

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO
BRALNE UČNE STRATEGIJE PRI DELU Z DVOJEZIČNIMI UČENCI

Študijska smer:

Pedagogika – D

Italijanski jezik in književnost – D

Mentor: izr. prof. dr. Damijan Štefanc

JANA ŽIGON

LJUBLJANA, 2016

Hvala družini, ki mi je vedno svetovala, naj dam prednost študiju. Daniele, hvala za vse spodbude.

Hvala profesorju Damijanu Štefancu, da je prevzel mentorstvo nalogi; zahvala mu gre tudi za nasvet, naj na vse, kar preberemo, gledamo s kritičnimi očmi.

Hvala Poloni, ki je bila v prijazno pomoč pri lektoriranju naloge.

Hvala vsem učiteljem, ki so me kdaj koli poučevali.

POVZETEK

Naslov diplomskega dela: Bralne učne strategije pri delu z dvojezičnimi učenci

V diplomskem delu raziskujemo rabo bralnih učnih strategij pri delu z dvojezičnimi učenci. Ti obiskujejo šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji, pri čemer se osredotočimo na prvo stopnjo sekundarnega izobraževanja.

V teoretičnem delu predstavimo italijanski šolski sistem in vanj umestimo šole s slovenskim učnim jezikom ter opredelimo značilnosti dvojezičnosti in bralne pismenosti. Zatem opredelimo vrste bralnih učnih strategij, med katerimi podrobneje opišemo bralne strategije, ki jih učitelj in učenec uporabita pred, med in po branju razlagalnega besedila, in strategije za širjenje besednega zaklada. Osredotočili smo se na rabo strategij pri branju razlagalnih besedil, saj na tej stopnji ta postanejo težja, branje pa postaja glavno sredstvo učenja. Rabo strategij umeščamo v dvojezično okolje in razmišljamo, katere so za dvojezične učence najbolj uporabne. Ob predpostavki, da učenci v Italiji slišijo največkrat večinski, to je italijanski jezik, osvetlimo tudi prednosti učiteljevega glasnega branja razlagalnih besedil v slovenščini.

V empiričnem delu nas zanima, ali učitelji v šolah s slovenskim učnim jezikom uporabljajo strategije za izboljšanje bralnega razumevanja. Ob predpostavki, da učenci vstopajo v šolo prve stopnje sekundarnega izobraževanja z različnim predznanjem slovenskega jezika in da imamo do učiteljev pričakovanje, da učencem pomagajo dosežati predvidene učne cilje in standarde znanja, nas zato zanima, katere strategije učitelji uporabljajo, da izboljšajo bralno razumevanje. Zanimajo nas torej raba didaktičnih bralnih strategij pred, med in po branju razlagalnega besedila, zaznavanje in načini odpravljanja težav pri branju, primernost rabe določenih bralnih strategij pri učencih, katerih materni jezik ni slovenščina, ter določanje širših sistemskih vzrokov za težave učencev pri razumevanju in branju. Nadalje ugotavljamo pogostnost izvajanja aktivnosti glasnega branja učencev in samega učitelja pri pouku ter mnenje učiteljev o prednostih izvajanja teh aktivnosti. Želeli smo izvedeti, na kakšen način učitelji pomagajo dvojezičnim učencem, da bi ti postali (bralno) pismeni.

Ključne besede: bralna pismenost, dvojezičnost, bralne učne strategije, glasno branje

ABSTRACT

Title of the thesis: Reading strategies for bilingual students

In the thesis we discuss reading strategies that teachers use with bilingual students. Students are getting educated in schools with Slovenian learning language in Italy which are part of Italian school system. We focused on lower secondary school level.

In the theoretical part of the thesis, we briefly introduce the Italian school system and schools with Slovenian learning language. We describe reading literacy and introduce some aspects of bilingualism. Furthermore, we describe reading strategies that a teacher can use to make school text in Slovenian more accessible and comprehensible to bilingual students, particularly we focus on reading strategies before, while and after reading and strategies to acquire more vocabulary. On this level of education, school texts become more difficult and reading becomes the main source of studying. We also discuss which strategies are more useful for bilingual students particularly. As bilingual students live in area where the majority speaks Italian language, we highlight the importance of teachers' read-aloud in Slovenian language in the classroom.

In the empirical part, we investigate whether teachers use any reading strategy before, meanwhile and after reading a text in Slovene language. It's the teachers' duty to help all students achieve learning standards, so we investigate which strategies do they use to increase students' reading comprehension. We are also interested in which way teachers help struggling readers and if they use any strategies for bilingual students particularly. What is teachers' opinion about reasons for students' inability to read fluently in Slovenian language? Does the problem lay in the system of schools in Slovenian learning language? We wanted to find out the opinion about teachers' and students' read-aloud in Slovenian language in the classroom. Our goal was to know better the ways teachers use to help bilingual students to become literate.

