

Pouk slovenščine v Furlaniji - Julijski krajini med epidemijo covid-19: raziskovalna spoznanja in metodološki okvir za pripravo gradiv

Maja Melinc Mlekuž

1 Uvod

Na naselitvenem območju slovenske narodne in jezikovne skupnosti v Italiji se že od druge polovice prejšnjega stoletja, predvsem pa od vključitve Slovenije v Evropsko unijo in v šengenski prostor, razvija trend vključevanja otrok iz neslovensko oz. italijansko govorečih družin v vzgojno-izobraževalne zavode s slovenskim učnim jezikom v Italiji in zanimanje za dvojezično vzgojo (Baloh, 2012; Bogatec, 2015, 2021; Brezigar, 2019, 2021; Grgič, 2017, 2019; Jagodic, 2013, 2019; Melinc Mlekuž, 2016, 2019; Mezgec, 2021). Vključevanje vedno večjega števila otrok, ki ob vpisu v slovenski vrtec ali šolo ne poznajo slovenskega jezika, je privedlo do novih didaktično-metodičnih izzivov. Povečala se je sicer integracija slovenske skupnosti z večinskim prebivalstvom, izboljšala se je tudi stopnja medkulturnih odnosov (Jagodic, 2013, 2019), hkrati pa se je izkazala tudi potreba po novem jezikovnem modelu in didaktičnem gradivu za pouk slovenščine v jezikovno heterogenih razredih. Iz avtoričinega opazovanja v večletni pedagoški praksi v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji izhaja, da prihaja med slovensko govorečimi starši in starši, ki niso govorci slovenščine, do vedno večjega razkoraka glede pričakovane zahtevnosti pouka slovenščine in jezikovne zmožnosti otrok. Ob tem se, zlasti po izkušnji pouka na daljavo med epidemijo covid-19, pojavlja vprašanje, ali je neslovensko oz. italijansko govorečim družinam zagotovljena dovolj strokovna pedagoška opora, da se bo trend zanimanja za slovenske šole nadaljeval tudi v prihodnje.

Pouk v vzgojno-izobraževalnih ustanovah s slovenskim učnim jezikom v Italiji, od vrtcev do drugostopenjskih srednjih šol v Tržaški in Goriški pokrajini ter v večstopenjski šoli s slovensko-italijanskim dvojezičnim poukom v Špetru na Videmskem, poteka po razvojnih smernicah italijanskega ministrstva za šolstvo, ki sicer veljajo za večinske šole v Italiji, niso pa posebej prilagojene za jezikovno heterogene skupine v manjšinskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Šolski programi za slovenske šole so enaki kot za italijanske šole z dodatnim predmetom slovenski jezik in literatura ter nekaterimi vsebinskimi dodatki pri zgodovini in zemljepisu (Bogatec, 2015). Učitelji slovenščine se v osnovi teh šolskih smernic sicer držijo, vendar so pri izbiri učnih vsebin in učbenikov precej avtonomni (Melinc Mlekuž, 2019). Učitelji preizkušajo različne metodične prilagoditve za doseganje temeljnih učnih ciljev za pouk slovenščine kot J1, pa čeprav je slovenščina za mnoge učence J2.¹ Iz raziskave N. Bogatec (2015) je namreč jasno, da slovenščina za pomemben delež učencev in dijakov ni prvi ali primarni jezik. M. Grgič (2017) pa zavrača tudi predpostavko, da bi šole same po sebi zagotavljale ustrezno izpostavljenost slovenščini tudi v neformalnem sporazumevanju oz. bi nudile možnost učenja po sistemu popolne potopitve oz. jezikovne kopeli. Prav tako zavrača mnenje, da naj bi bil manjšinski jezik za učence prevladujoči jezik okolja, možnosti in priložnosti za rabo izven didaktično strukturiranega okolja je namreč malo. Z namenom spodbujanja različnih rab živega slovenskega jezika na območju slovensko-italijanskega jezikovnega stikanja, predvsem v Italiji, je leta 2017 nastala platforma SMEJse – Slovenščina kot manjšinski jezik, s ciljem, da se zagotovijo visoka sporazumevalna zmožnost v vseh zvrsteh in različicah slovenskega jezika, uravnotežena dvojezičnost in razvoj tudi lokalnih idiomov, a znotraj slovenskega jezikovnega kontinuuma (Grgič, 2017). V času pouka na daljavo med epidemijo covid-19 smo v okviru projekta *Nadgradnja in aktualizacija portala SMEJse* na portalu² objavili preko 230 vsebin in prip-

1 M. Grgič (2017) razlikuje prvi in primarni jezik, in sicer primarni jezik označuje kot tisti jezik, ki mu je govorec izpostavljen kontinuirano dlje časa v čim različnejših sporazumevalnih okoliščinah, oblikah in rabah. Tuji jezik je po J. Skela in M. Dagarin Fojkar (2009) jezik, ki mu je učenec izpostavljen predvsem pri pouku oz. pri šolskem izobraževanju. Kot najpomembnejšo razliko med drugim in tujim jezikom se omenja širina področja rabe jezika. Tuji jezik je omejen predvsem na razredno okolje, drugi pa na širšo družbeno rabo. Drugemu jeziku je učenec izpostavljen v šoli in zunaj nje, medtem ko se tuji jezik razume kot jezik, ki ga govorniki neke jezikovne skupnosti ne sprejemajo kot lastno sredstvo komunikacije.

