da so učiteljice primorane k pripravljanju lastnega gradiva, stalnemu iskanju, kopiranju itd. Nenehna improvizacija ne more zagotavljati niti konstantne kakovosti pedagoškega dela niti spiralnega nadgrajevanja znanja učencev. Za nastalo situacijo niso odgovorne učiteljice in je same tudi ne bodo uspele rešiti. Situacijo lahko izboljša le sistemska podpora. Z uvedbo integrativnih ur se je obremenitev učiteljic namreč povečala, saj poleg jezikovnega pouka slovenščine poučujejo še do deset drugih predmetov,

⁴¹³ Prim. Domej et al., 2013: 9 sl.

in sicer brez primerne izobrazbe in brez gradiva za predmetni pouk v ciljnem jeziku. Ob polni zaposlitvi nihče ni sposoben sprotne izdelave gradiva za tako širok spekter predmetov, pa še na različnih jezikovnih ravneh in z redundanco informacij v smislu CLIL-a. Zato je nujna sistemska podpora v obliki pripravljenega gradiva, šolanja, delavnic in supervizij. Aktualna situacija predstavlja preobremenitev, ki daljnoročno vodi v resignacijo izvajalk programov, njihov prispevek k ohranjanju in razvijanju dvojezičnosti pa ad absurdum.

*Die Effizienz der genannten didaktisch-methodischen Ansätze, aber auch die Akzeptanz durch die Lehrpersonen und die Motivation diese umzusetzen, hängt im öffentlichen Schulsystem direkt mit der Verfügbarkeit geeigneter Materialien zusammen. Fehlen diese, weichen viele Lehrpersonen auf ihre alte, und für sie bewährte Unterrichtspraxis aus.*⁴¹⁴

Od učiteljic se zahteva veliko efektivnosti in prilagodljivosti, zato je njihova želja po izdelanem gradivu, ki bi jim olajšalo priprave ter prihranilo precej časa, utemeljena. Tako bi se lažje posvetile izpolnjevanju pričakovanj, s katerimi se kot učiteljice drugega deželnega jezika soočajo v sistemu šola in v širši družbi.

Ena izmed zahtev učnega načrta, ki v veliki meri ostaja neizpolnjena, je vključevanje leposlovja v pouk slovenščine. Sprememba organizacijskega okvira je z uvedbo integrativnih ur zreducirala priložnosti za delo z besedili, saj večina učiteljic meni, da integrativni pouk ne omogoča vključevanja leposlovja. Ker za jezikovni pouk ostajata na razpolago le še dve uri, postaja delo z besedili neke vrste "luksuz". Pri tej točki so se pokazala nesoglasja med odgovori, ki kažejo, da glavni razlog za "izogibanje" literaturi ni pri učencih, temveč pri učiteljicah, njihovih učnih izkušnjah s poukom literature, zahtevnih pripravah in pomanjkanju gradiva, ne nazadnje pa tudi v neustreznih programih strokovnega izpopolnjevanja. Nizka primernost vsebin nadaljnjega izobraževanja kaže, da ponudba besedil oz. izbira primerov na šolanjih/izpopolnjevanjih ne ustreza potrebam/situacijam v učni praksi na koroških novih srednjih šolah. Med ukrepi za zagotavljanje kakovostnega pouka bi morali imeti prioriteto prav primerni izobraževalni programi za krepitev jezikovnih in strokovnih kompetenc multiplikatorjev.

Če naj branje leposlovja prispeva k (literarni) socializaciji otrok, bi moralo literarno doživetje povezovati bralčeve izkušnje z modernim realnim in/ali fiktivnim svetom. Poleg estetskega doživljanja bi morala besedila nuditi tudi čustveno doživljanje, s tem pa bogatenje bralčevega izkustvenega sveta, seveda sveta, ki ustreza razvojni stopnji 10- do 14-letnih otrok. *Pri proučevanju in pri poučevanju branja se je treba ves čas zavedati pomena čustev, ki spremljajo bralčevo interakcijo z besedilom, in njihove zapletenosti, čeprav še vedno ne moremo trditi, da ta čustva razumemo v vsej njihovi zapletenosti. [...] čustva pri branju (kot tudi v življenju) pomagajo pri osredotočanju bralčeve pozornosti na dogajanje, na osebe in na posamezne podrobnosti. Na tak način čustveni odzivi usmerjajo in nadzorujejo bralčevo pozornost za tekoče dogajanje oz. razvoj pripovedi.*⁴¹⁵

Učiteljice za izbiro in didaktizacijo besedil nimajo izdelanih enotnih kriterijev. Rezultati raziskave so pokazali, da bi učiteljice več delale z besedili, če bi bila didaktizirana. Eden izmed ukrepov sistemske pomoči bi lahko bil t.i. koroški šolski kanon, torej seznam priporočene literature za 10- do 14-letne bralce, sestavljen iz več podkanonov in opremljen z oznakami za jezikovno zahtevnost. Skupina strokovnjakov bi v obliki delavnic za učiteljice nekatera izmed predlaganih del didaktizirala oz. jih pripravila za delo v heterogenih skupinah, tako da bi z gradivom in s praktičnimi nasveti

⁴¹⁴ Stern, 2002: 8.

⁴¹⁵ Grosman 2004a: 54-55.

iz delavnic podprla delo v razredih. Verificiramo lahko tretjo hipotezo, da učiteljice vključujejo leposlovje v pouk po lastni presoji, saj ni izdelanih ne učbenikov ne beril ali seznamov primernih/priporočenih besedil. Vsekakor bi za izkušnje literarnega doživljanja morali obstoječi kompetenčni opisi biti dopolnjeni z naborom literarnih kompetenc, ki bi jih opremili z obsežnim vzorčnim gradivom. Če bodo kompetenčni opisi v prihodnje res služili kot smernice poučevanja, bo brez primernih učnih ciljev za razvijanje literarne kompetence delež leposlovja pri jezikovnem pouku še manjši, kar bo pouk slovenščine osiromašilo za čustveno in fiktivno doživljanje jezika.

Prepričana sem, da bi bilo za učiteljice drugega deželnega jezika dobro vzpostaviti neke vrste servisno službo, ki bi skrbela za obveščanje o novostih na literarnem, kulturnem, jezikovnem in znanstvenem področju, organizirala primerne tečaje (npr. v sodelovanju z inštitucijami, ki se ukvarjajo z raziskovanjem, poučevanjem, implementacijo raziskav v nove srednje šole), skrbela za povezovalno-delovna srečanja ter učiteljicam dajala občutek pripadnosti dobro povezani in usposobljeni skupini strokovnjakov. Ta "svetovalna služba" bi za učiteljice pripravljala impulze v obliki primerov dobre prakse, ne nazadnje pa tudi strokovno spremljala njihovo delovanje v obliki kolegialnega feed backa, supervizije ipd. Učiteljska servisna služba bi morala biti povezana na več ravneh: povezovati bi morala več strokovnjakov, ki bi predstavljali svetovalno srž za reševanje konkretnih (organizacijsko-pravnih) vprašanj, in skrbeli za povezavo različnih izobraževalnih institucij, tako da bi novosti hitro prodrle do učiteljev/študentov v izobrazbi. Tesno bi morala sodelovati z učiteljicami v šolski praksi in z njimi reševati druga konkretna (jezikovna in literarno-didaktična) vprašanja. Na podlagi teh vprašanj bi organizirala hospitacije, seminarje in delavnice (npr. za timsko sodelovanje, delo v heterogenih skupinah, poučevanje začetnikov), pa tudi diskusije s strokovnjaki za senzibilizacijo učiteljskih kolektivov na šolah, na katerih se organizira pouk slovenščine ipd.