Key words: literacy, bilingualism, reading strategies, read-aloud

KAZALO VSEBINE

I UVOD	1
II TEORETIČNE OSNOVE	3
1 Šola s slovenskim učnim jezikom v Italiji.....	3
2 Govorni razvoj in poznejša pismenost otroka sta bistveno določena z okoljem	4
3 Dvojezičnost.....	7
4 Bralna pismenost v dvojezičnem okolju.....	10
5 Bralne strategije.....	12
6 Sposobnost razumevanja pri branju.....	13
6.1 Kako opredelimo bralne učne strategije?	14
6.2 Razvrstitev bralnih strategij.....	15
6.3 Strategije glede na časovni kriterij	15
7 Strategije za razvijanje besedišča	25
8 Glasno in tiho branje	27
8.1 Glasno in tiho branje: pomen, razlika in ocenjevanje	27
III EMPIRIČNI DEL	31
1 RAZISKOVALNI PROBLEM	31
1.1 Opredelitev raziskovalnega problema	31
1.2 Raziskovalna vprašanja	31
2 METODOLOGIJA.....	33
2.1 Osnovna raziskovalna metoda.....	33
2.2 Opis proučevane populacije	33
2.3 Postopek zbiranja podatkov.....	34
2.4 Obdelava podatkov	34
3 REZULTATI IN INTERPRETACIJA	35
IV SKLEPNE UGOTOVITVE	54
V LITERATURA	58
VI PRILOGE	61

I UVOD

V diplomskem delu obravnavamo problematiko doseganja bralne pismenosti, ki jo kažejo učenci italijanskih šol s slovenskim učnim jezikom pri branju razlagalnih besedil. Osredotočamo se na doseganje bralne pismenosti v slovenskem jeziku, zlasti predstavimo strategije, ki jih učitelji uporabljajo za boljše in učinkovitejše bralno razumevanje, in s tem spodbujanje bralne pismenosti v okolju, ki je dvojezično. Osredotočili se bomo na delo z učenci, ki so na stopnji sekundarnega izobraževanja prve stopnje (*scuola secondaria di primo grado*). Sekundarno izobraževanje prve stopnje je del obveznega šolanja, učenci na tej stopnji pa so stari od enajst do štirinajst let. V ta namen najprej predstavimo italijanski šolski sistem, saj so šole s slovenskim učnim jezikom v pristojnosti italijanskega ministrstva za izobraževanje.

Bralna pismenost posameznika se ne začne razvijati šele z njegovim vstopom v vrtec ali šolo, temveč se razvija vse od zgodnjega otroštva naprej, zato v tem obdobju govorimo o porajajoči se pismenosti (Grginič 2005; Marjanovič Umek idr. 2011). Izhajamo iz socialnokonstruktivistične teorije, ki trdi, da posameznik ponotranji izkušnje in razvije višje kognitivne funkcije prek socialnih interakcij s kompetentnejšo osebo (Vigotski 2010; Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2008; Marjanovič Umek 2010, 2011). Da otrok prej in bolje razvije omenjene funkcije, je bistven vpliv okolja, o katerem pišemo v nadaljevanju.

Posameznik razvija pismenost prek štirih, med seboj tesno povezanih dejavnosti poslušanja, govorjenja, branja in pisanja (Grginič 2005; Petek 2012). Če mu vseh teh dejavnosti ne omogočimo v manjšinskem (slovenskem) jeziku dovolj pogosto, lahko razumemo, zakaj imajo dvojezični otroci v šoli več težav s slovenskim učnim jezikom. Nadalje lahko ugotovimo, kot pišeta S. Pertot (2004b) in N. Mikolič (2006; glej tudi Knaflič 2010, str. 287), da teza o otroku, ki jezike usvaja in se jih uči z lahkoto, ne vzdrži; nasprotno, v znanje jezika vlaga kognitivni in čustveni napor.

Okolje v grobem razdelimo na družinsko okolje in okolje vrtca, pri čemer poudarjamo predvsem pomen prepričanj staršev o njihovem sodelovanju pri razvoju bralne pismenosti otroka in pozneje učenca (Marjanovič Umek idr. 2011). Ker učinki vključenosti v vrtec dolgoročno in pozitivno vplivajo na razvoj bralne pismenosti (Marjanovič Umek 2006, 2010, 2011), navajamo nekatere značilnosti vrtcev s slovenskim učnim jezikom v Italiji in

izpostavimo probleme vzgojitelja, čigar skupina je včasih sestavljena tudi iz pretežno neslovenskih družin (Pertot 2004b).