2 Portal SM(e)Jse je dostopen na tem naslovu: <https://www.smejse.it/>.

ravili zbirko interaktivnih učnih enot s skupnim naslovom *Rastoča slovenščina*.

Namen prispevka je odgovoriti na raziskovalna vprašanja, kaj je bilo po mnenju strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnih zavodih s slovenskim učnim jezikom v Italiji ključno za uspešno izvedbo pouka na daljavo; kako so se z izzivi šolanja od doma soočile neslovensko govoreče družine; kako je zaprtje šol vplivalo na priložnosti za rabo slovenskega jezika in s tem razvijanje sporazumevalne zmožnosti učencev. V nadaljevanju so predstavljeni odzivi na izražene težave, razvidne iz raziskave o poteku pouka na daljavo, in sicer je poleg novega učnega gradiva za učenje slovenščine nastal tudi premislek o standardih znanja pri pouku slovenščine v osnovni šoli v obliki 20-urnega izobraževalnega programa za učitelje slovenščine in prenovljenega *Učnega načrta za predmet slovenščina v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji* (Baloh in Melinc Mlekuž, 2021).

2 Metodologija

Italija je bila ena izmed prvih evropskih držav, ki jo je močno prizadela epidemija bolezni covid-19. Med prvimi uvedenimi ukrepi za zajezitev okužb je bilo tudi zaprtje šol, ki je trajalo vse od 5. marca do zaključka šolskega leta 2019/20. Na Slovenskem raziskovalnem inštitutu (SLORI) smo v sodelovanju z Deželno komisijo za slovenske šole izvedli ankete o izvedbi pouka na daljavo med pedagoškim kadrom, starši in učenci, ki so v šolskem letu 2019/20 obiskovali vrtce in šole s slovenskim učnim jezikom ter dvojezičnim slovensko-italijanskim poukom v Italiji. Anketiranje je potekalo med majem in junijem 2020. Vprašalnik je izpolnilo 455 pedagoških delavcev oz. 80 % od skupno 571 predvidenih, 878 staršev oz. 35 % od skupno 2.541 naslovljenih, 283 učencev oz. 30 % od skupno 936 vpisanih in 11 ravnateljcev od skupno 14 povabljenih. V anketi je sodeloval pedagoški kader na vseh stopnjah šolanja, od vrtca do drugostopenjske srednje šole s slovenskim učnim jezikom oz. slovensko-italijanskim dvojezičnim poukom v Italiji, starši učencev osnovnih in prvostopenjskih srednjih šol, dijaki drugostopenjskih srednjih šol in naknadno tudi ravnatelji šol. Visoka udeležba sodelujočih pedagoških delavcev in njihove pripisane pripombe ter pojasnila so znak njihovega zavzemanja, da bi se vzgojno-izobraževalno delo v novih okoliščinah čim bolj nemoteno nadaljevalo (Bogatec, 2020). Namen ankete ni bil preverjanje ali ocenjevanje dela pedagoškega kadra in šol, ampak da bi dani odgovori oz. izsledki raziskave lahko pomembno vplivali na izboljšave nadaljnjega vzgojno-izobraževalnega dela na daljavo.

Nekatera vprašanja, vezana na rabo slovenskega jezika v času pouka na daljavo, smo dodatno poglobili s kvalitativno raziskavo, ki smo jo med majem in novembrom 2020 opravili med 15 strokovnimi delavci s področja vzgoje in izobraževanja, zaposlenimi v osnovni šoli in prvostopenjski srednji šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Podatki so bili zbrani s polstrukturiranimi globinskimi intervjuji,³ ki so v povprečju trajali eno uro, in sicer po telefonu ali videokonferenčni povezavi. Intervjuji so potekali s pomočjo opomnika (Patton, 1987: 111), ki je vseboval 18 vprašanj s preučevanih področij in je zagotavljal okvir ter hkrati čim večjo enakost intervjujev. Vprašanja so bila postavljena na način, da so sistematično obdelovala in zajemala ključne teme raziskave ter ob tem omogočala razkritje ozadij posameznih odgovorov, ki so za samo vrednost dobljenih rezultatov zelo pomembna. Pri analizi odgovorov je opomnik služil tudi kot okvir za navzkrižno analizo, ki omogoča povezavo odgovorov različnih posameznikov po tematskih sklopih, služi pa tudi kot opisni okvir za analizo. Sledila je verifikacija, torej preverjanje zanesljivosti, veljavnosti in splošne uporabnosti raziskanih ugotovitev.