Predvsem integrativno prakso bi bilo treba strokovno in jezikovno podpreti, morda v obliki rednih srečanj in izpopolnjevanj, s fokusom na posameznih integrativnih predmetih. Integrativno poučevanje namreč predstavlja veliko dodatno obremenitev in izzive, na katere bi bilo treba pripraviti tako učiteljice slovenskega jezika kot tudi njihove timske partnerke/partnerje in vodstvo šole. Za več stičišč med nejezikovnimi predmeti bi bilo treba spodbujati povezovanje med šolami in natančnejše načrtovanje urnikov. Tako bi več učiteljic na isti šolski stopnji poučevalo isti predmet, za katerega bi lahko skupaj pripravljale gradivo. Najprej bi bilo treba modificirati organizacijski okvir posredovanja snovi v učnem jeziku, tako da bi določili smernice za KAJ in KDAJ, nato pa še KAKO:

Kaj naj se poučuje integrativno, kateri predmeti zares dopuščajo organizacijsko in strokovno enakovredno vlogo učiteljic v razredu, hkrati pa otrok ne obremenjujejo z nadomeščanjem zamujenega ali s skrbmi zaradi slabih ocen?

Kdaj začeti z integrativnim poukom? Do katere šolske stopnje učenke in učenci usvojijo kompetence, ki jim omogočajo sodelovanje pri integrativnem pouku?

Kako organizirati pouk znotraj časovnega okvira urnikov? Kako sestaviti in voditi time učiteljev, da bo njihov prispevek k uspešnemu posredovanju znanja enakovreden? Kako tržiti integrativni pouk kot atraktivno ponudbo?

Glede na povedano, bi bilo smiselno, mladostnike jezikovno pripravili na integrativni pouk, tako da bi na peti in šesti šolski stopnji lahko 3 tedenske ure potekale v obliki jezikovnega pouka, ena ura pa kot integrativna pri izkustvenem pouku. Po dveh letih bi dosegli splošnosporazumevalno zmožnost v tolikšni meri, da bi se število jezikovnih ur znižalo na dve, število integrativnih ur pa povišalo. Tako bi na sedmi stopnji učenci prisostvovali eno uro pri izkustvenem pouku, drugo pa pri predmetu, kjer je več poljudnoznanstvenih razlag in kognitivnega učenja, kar zanje predstavlja tudi

večji jezikovni izziv. Na osmi šolski stopnji bi lahko obe integrativni uri potekali pri neizkustvenih predmetih. Za realizacijo takšnega sistema bi poleg minimalnih standardov jezikovnega znanja potrebovali gradivo, ki tem standardom ustreza, in tak organizacijski okvir, ki pri integrativnih urah ne nudi le prevodov ključnih besed, temveč zagotavlja input v ciljnem jeziku, tako da učence vodi k interakciji. To lahko dosežejo le učiteljice, ki so usposobljene in voljne voditi pouk nejezikovnega strokovnega predmeta v ciljnem jeziku. Zato bi jim pri delu morali nuditi pomoč in časovno razbremenitev, saj bi bile v pionirski vlogi preizkušanja in adaptacije predmetnega gradiva, ki bi bilo po fazi pilotacije namenjeno širšemu krogu pedagogov. Takšen sistem bi za učence pomenil stopnjevanje zahtevnosti pouka slovenščine, hkrati pa tudi večjo preglednost nad usvojeno snovjo in njenim osmišljanjem, torej praktično/poklicno usmerjenost pri nadgrajevanju jezikovnega znanja. Ne nazadnje bi se tako povečala motivacija za delo z jezikom, in sicer tako pri mladostnikih kot pri njihovih učiteljicah.

Pričakujem, da bodo rezultati tega raziskovalnega dela spodbudili razmislek o izbiri predmetov in o načrtovanju integrativnega poučevanja, da bi integrativne ure za učiteljice in učence postale bolj predvidljive. Če izbira predmetov ne bi bila več povsem poljubna, bi se učiteljice v priprave lahko bolj poglobile, za poučevanje predmeta bi si pridobile več znanja in izkušenj. V okviru nadaljnjega izobraževanja bi lahko nastajale delovne skupine, ki bi po predmetih/temah pripravljale učno gradivo in si izmenjavale primere dobre prakse. To bi prispevalo k izboljšanju kvalitete pouka v razredu, pa tudi k boljši povezanosti med učiteljicami, k občutku pripadnosti ter k bolj pozitivnemu dožemanju lastnega poučevanja. Ukrepi za optimiranje pouka slovenščine bi pomagali razrešiti dilemo, kako prilagoditi timsko delo, za kar bi pedagogi vsekakor potrebovali primeren program izpopolnjevanja in stabilnejše timske konstelacije. K temu bi prispevali jasni kriteriji za izbiro integrativnih predmetov. Manjši spekter predmetov bi pomenil več priložnosti za poglobljanje v tematiko, nastajanje stabilnih timov, pa tudi preglednost in predvidljivost integrativnega pouka znotraj učiteljskega zbora.

Poleg opisov minimalnih ciljev bi pri pouku drugega deželnega jezika učiteljice potrebovale še instrumente za jezikovno diagnostiko kot pomoč za spremljanje jezikovnega razvoja učenk in učencev ter za boljše načrtovanje pouka. Vse to bi bilo ob primerni strokovni podpori skupine za svetovanje potrebno zbrati in (znanstveno) analizirati, vodilo pa bi k kurikularni spremembi slovenščine na koroških šolah. V sodelovanju s koroško Šolsko direkcijo bi bilo treba pripraviti načrt izobraževalne ponudbe, podpreti in znanstveno spremljati procese uvajanja novosti, skrbeti za redna srečanja, analizirati povratne informacije ter zagotavljati koncentrično nadgrajevanje pouka v novih srednjih šolah.

Seznam virov

Strokovno-znanstvena literatura

ANGERER-PITSCHKO, Magdalena; KHAN, Gabriele; DOMEJ, Theodor; WAKOUNIG, Vladimir (2012): Curriculare Beratung, Begleitforschung zu den neuen Curricula im Bereich der Ausbildung zweisprachiger Lehrer/innen bzw. Teamlehrer/innen. Bericht 2009 bis 2011. Klagenfurt: Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule.

ANGERER-PITSCHKO, Magdalena (2015): Regionale Bildungskonzeptionen in der LehrerInnenbildung: Was kann man von einer sprachlichen Minderheit lernen? V: Dittmaa, Alina; Giblak, Beata; Witt, Monika (Izdajateljice): Bildungsziel: Mehrsprachigkeit. Towards the Aim of Education: Multilingualism. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag. 119-133.

ASSMANN, Aleida (2013) : Theorien des kulturellen Gedächtnisses. V: **RIPPL, Gabriele; WINKO, Simone** (Izd.): Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte. Berlin/Heidelberg : J.B. Metzler. 76-84.