Nadaljujemo z opredeljevanjem bralne pismenosti, z razvijanjem katere bi se morali ukvarjati sistematično in svoje delovanje začetno, sprotno in končno evalvirati, na kar nas v našem prostoru opozarja dokument Nacionalne strategije za razvoj pismenosti (2005). Ker nas zanima uporaba bralnih učnih strategij v dvojezičnem okolju, opišemo pojem dvojezičnosti ob razlagi, kaj to pomeni za razvoj otroškega govora, in naštejemo najpogostejše družinske govorne situacije, iz katerih izhajajo otroci (Mezgec 2012; Mikolič 2006; Pertot 2004b). Opredelimo tudi načine, s katerimi se vzgojitelji in kasneje učitelji odzivajo na jezikovne napake učencev (Pertot 2004b). Sprašujemo se, kako naj učitelji pomagajo dvojezičnim učencem, ki v šole nižjega sekundarnega izobraževanja vstopajo z različnim predznanjem slovenskega jezika. Katere strategije uporabljajo z namenom, da bi učenci zares razumeli, kar se učijo? Ker sami menimo, da je za kvalitetno znanje drugega jezika potreben večji vnos tega jezika, torej več poslušanja in več branja v tem jeziku, smo se odločili, da osvetlimo prednosti glasnega branja učencem in učencev, tudi če gre za učence nižjega sekundarnega izobraževanja, ki naj bi že tekoče brali in prebrano tudi razumeli (Bolos 2012; Marjanovič Umek idr. 2011). Nadalje opravimo pregled bralnih strategij, s katerimi lahko učitelj pri učencih bolj pripomore k razumevanju prebranega (Pečjak in Gradišar 2002). Na koncu predstavimo tudi strategije za širitev besedišča v drugem jeziku. Vse našteje strategije izpeljujemo iz splošne literature o rabi bralnih strategij, saj je nabor specifične literature o rabi bralnih strategij z dvojezičnimi učenci omejen in obenem razmišljamo, kako dvojezičnemu učencu olajšati delo z besedili v jeziku, ki ga ne obvlada najboljše.

II TEORETIČNE OSNOVE

1 Šola s slovenskim učnim jezikom v Italiji

Splošna organizacija sistema vzgoje in izobraževanja je odgovornost države, ki je določene pristojnosti prenesla tudi na dežele, pokrajine in občine. Na državnem nivoju so sicer urejeni zakonodajna določila, minimalni standardi, pedagoško osebje, ugotavljanje kakovosti in financiranje vzgoje in izobraževanja. V Italiji je sistem vzgoje in izobraževanja organiziran po načelih podpore šolam in njihove avtonomije (Italia: Sintesi 2004).

Sam sistem vzgoje in izobraževanja se deli na več obdobj. Jasli (*asilo nido*), ki sprejemajo otroke, mlajše od treh let, niso del javnega vzgojno-izobraževalnega sistema in so organizirane na lokalnem nivoju. Predšolsko vzgojo (*scuola dell'infanzia*) za otroke med 3. in 6. letom starosti ponujajo vrtci, ki so del javnega vzgojno-izobraževalnega sistema. Predšolska vzgoja ni obvezna. Vzgoja in izobraževanje sta sicer obvezna skupno deset let, od 6. do 16. leta starosti. Obvezno šolanje vključuje pet let primarnega izobraževanja (*scuola primaria*), tri leta sekundarnega izobraževanja prve stopnje (*scuola secondaria di primo grado*) in dve leti sekundarnega izobraževanja druge stopnje (*scuola secondaria di secondo grado*). Primarno izobraževanje in sekundarno izobraževanje prve stopnje sta enotna, to pomeni, da sta za vse učence enaka in sestavljata prvo obdobje izobraževanja (*primo ciclo*). Namen sekundarnega izobraževanja prve stopnje, kot lahko preberemo v opisu šolskega sistema v Italiji, sta povečanje učenčeve samostojnosti pri učenju in priprava na nadaljnje izobraževanje. Drugo obdobje izobraževanja (*secondo ciclo*) ponuja dve usmeritvi. Prva so državne višje sekundarne šole (*istruzione secondaria superiore*), ki vključujejo prej omenjeni dve leti sekundarnega izobraževanja druge stopnje, šolanje v teh šolah traja skupno pet let (od 14. do 19. leta starosti). Višje sekundarno izobraževanje vključuje liceje (*liceo*), tehniške srednje šole (*istituto tecnico*) in poklicne šole (*istituto professionale*). Druga usmeritev znotraj drugega obdobja izobraževanja so poklicni izobraževalni tečaji (*percorsi professionali triennali e quadriennali*), ki so organizirani na deželni ravni, trajajo pa tri oziroma štiri leta (Italia: Istruzione secondaria... 2004).