3 Rezultati in ugotovitve

Analiza poglobljenih intervjujev s petnajstimi pedagoškimi delavci je še dodatno poglobila ugotovitve kvantitativne raziskave,⁴ ki smo jo pred tem izvedli med strokovnimi delavci v vzgojno-izobraževalnih ustanovah s slovenskim učnim jezikom v Italiji, in sicer se je ponovno potrdilo, da so na potek in učinkovitost pouka na daljavo med epidemijo covid-19 v prvi vrsti vplivali tehnična opremljenost in internetna povezava družin, preobremenjenost internetne povezave in razpoložljivost računalnikov v družini, ko se je več članov družine šolalo ali pa delalo na daljavo, raven usposobljenosti strokovnih delavcev s področja vzgoje in izobraževanja za delo s sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo ter raven sodelovanja šole s starši oz. dijaki (Bogatec, 2020).

- 3 Pri polstrukturiranih globinskih intervjujih so odgovori na vprašanja odprti in prosto tekoči, intervjuvanci odgovarjajo na vprašanja, ki jih postavlja raziskovalec, obenem pa njihovi odgovori določajo smer intervjuja (Churchill in Iacobucci 2005: 285).
- 4 Anketirani so odgovarjali na spletni vprašalnik, ki so ga sestavili Norina Bogatec in Maja Melinc Mlekuž s Slovenskega raziskovalnega inštituta (SLORI) in Tomaž Simičič z Deželne komisije za slovenske šole. Statistično obdelavo podatkov je izvedla Norina Bogatec (SLORI).

V času šolanja od doma je bilo sodelovanje učiteljev in staršev ključno, saj je bila uspešnost pouka na daljavo zlasti v prvih razredih osnovne šole odvisna od vpletenosti in pomoči staršev. Taka oblika pouka je najbolj prizadela neslovensko govoreče družine, ki so s težavo pomagale otrokom pri šolskem delu. V tem času so imeli ti otroci omejene priložnosti za rabo slovenskega jezika, ukinjene so bile namreč obšolske dejavnosti, dijaški in mladinski domovi so bili zaprti.

Iz intervjujev je razvidno, da so se v času pouka na daljavo izrazile stiske neslovensko oz. italijansko govorečih družin, ki zaradi nepoznavanja jezika v tem času otrokom niso mogle pomagati pri šolskem delu. Učitelji so v pripravljenem gradivu sicer navajali zelo preprosta navodila v slovenskem jeziku, ki so usmerjala delo učencev, z besediščem, ki so ga dotlej pri pouku usvojili, vendar bi si starši želeli imeti starši še več nadzora, da bi lahko otrokom dejavneje pomagali. Vsi intervjuvanci so opozorili, da je v času šolanja od doma, torej od marca 2020 do zaključka šolskega leta 2019/2020, prišlo do opaznega upada znanja slovenščine, otroci so pozabili besedišče, sporazumevalne vzorce, sklonske oblike, kar se je poznalo tudi pri ustnih nastopih na mali maturi ob koncu prvostopenjske srednje šole. Mnogi v času šolanja na daljavo niso imeli veliko priložnosti za sporazumevanje v slovenščini, kar se je odražalo v tem, da so ob vrnitvi k pouku težko samostojno tvorili vprašanja in odgovore, lahko so le reproducirali na pamet naučeno snov iz učnih gradiv. Med poukom na daljavo sta se namreč zmanjšala tudi možnost prilagojene in poenostavljene razlage ter ponazarjanje besedišča oz. obravnavane snovi s slikovnim gradivom. Na vpliv prekinitve procesa učenja opozarjajo tudi znanstvena spoznanja, za uspešno učenje sta namreč zelo pomembni časovna izpostavljenost jeziku in časovna strnjjenost učenja (Dagarin Fojkar, 2005), dolžina prekinitve procesa učenja in proces pozabljanja pa sta med seboj povezana – več časa kot se jezika ne uporablja, večji so učinki procesa pozabljanja in obratno (ibid.). Poleg navedenih zunanjih dejavnikov prekinitve rednega pouka in izvajanja vzgojno-izobraževalnih dejavnosti na daljavo imajo velik vpliv pri učenju jezika tudi osebni dejavniki, kognitivni in čustveni, nadarjenost in motivacija (Melinc Mlekuž, 2016).⁵ Intervjuvani učitelji se zavedajo pomena sodelovanja s starši in njihove vloge pri motiviranju otroka, pri pouku na daljavo pa je bila ta komunikacija okrnjena. Ob motivaciji je-

5 Pri motivaciji za učenje jezika ima pomembno vlogo podpora družine; vključevanje staršev v izobraževanje otrok je namreč pozitivno povezano s kakovostjo učenja in učno uspešnostjo otrok, kar potrjujejo tudi izsledki raziskav Fleche in M. Soler (2013, 454).