BAKER, Colin (2011⁵): Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

BEILEIN, Matthias (2013) : Literatursociologische, politische und geschichtstheoretische Kanonmodelle (mit Hinweisen zur Terminologie). V: **RIPPL, Gabriele; WINKO, Simone** (Izd.): Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler. 66-75.

BICHLBAUER, Dieter (1993): Die Position der interpretativen Methodologie in der methodologischen Diskussion. V: Wisdom-Informationen. Heft 3-4, Wien. 47-102.

BOHNSACK, Ralf (1999³): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich.

BOURDIEU, Pierre (1997): Verstehen. V: **BOURDIEU, Pierre** et al.: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: Univ.-Verl. Konstanz, 779-802.

BREZIGAR, Sara (2013): Ali se slovenska jezikovna skupnost v Furlaniji Julijski krajini lahko širi? Poučevanje in učenje slovenščine med večinskimi prebivalstvom kot perspektiva za dolgoročno ohranjanje manjšinskega jezika. V: Jagodic, Devan; Čok, Štefan: Med drugim in tujim jezikom. Poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Julijske krajine. Trst: Ciljno časno združenje „Jezik - Lingua“. 97-113.

BRUMEN, Mihaela (2011): Učinkovito učenje in poučevanje drugega/tujega jezika na nižji stopnji OŠ. V: Šola na obronkih slovenščine: metodološki in didaktični vidiki poučevanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika v Furlaniji Julijski krajini (zbral in uredil Primož Strani). Trst: Državna agencija za razvoj šolske avtonomije, Območna enota za Furlanijo Julijsko krajino. 209-224.

BUTZKAMM, Wolfgang (2012³, predel. izd.): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten. Tübingen: Francke Verlag.

CARROLL, Noel (1997): Art, Narrative, and Emotion. V: Hjort, Mette; Laver, Sue (ured.): Emotion and the Arts. New York/Oxford: Oxford University Press. 190-211.

CATHOMAS, Rico M. (2005): Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des Rätoromanisch-deutschen Schulmodells in der Schweiz. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

CATHOMAS, Rico; CARIGIET, Werner (2008): Top-Chance Mehrsprachigkeit. Bern: Schulverlag blmv AG.

COYLE, Do; HOOD, Philip; MARSH David (2010): CLIL. Content and Language Integrated Learning. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo, Delhi, Dubai, Tokyo: Cambridge University Press.

JAGODIC, Devan; ČOK, Štefan (Izd. 2013): Med drugim in tujim jezikom. Poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Julijske krajine. Trst: Ciljno začasno združenje „Jezik - Lingua“.

DOMAJ, Theodor (2013): Zeitleiste: zweisprachiges Schulwesen in Kärnten. V: Wolf, Willi; Sandrieser, Sabine; Vukman-Artner, Karin; Domej, Theodor (Izdajatelj): Natürlich zweisprachig/Naravno dvojezično/Természetesen kétnyelvű/Bisó dujtschibtschengere /Seveda dvojezično/Prirozene dvojjazyčne/Prirodzene dvojjazyčne. Graz: Leykam Buchverlag. 95-102.

DOMAJ Theodor; KUŠEJ Maria; MILLONIG-KUPPER Maja; PEČNIK Daniela; PICHLER Iris; STEHARNIG Simone (2013): Kompetenzbeschreibungen für den Unterrichtsgegenstand "Slowenisch". Sekundarstufe I,8. Schulstufe/Kompetenčni opisi za predmet "Slovenščina". Sekundarna stopnja I,8. šolska stopnja. Wien/Klagenfurt: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, LSR Kärnten – Abteilung Minderheitenschulwesen, Pädagogische Hochschule Kärnten – Institut für Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung.

EWERS, Heinz-Heino (2008²): Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur. Paderborn: W. Fink.

FEINIG, Tatjana (2008): Slovenščina v šoli. Zgodovina slovenskega pouka na Koroškem/Slowenisch in der Schule. Die Geschichte des Slowenisch-Unterrichts in Kärnten. Celovec/Klagenfurt: Drava.

FERBEŽAR, Ina (1997): Jezikovno testiranje na tečajih slovenščine kot drugega/tujega jezika. V: Jezik in slovstvo, št. 7. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 279-292.

FERBEŽAR, Ina (1999): Merjenje in merljivost v jeziku. Na stičišču jezikoslovja in psihologije: nekaj razmislekov. V: Slavistična revija. Časopis za jezikoslovje in literarne vede, letnik 47, št. 4. Ljubljana. 417 – 436.

FINCO, Franco (2014-15): Lavagne Plurilengâl „Mehrsprachige Schultafel“. V: Forschungszeitung, Zvezek 7, 2014-15. Klagenfurt: Pädagogische Hochschule Kärnten. 11-15.

GALTUNG, Johan (1975a): Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

GIRTLE, Roland (2001⁴, predelana izd.): Methoden der Feldforschung. Wien: UTB.

GROSMAN, Meta (2004a): Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju. Ljubljana: Založba Sophia.

GROSMAN, Meta (2004b): Ali je književnost pri pouku slovenščine kot drugega jezika lahko zanimiva? V: Jezik in slovstvo, letnik XLIX, številka 3-4, Ljubljana: Zveza društev, Slavistično društvo Slovenije. 123-132.

GUTOWNIG, Michael (2001): Zeit für Mehrsprachigkeit. Gründe für die Anmeldung bzw. Nichtanmeldung von Kindern zum bilingualen Unterricht in slowenischer und deutscher Sprache. Suetschach/Sveče (Dissertation).

GÜNTHER, Britta; GÜNTHER, Herbert (2007²): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

HAFNER, Stanislaus (1985): Slowenische Volkssprache. Die einseitige Zweisprachigkeit und Fragen der Sprachkultur in Kärnten. V: Incontri linguistici, št. 10. Udine – Trieste. 45-58.

HANDBUCH der Linguistik. Allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft. Sestavil Harro Stammerjohan 1975, Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt. München: Nymphenburger Verlagshandlung GmbH.

HIERDEIS Helmwart; HUG Theo (1996², pred. izd.): Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien: ein Studienbuch zur Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

JAZBEC, Saša; LIPAVIC OŠTIR, Alja (2009): Učenje v otroštvu in CLIL. V: Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu (urednica Karmen Pižorn). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 177-189.

JOŽEF BEG, Jožica (2014): Pogledi na literarno zmožnost v didaktiki književnosti. V: Jezik in slovstvo, letnik LIX, številka 1, Ljubljana: Zveza društev, Slavistično društvo Slovenije. 69-81.

KORDIGEL ABERŠEK, Metka (2008): Didaktika mladinske književnosti. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 30-62.

KRAKAR VOGEL, Boža (2004): Poglavlja iz didaktike književnosti. Ljubljana: DZS.

KULMESCH, Pia (2015): Pouk slovenščine: problem ob prestopu/ Nahtstellen-Problematik Slowenischunterricht. V: Skupnost, št.2/2015. Klagenfurt/Celovec: Skupnost koroških Slovencev in Slovenk. 4-5.

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina (2003): Kinderliteratur, Kanonbildung und literarische Wertung. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler.