zikovni razvoj narekujejo tudi individualne zmožnosti oz. predispozicije, značajske značilnosti, izpostavljenost jeziku in v veliki meri tudi potreba ter možnost uporabe. Z nenadno ukinitvijo rednega pouka v šoli so za vse učence, še posebej pa za otroke iz neslovensko govorečih družin umanjka- le priložnosti in možnosti za rabo slovenskega jezika, poleg rednega pouka v šolskih prostorih so bili namreč ukinjeni tudi obšolske dejavnosti in po- daljšano bivanje v šoli, zaprti so bili tudi dijaški in mladinski domovi. Pri interakciji s sošolci in z učitelji se namreč učenci v pedagoško strukturira- nem okolju srečujejo s tremi domenami diskurza (Thürmann et al., 2010: 8–9): z neformalno interakcijo s sošolci, kjer ima jezik predvsem funkcijo navezovanja in ohranjanja socialnih stikov in kjer se imajo možnost spora- zumevati v slovenskem jeziku z vsakdanjimi sporazumevalnimi vzorci, pa čeprav mnogokrat prehajajo v italijanščino; ob tem tudi z organizacijskim ali administrativnim diskurzom, ki se navezuje na informacije o poteku pouka, šolskih in obšolskih dejavnosti, ocenjevanju ipd.; in nenazadnje z akademskim diskurzom, v katerem usvajajo novo znanje.

3.1 Razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenščini med poukom na daljavo

Intervjuvani učitelji, sodelujoči v naši raziskavi, so na vprašanje, zakaj so se po njihovem mnenju neslovensko oz. italijansko govoreči starši odločili za vpis svojega otroka v slovenski vrtec in kasneje šolo, izpostavili, da marsi- katerega neslovensko govorečega starša k vpisu otroka v šolo s slovenskim učnim jezikom pritegnejo dodaten jezik, prednosti dvojezičnosti, sloven- ščina kot bližnji jezik Slovenije in s tem več zaposlitvenih možnosti, pri tem pa je njihovo zanimanje za slovensko narodno in jezikovno skupnost v Ita- liji ter slovensko kulturo in identiteto zanemarljivo oz. drugotnega pome- na. Osrednji prostor razvijanja sporazumevalnih praks in priložnosti za rabo slovenskega jezika za vse šolajoče, zlasti pa za otroke iz neslovensko govorečih družin, je pedagoško strukturirano okolje. Intervjuvani učitelji se izpostavili, da so uspešnejši tisti učenci, ki so poleg formalnega učenja slovenščine pri pouku deležni tudi neformalnega usvajanja jezika v med- vrstniškem dialogu. Okoliščin, kjer bi bili govorci slovenščine na naselit- venem območju slovenske jezikovne in narodnostne skupnosti v Italiji iz- postavljeni različnim rabam slovenskega jezika, je drugače namreč malo. Otroci in mladostniki raje spremljajo medije (televizijo, radio, internet, ča- sopise in revije) v italijanščini, tudi v pogovorih izven šole je italijanščina pogosteje izbrani kod, saj se predpostavlja, da bo za vse vpletene sogovorni-

ke izražanje v tem jeziku lažje (Jagodić, 2019). Ravno to pri usvajanju dveh ali več jezikov izpostavljata tudi P. Lightbown in N. Spada (2006: 26), in sicer naj bi vzroke za omejitve pri usvajanju določenega jezika lahko pripisali večji izpostavljenosti enemu jeziku ali temu, da je določen jezik bolj cenjen v skupnosti oz. mu je posameznik bolj naklonjen.

V času, ko so se otroci in mladi šolali od doma, torej izven pedagoško strukturiranega in vodenega pouka, je bilo priložnosti za razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenščini bistveno manj. Sporazumevalno zmožnost⁶ v pričujočem članku razumemo kot nadpomenko jezikovne in strateške zmožnosti, ki jo I. Ferbežar (1999, 419–422) razlaga kot zmožnost, kako pridobljeno in usvojeno jezikovno znanje uporabiti v primernih govornih položajih oz. konkretnih okoliščinah in za določen namen.⁷ Poenostavljeno lahko rečemo, da je jezikovna zmožnost brez posameznikove sposobnosti uporabe, torej strateške zmožnosti, v konkretnih okoliščinah brez vrednosti (Melinc Mlekuž, 2019). Z namenom spletnega usvajanja jezika v času šolanja na daljavo in izpostavljanja govorcev, predvsem šolajočih, različnim kodom in različicam slovenskega jezika je na portalu SMEjse – Slovenščina kot manjšinski jezik nastal razdelek *Pouk na daljavo # koronačas*, kjer smo objavljali raznolike vsebine, ki bi šolajočim pomagale razvijati sporazumevalno zmožnost⁸ v vseh zvrsteh in različicah slovenskega jezika.