LAMNEK, Siegfried (2005⁴, predelana izd.): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

LAZAR, Jolanda (2012): Vpliv povezovanja predmetnega pouka z nemščino na dvigovanje bralne motivacije. V: Vestnik za tuje jezike, letnik IV, št. 1-2. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. 171-188.

LEWANDOWSKI, Theodor (1985⁴): Linguistisches Wörterbuch 3, 4. predelana izdaja. Heidelberg, Wiesbaden: Quelle & Meyer. 1224.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina (2013⁴): How Languages are Learned. Oxford: Oxford University Press.

LITTLEWOOD, William T. (1996¹²): Foreign and Second Language Learning. Language-acquisition research and its implications for the classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

MAIER, Karl Ernst (1993¹⁰, predelana in razširjena izdaja): Jugendliteratur. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

MAYRING, Philipp (2015¹², predelana izd.): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim - Basel: Beltz Verlag.

MAURER-LAUSEGGER, Herta (1998): Slovenščina v koroški javnosti danes. V: Srečanja 1. Univerza v Ljubljani, Oddelek za slovanske jezike in književnosti. Ljubljana.

OKSAAR, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.

O'SULLIVAN, Emer (2005): Comparative Children's Literature. London/New York: Routledge.

PIRIH SVETINA, Nataša (2005): Slovenščina kot tuji jezik. Domžale: Izolit.

PIŽORN, Karmen (ured., 2009): Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

PLUT PREGELJ, Leopoldina (2004): Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. V: B. Marentič Požarnik (ur.): Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF. 17-40.

RETELJ, Andreja; PIŽORN, Karmen (2010): Povezovanje tujih jezikov z nejezikovnimi predmeti – misija nemogoče? V: Vestnik za tuje jezike, letnik II, št. 1-2. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. 135– 142.

RÜCKERT, Gerhard (1980): Wege zur Kinderliteratur. Eine Praxisnahe Einführung für Lehrer und Erzieher. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

SANDRIESER, Sabine (2013): Kärnten – Schatzkiste der Möglichkeiten zum Sprachenlernen. V: Wolf, Willi; Sandrieser, Sabine; Vukman-Artner, Karin; Domej, Theodor (Izdajatelji): Natürlich zweisprachig/Naravno dvojezično/Természetesen kétnyelvu/Biso dujtschibtschengere /Seveda dvojezično/Prirozene dvojjazyčne/Prirodzene dvojjazyčne. Graz: Leykam Buchverlag. 110-118.

STARRE, Alexander (2013) : Kontextbezogene Modelle: Bildung, Ökonomie, Nation und Identität als Kanonisierungsfaktoren. V: **Rippl**, Gabriele; **Winko**, Simone (Izd.) Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler. 58-65.

STEFAN, Ferdinand; ANGERER-PITSCHKO, Magdalena (2013): Zweisprachige Lehrer/innenbildung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten. V: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, zvezek 7-8. 717-725.

STERGAR, Janez (1996): Ljudska štetja na Koroškem – pogled nazaj. V: Slovenska kronika XX. stoletja 1941-1995, zvezek 2. Ljubljana: Nova revija.

Strokovno pedagoško združenje (Izd., 2004): Pričevanja učiteljstva. Dvojezične ljudske šole na Koroškem po letu 1945./LehrerInnenerlebnisse. Erinnerungen an das Unterrichten und Geschehen an und um die öffentlichen zweisprachigen Volksschulen in Kärnten nach 1945. Klagenfurt/Celovec: Drava.

SVETINA, Peter (2014): Die Unerkennbarkeit der Metamorphose. Zur Kanonbildung in der slowenischen Kinder- und Jugendliteratur in der Zeit des Sozialismus. V: Interjuli – Internationale Kinder- und Jugendliteraturforschung. Zvezek 01/14. 60-72.

ŠMID, Aina (2017): Jezik, ki se ne razvija, prej ko slej povozi čas (intervju z dr. Markom Snojem). V: Ženska. Slovenska družinska revija. Maj 2017. 15-19.

ŠPOLAD, Nataša (2001/02): Pouk književnosti v dvojezični osnovni šoli v Beneški Sloveniji. V: Jezik in slovstvo, letnik XLVII, številka 4, Ljubljana: Zveza društev, Slavistično društvo Slovenije. 167–174.

TRIARCHI-HERRMANN, Vassilia (2006²): Mehrsprachige Erziehung. Wie sie ihr Kind Fördern. München: Ernst Reinhard Verlag,

URBANIJA, Uroš (2004): Slovenščina kot tržno blago. V: Jezik in slovstvo, letnik XLIX, številka 3-4. Ljubljana: Zveza društev, Slavistično društvo Slovenije. 159-162.

VAVTI, Štefka (2012): Včasih ti zmanjka besed ... Etnične identifikacije pri mladih Slovenkah in Slovencih na dvojezičnem avstrijskem Koroškem. Klagenfurt/Celovec – Wien/Dunaj: Drava.

VOLAVŠEK KURASCH, Bernarda (2010): Sprachenlernen als Identitätssuche am Beispiel des Slowenischen in Kärnten. Eine empirische Studie. (Neobjavljena zaključna naloga univerzitetnega tečaja Universitätslehrgang Systemische Pädagogik. Celovec: Alpen-Adria Universität Klagenfurt.)

WAKOUNIG, Vladimir (2008): Der heimliche Lehrplan der Minderheitenbildung. Die Zweisprachige Schule in Kärnten 1945 – 2007. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag.

WAKOUNIG, Vladimir (2013): Inovative Modelle und zweisprachiger Unterricht. V: Wolf, Willi; Sandrieser, Sabine; Vukman-Artner, Karin; Domej, Theodor (Izdajatelj): Natürlich zweisprachig/Naravno dvojezično/Természetesen kétnyelvű/Biso dujtschibtschengere /Seveda dvojezično/Prirozene dvojjazyčné/Prirodzene dvojjazyčné. Graz: Leykam Buchverlag. 155-160.

WALACH, Harald (2005): Wissenschaftstheorie, philosophische Grundlagen und Geschichte der Psychologie. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

WINKO, Simone (2003⁶): Literarische Wertung und Kanonbildung. V: Arnold, Heinz Ludwig; Detering, Heinrich (Izd.): Grundzüge der Literaturwissenschaft. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. 585–600.

ZOBL, Helmut (1995): Converging evidence for the 'Acquisition – Learning' Distinction. V: Applied Linguistics. Letnik 16, številka 1. 35–56.

ZYDATIß, Wolfgang (2000): Bilingualer Unterricht in der Grundschule: Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme. 1. naklada. Ismaning: Hueber.

Učbeniško gradivo

BMUK, Zentrum für Schulentwicklung, Bereich I (1998): Tako je. Klagenfurt/Celovec.

CAJHEN, Nana Et. Al. (2010³): Gradim slovenski jezik 5, učbenik za slovenščino v 5. razredu osnovne šole (prenovljeno). Ljubljana: Založba Rokus Klett. (Za več gradiva z istim naslovom glej spletno stran založbe: <https://www.knjigarna.com/osnovna-sola>)

ČUK, Metka; MIHELIČ, Marjanca; VUGA, Gita (1995): Odkrivajmo slovenščino. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Seminar slovenskega jezika, literature in kulture.