4 Odzivi na izražene težave v času pouka na daljavo

Strokovni delavci v vzgojno-izobraževalnih ustanovah s slovenskim učnim jezikom v Italiji, ki so sodelovali v naši raziskavi, so izpostavili nekatere iz-

- 6 Po Cummins (1981) potrebuje posameznik za doseganje osnovne sporazumevalne zmožnosti od enega do treh let, za doseganje druge ravni, da bi dohitel domače govorce, pa potrebuje več časa, pet oz. od pet do sedem let od začetne redne izpostavitve J2. Stopnja otrokovega znanja J1 naj bi napovedala razvoj J2.
- 7 Po Canaleu in Swainu (1980, 1–47) sporazumevalno zmožnost sestavljajo tri delne zmožnosti, in sicer slovnična, sociolingvistična in strateška zmožnost. Po Bachmanu in Palmerju (1996) je sporazumevalna zmožnost sestav jezikovnega znanja oz. zmožnosti, ki je sestavljen iz organizacijskega znanja in pragmatičnega znanja, in strateške zmožnosti, ki posamezniku omogoča, da učinkovito uporabi jezikovno znanje in druge sestavine za doseg sporazumevalnega cilja (Melinc Mlekuž, 2019).
- 8 Sporazumevalno zmožnost (Baloh 2012, Ferbežar 1999; Grgič 2016, 2019; Mikolič 2005) opredeljujemo kot kompleksno zmožnost, sestavljeno iz delnih zmožnosti, ki so med seboj povezane in vplivajo druga na drugo. Poleg jezikovne zmožnosti, ki jo sestavljajo poimenovalna, skladijska, pravorečna, pravopisna in besedilna zmožnost, ki jo sestavljata tudi pragmatična oz. sociolingvistična zmožnost ter strateška zmožnost, ki zajema poznavanje različnih sporazumevalnih strategij in omogoča učinkovito uporabo vseh teh zmožnosti med sporazumevanjem, je pomemben del tudi motivacija za rabo jezika (Melinc Mlekuž, 2019).

zive, s katerimi so se soočali v času izobraževanja na daljavo. Eden od odzivov Slovenskega raziskovalnega inštituta (SLORI) na izražene težave je bila tudi pospešena objava učnih gradiv na jezikovnem portalu SM(e)Jse – Slovenščina kot manjšinski jezik. V okviru projekta *Nadgradnja in aktualizacija portala SMeJse*, ki je bil izbran v okviru razpisa Ministrstva za kulturo Republike Slovenije za (so)financiranje projektov, namenjenih predstavljanju, uveljavljanju in razvoju slovenskega jezika ter njegovi promociji v letih 2020 in 2021, smo v času izvajanja pouka na daljavo na portalu SMeJse (www.smejse.it) objavljali hiperpovezave do obstoječih učnih gradiv za razvoj jezikovnih veščin in spretnosti v slovenskem jeziku, videoposnetke in avtorske učne liste za pouk slovenščine na vseh stopnjah šolanja. Portal smo nadgradili v intuitivno in obiskovalcem prijazno spletišče, ki omogoča ustrezno izpostavljenost različnim rabam slovenskega jezika, ki je sicer uporabniki iz slovenskega zamejstva v Italiji niso deležni. Kot odziv na pomanjkanje ustreznega učnega gradiva, prilagojenega za specifične zahteve slovenske šole v Italiji, je nastala interaktivna zbirka devetih učnih enot *Rastoča slovenščina*⁹ za vse stopnje šolanja, od vrtca do drugostopenjske srednje šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji, z dodanimi slušnimi in videoposnetki.

V sklopu projekta se je oblikovala delovna skupina strokovnjakov s področja italijansko-slovenskega jezikovnega stikanja in didaktike jezika ter učiteljev praktikov, ki so sodelovali pri pripravi gradiv na stopnjah šolanja, kjer sicer poučujejo. Pri zasnovi učnih enot smo izhajali iz predhodnih raziskav in ugotovitev (Baloh 2012, Bogatec 2015, 2021; Grgič 2017, 2019; Jagodic, 2013, 2019; Melinc Mlekuž 2016, 2019), da slovenščina kot učni jezik šole ni nujno tudi prvi in primarni jezik učencev in dijakov, ki obiskujejo šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji, ni pa tudi nujno jezik okolja, v katerem ti učenci in dijaki živijo. Pri pripravi gradiv smo si za cilj zastavili skozi igrivo metodologijo jezikovno, psihološko in kulturno pripraviti otroke ter mladostnike na učenje jezika (Skela in Dagarin Fojkar, 2009). Izhajali smo iz avtentičnih besedil in pri pripravi nalog, ki so se navezovale na izhodiščna besedila, uporabili slušno-jezikovni pristop, komunikacijski pristop in na dejavnostih temelječ pristop (Brewster et al., 2002). Strukturirane naloge so nastale s ciljem, da bi uporabnikom naslikale fiktivne okoliščine sporazumevanja in jim tako približale različne rabe slovenskega jezika, ki jih v svojem fizičnem prostoru niso oz. ne morejo biti deležni. Učno