DONAJ, Vladimir (2007): Dober dan, slovenščina! Učbenik in delovni zvezek za pouk slovenskega jezika v tujini. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

GERM, Herman; OGRIS, Tomaž; SRIENC, Mirko (1981): Oblikujmo svoj jezik, 1. del. Slovenščina za 1. in 2. razred glavne šole. Celovec : Mohorjeva založba.

GERM, Herman; OGRIS, Tomaž; SRIENC, Mirko; WAKOUNIG, Stanko (1985): Oblikujmo svoj jezik, 2. del. Slovenščina za 3. in 4. razred glavne šole. Celovec : Mohorjeva založba.

KUKOVICA, Franc; WRULICH, Jožko; RASCHUN, Irmgard; KUKOVICA, Stanislava; PINTER, Marica; SCHMIDT, Matjaž; GODEC SCHMIDT, Jelka (1986): Sonja in Peter se učita slovensko, Celovec : Drava.

MARKOVIČ, Andrea; ŠKAPIN, Danuša; RIGLER ŠILC, Katarina; KAJIČ KMETIČ, Špela (1998): Slovenska beseda v živo. Učbenik za začetni tečaj slovenščine kot drugega jezika. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenske jezike in književnosti Filozofske fakultete.

MILEVA BLAŽIČ, Milena [et al.] (2007): Svet iz besed 7. Samostojni delovni zvezek za branje v 7. razredu osnovne šole. Ljubljana: Založba Rokus Klett. (Serijski učbenikov.)

OPETNIK, Jurij; KATZ, Danilo; TRAP-KERT, Janja (2004): *Poslušam, berem, govorim*. Slovenščina za najmlajše. Klagenfurt/Celovec – Ljubljana/Laibach: Mohorjeva založba/Hermagoras Verlag.

OPETNIK, Jurij; SABOTNIK, Elvira; ZIDEJ, Magda (2014): Berem – pišem – govorim, slovensko se učim. Klagenfurt/Celovec – Ljubljana/Laibach – Wien/ Dunaj: Mohorjeva založba.

PIRIH SVETINA, Nataša; PONIKVAR, Andreja (2013): A, B, C ... 1, 2, 3, GREMO
Učbenik za začetnike na tečajih slovenščine kot drugega ali tujega jezika (A1). Ljubljana: Znastvena založba ff.

PONIKVAR, Andreja; PETRIC LASNIK, Ivana; PIRIH SVETINA, Nataša (2009): Gremo naprej: Učbenik za nadaljevalce na tečajih slovenščine kot drugega ali tujega jezika. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko.

VOLAVŠEK KURASCH, Bernarda (2014): Zdaj razumem. Vaje za slušno razumevanje in sporočanje. Klagenfurt/Celovec: Mohorjeva založba.

Spletni viri

APPEL, Joachim (2011): Two for the price of one? Leise Zweifel am bilingualen Sachfachunterricht. In: Forum Sprache (online Zeitschrift), Jahrgang 3, Nr. 6, str. 85-88.

<http://www.hueber.de/forum-sprache> oz.

https://www.hueber.de/media/36/978-3-19-606100-0_ForumSprache_62011_Kontroversen_Artikel06.pdf

(dostop 09. 06. 2017)

BMB (2017): Grundsatzterlass Leseerziehung (priloga brez strani).

GZ 29.540/0008-I/4a/2017: Rundschreiben Nr.: 33/2017.

<http://bibbs.at/daten/LeseerziehungGrundsatzterlass.pdf>

(dostop 18. 5. 2018)

BMBWF: Die Neue Mittelschule, varianta 22. 08. 2017 (brez strani).

<https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/nms/index.html>

(dostop 22. 8. 2017)

BORG, Simon (2003): Teacher cognition in language teaching: A review of research

on what language teachers think, know, believe, and do. V: White Rose Research Online, Language Teaching 36 (2), str. 81-109.

http://eprints.whiterose.ac.uk/1652/1/borgs1_Language_Teaching_36-2.pdf

(dostop 09. 12. 2017)

Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten, varianta 22. 08. 2017.

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009246>

(dostop 22. 08. 2017)

Bundeskanzleramt: Rechtsinformationssystem (RIS).

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009246>

(dostop 03. 02. 2018)

Curriculum für das Bachelorstudium 2015, varianta 2016.

https://www.phst.at/fileadmin/user_upload/BA_Lehramt_Sek_AB_Veroeffentlichung_EVSO.pdf

(dostop 15. 08. 2017)

Curriculum NMS 2015

Hochschullehrgang, Ergänzendes Studium „Slowenisch im Geltungsbereich des Minderheitenschulwesens /NMS“.

http://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/lehrgaenge/Curricula/PHK_LH_SL_Curr_SlowenischMinderheitenschulwesenNMS_201510081.pdf

(dostop 18. 11. 2015)

Curriculum TL, varianta 2016.

http://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/lehrgaenge/Curricula/PHK_LG_TL_Curr_TeamlehrerVS_2015-03-16.pdf

(dostop 15. 08. 2017)

Curriculum ZU – iztekajoči se program 2008, prenovljen 2010.

Lehrgang Zweisprachiger Unterricht an Volksschulen mit deutscher und slowenischer Unterrichtssprache.

http://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/lehrgaenge/Curricula/LG_Zweispr_Unterricht_an_VS_20100305.pdf

(dostop 15. 08. 2017)

Curriculum ZU – novi program 2015.

Hochschullehrgang: Ergänzendes Studium „Zweisprachiger Unterricht an Volksschulen mit deutscher und slowenischer Unterrichtssprache“.

http://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/lehrgaenge/Curricula/PHK_LH_ZU_Curr_ZweisprachigerUnterrichtan-VS_20151008.pdf

(dostop 18. 11. 2015)

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen, Universität Bamberg: Zusammengestellt von Kristina Dargel (brez letnice).

https://www.unibamberg.de/fileadmin/uni/wissenschaft_einricht/sprachenzentrum/GER_Broschuere.pdf

(dostop 23. 10. 2016)

Eurydice 2006: Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe.

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf

(dostop 06. 06. 2017)

Eurydice 2008: Key Data on Teaching Languages at School in Europe.

http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_EN.pdf

(dostop 06. 06. 2017)

Eurydice 2017: Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2017 Edition.

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/06/KDL_2017_internet.pdf

(dostop 21. 08. 2017)

GALTUNG, Johan (brez letnice in strani): Definition von “struktureller Gewalt”.

<https://sparismus.wordpress.com/definition-von-struktureller-gewalt/>

(dostop 29. 12. 2017)

GALTUNG, Johan (1975b): Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung, Reinbek bei Hamburg 1975.

https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-90400-9_36

(dostop 29. 12. 2017)

GIRTLE, Roland (brez letnice in strani): Forschungsplan.

<http://www.qualitative-forschung.de/fqs-supplement/members/Girtler/girtler-forschungsplan-d.html>

(dostop 29. 04. 2016)

Goethe Institut: Was ist CLIL?

<https://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/de2747558.html>

(dostop 05. 03. 2013)

<https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/jug/cli/wcl.html>

(dostop 06. 06. 2017)

KRASHEN, Stephen D. (1981): Second Language Acquisition and Second Language Learning. University of Southern California.

http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf

(dostop 05. 10. 2017)

Kratki vodič po Evropski uniji – 2017.

[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/fiches_techniques/2013/051306/04A_FT\(2013\)051306_SL.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/fiches_techniques/2013/051306/04A_FT(2013)051306_SL.pdf)

(dostop 21. 08. 2017)

LAZAR, Jolanda (2015): Delo z besedilom pri CLIL-u kot spodbuda za razvoj bralnih strategij. Študija o pouku zgodovine v tujem jeziku. V: Anali PAZU HD, Letn. 1, št. 2, str. 107-117.

https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://hd.anali-pazu.si/sites/default/files/Lazar_Separat_1_2.pdf

(dostop 10. 06. 2017)

LE PAPE RACINE, Christine (prevod Saša Jazbec, brez letnice): CLIL – EMILE v Švici – razvoj in pogled v prihodnost.

http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj_%20jezik_%20v_%20prvem_%20triletju/Strokovni_%20%C4%8Dlanki_%20in_%20prevodi/clil_emile_prevod_jazbec.pdf

(dostop 07. 06. 2017)

Lehramt Süd-Öst. PädagogInnenbildung im Süd-Ost Verbund.

<http://www.lehramt-so.at/>

(dostop 07. 11. 2015)

LEMBERT, Wallace E. (1974) : Culture and Language as Factors in Learning and Education.

<https://eric.ed.gov/?id=ED096820>

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED096820.pdf>

(dostop 06. 10. 2017)

LIPAVIC OŠTIR, Alja; JAZBEC, Saša (2009): Kdo se boji CLILa ali delovanje negativnih dejavnikov pri uvajanju v Sloveniji.

http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj_%20jezik_%20v_%20prvem_%20triletju/Strokovni_%20%C4%8Dlanki_%20in_%20prevodi/clil_%20jazbec_lipavic.pdf

(dostop 06. 06. 2017)

besedilo je izšlo tudi v tiskani obliki:

LIPAVIC OŠTIR, Alja; JAZBEC, Saša (2009): Who is afraid of CLIL? Ali negativno delovanje različnih dejavnikov kot vzrok odsotnosti CLILa. V: Pedagoška obzorja, letnik 24, št. 3-4, str. 104-118.

LSR Kärnten, Abteilung VII Minderheitenschulwesen, Jahresbericht über das Schuljahr 2013/14.

<http://www.lsr-ktn.gv.at/wp-content/uploads/2015/02/Jahresbericht-13-14.pdf>

(dostop 23.01.2015)

<http://www.2sprachigebildung.at/jahresbericht2014.pdf>

(dostop 22. 8. 2017)

LSR Kärnten, Abteilung VII Minderheitenschulwesen, Jahresbericht über das Schuljahr 2015/16.

<http://www.lsr-ktn.gv.at/wp-content/uploads/2017/02/Jahresbericht15-16.pdf>

(dostop 30. 9. 2017)

LSR Kärnten, Minderheitenschulwesen, Historische Entwicklung.

<http://www.lsr-ktn.gv.at/historische-entwicklung/>

(dostop 15. 11. 2015)

Ludwig-Maximiliansuniversität München: Letno poročilo letnika 15/16.

http://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/downloads/jahrbuecher/jahrbuch_4_jahrgang.pdf

(dostop 24. 08. 2017)

MARSH, David: David Marsh on CLIL (Cambridge University Press ELT), intervju objavljen 11.11.2010.

<https://www.youtube.com/watch?v=-Czdg8-6mJA>

(dostop 07.06.2017)

OECD, PISA (2009): Assessment Framework – Key Competences in Reading, Mathematics and Science. Pariz: OECD.

www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf

(dostop 12. 04. 2017)

PROHASKA, Sabine (2015): 5 Teamphasen, 5 Managementansätze und dahinterstehende Dynamiken.

<https://www.seminarconsult.at/5-teamphasen-5-managementansaetze-und-dahinterstehende-dynamiken/>

(dostop 07.09.2017)

Schulbuchaktion 2017/18, varianta december 2016.

https://www.schulbuchaktion.at/sba_downloads/sba2017/0300_sbl2017.pdf

(dostop 25. 01. 2018)

STERN, Otto (2002): Wissenschaftliches Gutachten über den teilweise gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen in der Primarschule, Kanton Zürich, 2002.

http://www.vsa.zh.ch/file_uploads/bibliothek/k_522_SchulentwicklungInte/4071_0_gutachtenphzh.pdf

(dostop 07.06.2017)

ŠLIBAR, Neva (2006): Sedmero tujosti literature – ali: o nelagodju v/ob literaturi.

Literatura kot tujost, drugost in drugačnost. V: Krakar Vogel, Boža (ur.): Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode. Ljubljana: Filozofska fakulteta (Obdobja 25), str. 15–36.

<http://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/25-Slibar.pdf>

(dostop 1.5.2017)

Učni načrt za Nove srednje šole, Priloga 5, 2012 (številka dokumenta: BGBLA_2012_II_185).

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_nms.html

(dostop 1. 9. 2016)

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_185/COO_2026_100_2_752338.html

(dostop 1. 9. 2016)

Why CLIL now with David Marsh (2014).
<https://www.youtube.com/watch?v=OL5Cqi35dZk>
(dostop 23. 12. 2017)

WITT, Harald (2001): Forschungsstrategien bei quantitative und qualitative Sozialforschung. V: Forum qualitative Sozialforschung/Forum:Qualitative Social Research, letnik 2, zvezek 1, art. 8.
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/969/2115>
(dostop 06. 9. 2016)

WITZEL, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [25 odstavkov]. V: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum:Qualitative Social Research, letnik 1, zvezek 1, art. 22.
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>
(dostop 30. 11. 2015)

WODE, Henning (brez letnice): Frühes Fremdsprachenlernen: Der Verbund von Kindertagesstätten, Grundschule und Sekundarstufe I.
[Http://ltsc.ph-karlsruhe.de/Norderstedt.pdf](http://ltsc.ph-karlsruhe.de/Norderstedt.pdf)
(dostop 15.11.2017)

WODE, Henning (2003): Mehrsprachigkeit durch bilinguale Unterrichtsformen: Regionalsprachen als Zweitsprachen.
https://www.anglistik.uni-kiel.de/de/tl_files/Englisches%20Seminar/Fachbereiche/Sprachwissenschaften/Wode/Cottbus.pdf
(dostop 3.11.2017)

Zweisprachiges Schulwesen in Kärnten/Dvojezično šolstvo na Koroškem (brez letnice).
<http://www.2sprachigebildung.at/index.htm#hauptschulen>
(dostop 10. 4. 2016)

Dodatek A: Ponudba nadaljnega izobraževanja⁴¹⁶

Seznam prireditev v okviru nadaljnega izobraževanja za učiteljice v NSŠ (oz. tudi v NSŠ) v obdobju 2011/12 do 2015/16 – brez vsakoletnega Seminarja slovenskega jezika in kulture oz. Srečanja zamejskih učiteljic/učiteljev:

2011/12:

Slowenisch - Literarno in strokovno pisanje / Delavnica pisanja

Slowenisch - Literarno in strokovno pisanje Delavnica pisanja / Schreibwerkstatt

Slowenisch - Slovenščina kot drugi jezik

Slowenisch - Slovenščina v svetu interneta - informacije in praktično delo z internetnimi ponodbami