9 Zbirka interaktivnih učnih enot *Rastoča slovenščina* je objavljena tukaj: <https://www.smejse.it/2021/11/11/https-www-smejse-it-2021-11-11-rastoca-slovenscina-zbirka-samostojnih-ucnih-enot/>.

gradivo zajema primerno dolga avtentična besedila, ki so vzeta iz realnih sporazumevalnih vzorcev vsakdanjega življenja in so primerna kognitivni zmožnosti naslovnikov. Brown (2004) ugotavlja, da je avtentičnost nalog zagotovljena, če je jezik čim naravnejši, če so postavke povezane s kontekstom, če so izbrane teme smiselne, zanimive in relevantne za učence, če so postavke tematsko povezane in če se naloge približajo resničnim govornim položajem. Na avtentična besedila se nanašajo izvirne naloge, ki želijo ponazoriti proces praktičnosporazumevalnih vzorcev v vsakdanjem življenju. Povezane so s potrebami, ki se pojavljajo v različnih govornih položajih ter so tematsko relevantne in zanimive za starost naslovnikov.

Predšolskim otrokom je namenjena zbirka didaktičnih iger *Z igro do besed*, ki zajema igrico *Čudežna vas* in sklop petih igric *Besede nagajivke*. Pri zgodnjem učenju jezika se otroci seveda ne osredotočajo na slovnico, zanima jih samo uporabnost jezika, metajezik, s katerim opisujemo jezikovne pojave, jim je povsem neznan (Brumen, 2003). Učencem prvih razredov osnovne šole so namenjene tri učne enote: *V družbi besed*, literarno obarvana enota *Besede s knjižne police* in *Besede v vsakdanji rabi 1*. Vse tri enote – *Besede v vsakdanji rabi 1* za osnovno šolo, *Besede v vsakdanji rabi 2* za prvostopenjsko srednjo šolo in *Besede v vsakdanji rabi 3* za drugostopenjsko srednjo šolo – zajemajo besedišče in sporazumevalne vzorce iz konkretnih sporazumevalnih praks. Prvostopenjski srednji šoli sta namenjeni tudi učna enota *Slovnica je mala malica*, ki ponuja sistematično razlago temeljnih oblikoslovnih zank, in sociolingvistično obarvana enota *Slovenščina in njene bližnje in daljne sosedo*. Dijaki drugostopenjskih srednjih šol se lahko preizkusijo tudi v prepoznavanju paronimov in analizi ter razumevanju neumetnostnega in umetnostnega besedila v enoti *Meje mojega planeta niso meje mojega jezika*. Naloge na nedvoumen način opozarjajo na napake in pojave jezikovnega stikanja na različnih ravneh jezika. Učenci in dijaki jih s pomočjo poenostavljene in nedvoumne razlage ter številnih nalog prepoznajo, ozavestijo in nadomestijo z ustrežno različico iz slovenskega jezikovnega kontinuuma. Vse interaktivne učne enote z dodanimi video- in slušnimi posnetki so objavljene na portalu SM(e)Ise.

Portal omogoča hitro posodabljanje, dopolnjevanje in urejanje vsebin, namenjenih različnim naslovnikom, od predšolskih otrok, učencev, dijakov in študentov do strokovne javnosti. Najmlajši si lahko v razdelku *Igralnica* ogledajo didaktične igre, učenci in dijaki v razdelku *Učilnica* najdejo učne liste in interaktivne učne enote, v rubriki *Spletišče* pa povezave do obstoječih jezikovnih virov, spletnih strani in vsebin. Na podstrani *Me-*

diateka so objavljene radijske in TV-oddaje, v *Orodjarni* so povezave do e-priročnikov in slovarjev, v *Knjižnici* pa so dostopne novejši diplomske in magistrske naloge s področja didaktike manjšinskih jezikov ter razni članki o slovenščini, večjezičnosti in jezikovnem stikanju. V *Svetovalnici* so med drugim zbrani tudi jezikovni nasveti Delovne skupine za slovenski jezik – SLORIjezik,¹⁰ ki sicer izhajajo v rubriki Jezikovna pošta v *Primorskem dnevniku*.

5 Zaključek: smernice za naprej

Analiza odgovorov pedagoškega kadra v anketi¹¹ o pouku na daljavo med marcem in junijem 2020 je pokazala, da je kar 62 % anketirancev zaskrbljenih, da učenci in dijaki pri taki obliki pouka ne bodo dobili zadostnega znanja, kar nas je v začetku šolskega leta 2020/2021 napeljalo k nujni prevetritvi učnih ciljev in minimalnih standardov znanja pri pouku slovenščine. V organizaciji Slovenskega raziskovalnega inštituta je bil v ta namen organiziran 20-urni izobraževalni program Pouk slovenščine v osnovni šoli – načrtovanje pouka in didaktične strategije. Na spletnem izobraževanju, ki se je odvijalo v dveh sklopih, je 22 učiteljic osnovnih šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji skupaj s predavateljicami¹² načrtovalo cilje, vsebine in dejavnosti pri pouku slovenščine. Zajele so vsebine od razvoja in širjenja besedišča v manjšinskem jeziku, podpornih strategij pri učenju jezika pa do vsebinskega in integriranega učenja (CLIL). V drugem delu izobraževanja so se osredotočile na učinkovito in problemsko načrtovanje pouka slovenščine v osnovni šoli. V okviru izobraževalnega programa je nastal posodobljeni *Učni načrt za predmet slovenščina v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji* (Baloh in Melinc, 2021), ki izpostavlja spodbujanje in izboljšanje komunikacije v slovenskem jeziku. V njem je velik del pozornosti namenjen razvijanju pismenosti, še posebej didaktičnim priporočilom pri začetnem opismenjevanju, opredeljeni so splošni in operativni cilji ter minimalni standardi, vsebine pouka jezika in književnosti ter merila

10 Delovna skupina za slovenski jezik SLORIjezik nudi strokovno pomoč pri načrtovanju jezikovnih strategij in politik, ponuja tudi vrsto storitev na področju raziskovanja, svetovanja, izobraževanja, lektoriranja, promocije, priprave gradiva in drugih oblik jezikovne podpore slovenski skupnosti v Italiji.

11 Analiza rezultatov ankete je objavljena na spletni strani Slovenskega raziskovalnega inštituta (Bogatec, 2020): <http://www.slori.org/projekti/pouk-na-daljavo/>.

12 V izobraževalnem programu so predavale dr. Barbara Baloh, dr. Silva Bratož in dr. Anja Pirih s Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem ter dr. Matejka Grgič in dr. Maja Melinc Mlekuž s Slovenskega raziskovalnega inštituta (SLORI) v Trstu.

in opisniki za ocenjevanje. V tem starostnem obdobju je v ospredju razvijanje besedišča in sporazumevalnih vzorcev; učenci so se zmožni pogovarjati o (ne)znani temi, podati mnenje, opredeliti načrte, pojasniti svoje izkušnje, vtise ipd. Učni načrt je zasnovan po načelih komunikacijskega pristopa, ki razvija vse štiri sporazumevalne dejavnosti (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje), osredinjen je na učenca, njegovo predznanje, osebnost, interese, kognitivni in učni stil. Med operativnimi cilji je poleg sporazumevanja in razvijanja zmožnosti tvorjenja in sprejemanja govorenih in pisnih besedil izpostavljeno tudi razvijanje jezikovne zmožnosti, učenci namreč med učnim procesom postopno usvajajo osnovne sporazumevalne vzorce in jezikovne strukture, ki jih utrjujejo v neposredni jezikovni rabi (Baloh in Melinc, 2021).

Pouk na daljavo je razgalil nekatere pomanjkljivosti v izobraževalnem sistemu, obenem pa spodbudil tudi k premisleku o jasno zastavljenih učnih ciljih, njihovem uresničevanju in ustreznosti učnih gradiv za predmet slovenščina na vseh stopnjah šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Krivulja vpisov, ki se je dvigovala od konca prejšnjega stoletja na Goriškem in na začetku novega na Tržaškem, je v zadnjih letih zaradi negativnega demografskega trenda (upadanja rojstev) obrnila smer (Bogatec, 2022), kar v prihodnje pri načrtovanju in oblikovanju vzgojno-izobraževalne ponudbe v slovenskem jeziku v Italiji zahteva še večjo pozornost.

Literatura

- Baloh, Barbara. Razvijanje kurikuluma za medkulturno zavedanje in zgodnje učenje jezika v dvojezičnem okolju/Developing Curriculum of Intercultural Awareness and Early Language Learning in Bilingual Environment. V M. Poznanovič Jezeršek (ur.) *Nacionalna konferenca Jeziki v izobraževanju*. Zbornik prispevkov. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 2012: 99–311.
- Baloh, Barbara, Melinc Mlekuž, Maja. *Učni načrt za predmet slovenščina v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI), 2021.
- Bogatec, Norina. Šolanje v slovenskem jeziku v Italiji. *Razprave in gradivo*, Revija za narodnostna vprašanja 74, 2015: 5–21.
- Bogatec, Norina. *Pouk na daljavo*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI), 2020. Dostopno na: <http://www.slori.org/wp-content/uploads/2021/03/Anketa-med-starsi.pdf>; <http://www.slori.org/wp-content/>

uploads/2021/03/Anketa-med-pedagoskim-kadrom.pdf (pridobljeno 21. 2. 2022).