Slowenisch - Ure s slovenščino in za slovenščino v pouku in vsakdanjiku

2012/13

Slowenisch - Slovenščina za učiteljice in učitelje

Slowenisch - Dihanje & govor

Slowenisch - Aktualni razvoj v pouku slovenščine - delo z ikt, nova matura, standardi, portfolio

Slowenisch - CLIL: vsebinsko in jezikovno integrirano zgodnje učenje in poučevanje drugega in tujega jezika

2013/14

Slowenisch - Tehnika govora in retorika za učitelje/ice

Slowenisch - Slovenščina za učitelje/ice

Slowenisch - Sodobni slovenski jezik - v slovarju, pravopisnem priročniku, portfolio / Aktuelles zur slowenischen Sprache

Slowenisch - Kompetenčni opisi za slovenščino na sekundarni stopnji I - predstavitev in delavnica

2014/15

Slowenisch - Glasba in gibanje kot elementa celostnega učenja 1.+ 2. del

Slowenisch - Glasba in gibanje kot elementa celostnega učenja 3. del

Slowenisch - Slovenščina za učitelje/ice

Slowenisch an der NMS - jesensko srečanje učiteljic in učiteljev slovenščine na NSŠ

Slowenisch an der NMS - spomladansko srečanje učiteljic in učiteljev slovenščine na NSŠ

2015/16

Slowenisch - Glasba in gibanje kot elementa celostnega učenja: ljudske pesmi in plesi za otroke 1.+ 2. del

Slowenisch - Slowenisch an der NMS - Jesensko srečanje učiteljic in učiteljev slovenščine na NSŠ

Slowenisch - Glasba in gibanje kot elementa celostnega učenja: ljudske pesmi in plesi za otroke 3. del

Slowenisch - Po sledovih slovenskega jezika, slovenske zgodovine in kulture v Celovcu

⁴¹⁶ Podatke je prispeval odgovorni referent s Pedagoške visoke šole na Koroškem (e-pošta, 31. marca 2016).

Dodatek B: Vprašalnik

Dragi učiteljice in učitelji slovenščine na novih srednjih šolah!

Pred Vami je vprašalnik, ki služi zbiranju podatkov za doktorsko nalogo na temo „Literarna besedila pri pouku slovenščine kot drugega/tujega jezika na novi srednji šoli.“ Za reševanje vprašalnika, ki obsega 30 vprašanj, boste potrebovali pribl. 45 minut.

Vaši odgovori bodo anonimizirani, zato se na vprašalnik ni treba podpisati.

Zahvaljujem se Vam za zaupanje in Vam želim prijetno razmišljanje o pouku oz. poučevanju!

Nadja Volavšek Kurasch

1. Kje ste se naučili slovenski jezik?
 - ☐ doma, odraščala/odraščal sem dvojezično: _____
 - ☐ doma, odraščala/odraščal sem večjezično: _____
 - ☐ v šoli in med študijem
 - ☐ med študijem
 - ☐ drugo: _____
2. Katera je Vaša najvišja izobrazba? _____

Na kateri ustanovi ste se izobraževali za delo učiteljice/učitelja na novi srednji šoli/glavni šoli in kako dolgo je trajala izobrazba?

ustanova/študijska smer	redni študij	dodatna izobrazba	časovni okvir
	☐	☐	
	☐	☐	
	☐	☐	
	☐	☐	
drugo:			

3. Ste se med študijem srečevali z naslednjimi temami:

tema	ja	ne	komentar
Poučevanje slovenščine v heterogenih skupinah	☐	☐	
Poučevanje slovenščine za začetnike	☐	☐	
Literarna besedila pri poučevanju slovenskega jezika	☐	☐	
Skupni evropski jezikovni okvir	☐	☐	
CLIL (Content Language Integrated learning)	☐	☐	

4. Kako dolgo že poučujete slovenščino v novi srednji šoli/glavni šoli (na sekundarni stopnji A)?

- ☐ manj kot 5 let
- ☐ 10-15 let
- ☐ 20-30 let
- ☐ 5-10 let
- ☐ 15-20 let
- ☐ več kot 30 let

5. Ali slovenščino poučujete (ste poučevali v preteklosti) tudi v drugih izobraževalnih ustanovah? Če ja, kje in kako dolgo?

- ☐ ne
- ☐ ja, _____

6. Na koliko šolah poučujete v šolskem letu 2015/16? _____

7. Koliko ur tedensko poučujete slovenščino v šolskem letu 2015/16?

- ☐ na 5. šolski stopnji: _____ ur, od tega _____ ur integrirano (CLIL)
- ☐ na 6. šolski stopnji: _____ ur, od tega _____ ur integrirano (CLIL)
- ☐ na 7. šolski stopnji: _____ ur, od tega _____ ur integrirano (CLIL)
- ☐ na 8. šolski stopnji: _____ ur, od tega _____ ur integrirano (CLIL)

8. Katere predmete poučujete v šolskem letu 2015/16?

- ☐ poučujem samo slovenščino
- ☐ poučujem še _____

9. Kako bi označili predznanje učenk in učencev, ki obiskujejo Vaš pouk slovenskega jezika?

Kolikšen je delež otrok, ki niso rojeni govorci niti slovenščine niti nemščine?

10. Kateri učni material uporabljate pri pouku slovenskega jezika?

11. Ali v pouk slovenskega jezika vključujete literarna besedila?

☐ ja ☐ ne

Če ne, zakaj ne?

12. V preglednico vpišite nekaj literarnih besedil, ki se Vam zdijo primerna za delo z učenci v novi srednji šoli. Dodajte še ime avtorice/avtorja in šolsko stopnjo, na kateri besedilo obravnavate.

	avtorica/avtor	naslov besedila	šolska stopnja
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

13. Ali so navedena besedila del učbeniškega materiala, ki ga uporabljate pri pouku?

☐ ja ☐ ne ☐ deloma

Komentar: _____

14. Koliko literarnih besedil vključite v pouk slovenskega jezika v enem šolskem letu?

15. Po katerih kriterijih izbirate literarna besedila za pouk slovenščine?

16. Kje iščete/najdete literarna besedila za pouk slovenščine? Naštejte nekaj virov!

17. Kdo Vas obvešča o (novi) mladinski literaturi?

18. Ali Vam Vaši viri nudijo besedila z izdelanimi vajami ali navodili za delo v razredu?

☐ ja, vedno

☐ po navadi

☐ redko

☐ ne, nikoli

19. Ali izvirna besedila pred odhodom v razred spremenite/priredite?

☐ ja, vedno ☐ po navadi ☐ redko ☐ ne, nikoli

Če ja, kako prirejate izvirna besedila?

20. Koliko učnih enot posvetite enemu besedilu?

21. Kakšno predznanje potrebujejo učenci za delo z literarnimi besedili?

22. Čemu služijo literarna besedila pri Vašem pouku slovenščine? (Kaj se učenci naučijo? Kaj dosežejo?)

23. Kako delate z besedili? Opišite korake oz. cilje!

24. Ali Vaši učenke in učenci radi delajo z literarnimi besedili?

☐ ja ☐ ne ☐ mislim, da jim je vseeno

Utemeljite svoj odgovor!