- Bogatec, Norina, Brezigar, Sara, Mezgec, Maja. Pouk na daljavo v osnovnih šolah s slovenskim učnim jezikom in slovensko-italijanskim dvojezičnim poukom v Italiji med epidemijo bolezni covid-19. *Sodobna pedagogika*, feb. 2021, letn. 72, posebna št., 2021: 44–68.
- Bogatec, Norina. Upadanje rojstev in prihodnost slovenske šole. Za tretjino manj otrok. *Primorski dnevnik*, 16. januar, 2022: 10.
- Brezigar, Sara, Zver, Sofija. Priprava učnih gradiv za poučevanje slovenščine v FJK: študija primera in razvojne možnosti. *Razprave in gradivo*, Revija za narodnostna vprašanja 83, 2019: 51–67.
- Brewster, Jean, Ellis, Gail, Girard, Denis. *The Primary English Teacher's Guide*. Penguin English, London, 2002.
- Brown, H. Douglas. *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Pearson Education, New York, 2004.
- Brumen, Mihaela. *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu*. DZS, Ljubljana, 2003.
- Churchill Gilbert A. jr., Iacobucci D. *Marketing Research: Methodological Foundations*, Thomson, South-Western, 2005.
- Dagarin Fojkar, Mateja. Tako majhen, pa že govori angleško, *Vzgoja in izobraževanje*, 36, 1, 2005: 8–10.
- Ferbežar, Ina. Merjenje in merljivost v jeziku. *Slavistična revija* 47 (4), 1999: 417–436.
- Flecha, Ramon, Soler, Marta. Turning Difficulties into Possibilities: Engaging Roma Families and Students in School through Dialogic Learning, *Cambridge Journal of Education*, 43, 4, 2013: 451–465.
- Grgič, Matejka. Teoretska izhodišča in metodološki okvir pri izdelavi uporabnikom prijaznejšega spletišča: primer platforme SMejse – slovenščina kot manjšinski jezik. *Slovenščina 2.0*, 2017: 85–110.
- Grgič, Matejka. Manjšinski jeziki med Italijo in Slovenijo – zakaj potrebujemo čezmejno šolstvo? *Razprave in gradivo*, Revija za narodnostna vprašanja 83, 2019: 35–50.
- Jagodic, Devan. Učenje slovenščine kot drugega/tujega jezika pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije - Julijske krajine: anketa med udeleženci jezikovnih tečajev. V D. Jagodic & Š. Čok (ur.) *Med drugim in tujim jezikom. Poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Julijske krajine*. Ciljnočasno združenje Jezik-Lingua, SLORI, Trst, 2013: 37–70.

- Jagodic, Devan. Znanje in raba slovenskega jezika med mladimi v slovenskem zamejstvu v Italiji', v Novak-Lukanovič S. (ur.), Jezikovni profil mladih v slovenskem zamejstvu. *Mladi v slovenskem zamejstvu*, zv. 4. Inštitut za narodnostna vprašanja, Slovenski znanstveni inštitut, Slovenski narodopisni inštitut Urban Jarnik, Slovenski raziskovalni inštitut, Ljubljana, 2019: 67–120.
- Lightbown, Patsy, Spada, Nina. *How Languages are Learned*. 2. izdaja. Oxford University Press, Oxford, 2006.
- Melinc Mlekuž, Maja. Didaktično-metodični vidiki pouka slovenščine na slovensko-italijanskem stiku/Didactic-Metodological Aspects of Teaching Slovenian in the Slovenian Italian Cultural Contact Area. V R. Andres, L. Rezoničnik, M. Rožič & N. Zavašnik (ur.) *Slovanski jeziki na stičišču kultur / Slavic Languages on the Cultural Contact*. Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, Študentska sekcija, Ljubljana, 2016: 241–49, 51–59.
- Melinc Mlekuž, Maja. Sporazumevalna zmožnost v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji. *Razprave in gradivo*, Revija za narodnostna vprašanja 83, 2019: 67–82.
- Mikolič, Vesna. Nekateri lastnosti sporazumevalne zmožnosti v slovenskem in italijanskem jeziku v dvojezičnem okolju Slovenske Istre. *Slavistična revija* 53, 2005: 49–70.
- Skela, Janez, Sešek, Urška, Dagarin Fojkar, Mateja. Opismenjevanje v tujem/ drugem jeziku na zgodnji stopnji, v Pižorn K. (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*, Ljubljana, ZRSŠ, 2009: 220–245.
- Patton Quinn, Michael. *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, Los Angeles, Sage, 1987.
- Thürmann, Eike, Vollmer, Helmut, Irene Pieper, Irene. *Language(s) of Schooling: Focusing on vulnerable learners*. Strasbourg: Language Policy Division, Directorate of Education and Languages, DGIV, Council of Europe, 2010.