25. Katere teme zanimajo Vaše učenke in učence?

Ali se literarna besedila, ki jih vključujete v pouk slovenščine, navezujejo na te teme?

☐ ja, vedno ☐ po navadi ☐ redko ☐ ne, nikoli

26. Katere kompetence usvojijo učenke in učenci pri delu z literarnimi besedili?

27. Ali bi si pri pouku slovenskega jezika želeli več delati z besedili?

☐ ja ☐ ne ☐ drugo: _____

Če ja, kaj bi potrebovali oz. kaj bi se moralo spremeniti?

28. Ali bi si želeli izdelani učni material za poučevanje jezika z literarnimi besedili?

☐ ja ☐ ne ☐ drugo:

Če ja, v kakšni obliki?

- ☐ berilo z literarnimi besedili
- ☐ berilo z literarnimi besedili in s priročnikom za učiteljice/učitelje
- ☐ jezikovni učbenik z literarnimi besedili in jezikovnimi vajami na izbrane teme (jezikovne vaje in literarna besedila, primerna za učenke/učence na istem jezikovnem nivoju)
- ☐ jezikovni učbenik, kjer bi lekcijam bila dodana literarna besedila z nalogami za interpretacijo (za diferenciranje v razredu: začetniki bi delali z jezikovnim učbenikom, učenci z boljšim jezikovnim predznanjem pa bi se ukvarjali z literarnimi besedili oz. z interpretacijo)
- ☐ drugo: _____

29. Kakšne vaje bi pri pouku slovenskega jezika najbolj potrebovali?

- jezikovne vaje za usvajanje slovničnih poglavij
- vaje za govorno sporočanje in sporazumevanje
- vaje za slušno razumevanje
- vaje za (kreativno) pisanje
- vaje za branje z razumevanjem
- drugo: _____

30. Primerjajte pouk slovenskega jezika na glavni šoli s poukom na novi srednji šoli in naštejte/opišite bistvene spremembe, ki so jih po Vašem mnenju prinesle nove srednje šole (prednosti in slabosti).

Zahvaljujem se vam za izčrpne odgovore!

Dodatek C: Nabor besedil⁴¹⁷

Avtor/avtorica	Besedilo/zbirka/tema
ljudske pravljice, basni slovenske z vsega sveta	<i>Miška je šla k čevljarju</i>
	<i>Bela kača s kronico</i>
	<i>Železni prstan</i>
	<i>Lisica in jež</i>
	<i>Mamka Bršljanka</i>
	tema Primož Trubar (1508 – 1586): prva slovenska knjiga, življenje in delo
Ivan Andrejevič Krilov (1769 – 1844)	<i>Vrana in lisica</i>
Brata Grimm	<i>Volk in sedem kozličkov</i>
Jacob Ludwig Karl (1785 – 1863)	
Wilhelm Karl (1800 – 1849)	
France Prešeren (1800 – 1848)	<i>Zdravljica</i>
	<i>Memento Mori</i> (in drugi soneti)
Carlo Collodi (1826 – 1890)	<i>Ostržek</i>
Fran Levstik (1831 – 1887)	<i>Martin Krpan</i>
Anton Aškerc (1856 – 1912)	<i>Ponočna potnica</i>
Ivan Cankar (1876 – 1918)	<i>Skodelica kave</i>
	<i>Greh</i>
	<i>Desetica</i>
	<i>Moje življenje</i> (zbirka črtic, črtice o mami)

⁴¹⁷ Besedil, ki so označena z zvezdico (*), ni bilo moč najti v Cobissu.

Oton Župančič (1878 – 1949)	<i>Ciciban</i> (zbirka)
	<i>Zlata ptička</i>
Josip Vandot (1884 – 1944)	mladinske pripovedi o Kekcu
Prežihov Voranc (1893 – 1950) (Lovro Kuhar)	<i>Boj na požiralniku</i>
	<i>Solzice</i>
	<i>Levi devžej</i>
Anica Černež (1900 – 1944)	<i>Bele snežinke</i>
Milka Hartman (1902 – 1997)	<i>Pesmi z Libuškega puela</i> (zbirka)
1. Astrid Lindgren (1907–2002)	<i>Pika Nogavička</i>
2. Kristina Brenkova (1911–2009)	<i>Mačeha in pastorka</i>
Janko Messner (1921–2011)	
René Goscinny (1926–1977)	zgodbe o malem Nikcu
Valentin Polanšek (1928–1985)	<i>Činček in Čopka</i> (zbirka): <i>Šapavci, Činček in Čopka</i>
	<i>Kapelska</i>
Tone Pavček (1928–2011)	<i>Preproste besede</i>
Saša Vegri (1934–2010)	<i>Jure Kvak-kvak</i>
	<i>*Dežniki</i>
	<i>*Grof in grofica</i>
	<i>*Detektivske zgodbe</i>
	<i>*Mir na zemlji</i> (knjiga <i>Leto v pesmi ujeto</i> , uredil Herman Germ)
	<i>*Darila</i>
	<i>*Marjete, dobila sem cigarete</i>
Christine Nöstlinger (1936)	<i>Franceve šolske zgodbe</i>

Svetlana Makarovič (1939)	<i>Miška spi</i>
	<i>Sovica Oka</i>
	<i>Pekarna Mišmaš</i>
	<i>Sapramiška</i>
	<i>Coprnica Zofka</i>
	<i>Pod medvedovim dežnikom</i>
	<i>Smetiščni muc</i>
	<i>*Palačinke</i>
	<i>Jaz sem jež</i>
Gustav Januš (1939)	<i>Brez kategorij</i>
Niko Grafenauer (1940)	<i>Stara Ljubljana: Peki</i>
	<i>Pedenjped</i>
	<i>*Ogledalo na steni</i>
Mili Hrobath (1944)	<i>Topla obleka</i>
Alfi Nipič (1944)	<i>Silvestrski poljub</i>
Slavko Pregl (1945)	<i>Odprava zelenega zmaja</i>
	<i>Juha Cviluha</i>
Boris A. Novak (1953)	<i>*Otrokove pravice</i>
Andrej Rozman Roza (1955)	<i>Urška</i>
	<i>Mali rimski cirkus</i>
Desa Muck (1955)	<i>Anica</i>
Viljenka Jalovec	<i>uganke (zelenjava, v gozdu)</i>
Primož Suhodolčan (1959)	<i>Košarkar naj bo!</i>
	<i>Kolesar naj bo!</i>

Adi Smolar (1959)	<i>Jaz ne grem v šolo</i>
	<i>Pujsa in Andrej Migec 2</i>
	<i>Pujšina reševalna akcija in druge zgodbe:</i>
	<i>Pujsa ima rojstni dan,</i>
	<i>Lastovke,</i>
Maja Haderlap (1961)	<i>Silvestrovo,</i>
	<i>Juhuhu, sneg je tu</i>
	<i>Angel pozabe</i>
	<i>Strelovod za jezo</i>
	<i>Klobuk gospoda Konstantina</i>
Peter Svetina (1970)	<i>Hiša, ki bi rada imela sonce</i>
Mojca Osojnik (1970)	<i>Čarovnica Vilma</i>
Valerie Thomas	
Sabine Buchwald (1976)	
Modrijani	<i>Bela snežinka</i>
	<i>Ti, ti moja rožica</i>