Šola s slovenskim učnim jezikom v italijansko govorečem okolju ima pred seboj zahtevno nalogo. Kot piše V. Mikolič (2006, str. 32), obiskujejo te šole predvsem otroci, čigar v polovici primerov vsaj en starš govori slovensko, v zadnjem času pa je opaziti tudi porast vpisa otrok iz italijansko govorečih družin. Tako je otrok iz neslovenskih in etnično mešanih družin v slovenskih šolah približno polovica (prav tam). Navadno ti otroci obiskujejo tudi

Žigon, J. 2016. BRALNE UČNE STRATEGIJE PRI DELU Z DVOJEZIČNIMI UČENCI (diplomsko delo)
Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko

vrtec s slovenskim učnim jezikom, kar pa še ne pomeni, da je zato učiteljeva naloga v osnovni in kasneje v sekundarni šoli prve stopnje bistveno lažja. Oddelki so heterogeni glede na uspeh učencev v osnovni šoli.

Šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji, z izjemo fašističnega obdobja, delujejo brez prekinitve od časa razsvetljenstva, ko je območje spadalo pod avstrijsko nadoblast, do danes (Mezgec 2012, str. 71). Te šole delujejo znotraj italijanskega šolskega sistema, sledijo italijanskemu učnemu programu (z izjemo pouka slovenskega jezika in književnosti in nekaterih učnih enot zgodovine in zemljepisa) in so v pristojnosti ministrstva za izobraževanje v Italiji (*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* ali, s kratico, *MIUR*) (Mikolič 2006, str. 32).

2 Govorni razvoj in poznejša pismenost otroka sta bistveno določena z okoljem

V zadnjih letih dvajsetega stoletja se je zgodil velik preobrat v razumevanju pismenosti. Pismenost so strokovnjaki opredelili kot socialen proces (Chomsky, Vigotski) in ne več kot samo individualen proces (Skinner, Piaget) in v tem smislu L. Marjanovič Umek (2010, str. 29–30) zapiše, da razvoj pismenosti poteka kontinuirano – vse od prvih malčkovih izkušenj in porajajoče se pismenosti naprej. Okolje, ki spodbuja otrokov govor med različnimi dejavnostmi, ki mu nudi dostop do knjižnega gradiva in do dejavnosti zunaj družinskega okolja, je za otroka eden najpomembnejših dejavnikov za razvoj govora in posledično bralne pismenosti. Ta dejavnik je povezan s prepričanji staršev o tem, ali so otroku spodbude za govor sploh potrebne, in z njihovim poznavanjem razvoja otroka. Otroci, katerih starši ne govorijo slovensko, torej v veliko primerih niso »deležni« kontinuiranega razvoja pismenosti v slovenskem jeziku, saj jim starši govorijo in berejo v italijanščini.

V splošnem družinsko okolje spodbuja razvoj govora z različnih vidikov: J. G. Foy in V. A. Mann (v Marjanovič Umek idr. 2011, str. 15) poudarjata pomen skupnega branja staršev in otroka, pomen prepričanja staršev o skupnem branju in dostop do najrazličnejšega gradiva; U. Fekonja Peklaj, L. Marjanovič Umek in S. Pečjak (prav tam, str. 15) pa poleg skupnega branja in pogovora med skupnimi dejavnostmi dodajo še vidik spodbujanja otrokovega govora v območju bližnjega razvoja in pojasnjevanje, obiskovanje knjižnice in lutkovnih predstav ter interaktivno branje.

Obdobje zgodnjega otroštva je bilo opredeljeno kot še posebej občutljivo za govorni razvoj otroka: govorimo o obdobju od šestega meseca do petega leta starosti. U. Fekonja, L. Marjanovič Umek in S. Pečjak (2011, str. 9) navajajo Brunerja in Vigotskega, ki sta izpostavila pomen socialne interakcije otroka z odraslim: otrok se uči prek (simbolne) igre, (formalnega) poučevanja in dnevne rutine. Otrok prav prek socialnih interakcij ponotranji višje psihične procese in tako ti postanejo otrokova psihična zmožnost, kar pomeni, da je uspešen razvoj pismenosti posameznika bistveno določen z okoljem (prav tam). Preden začnemo s formalnim učenjem branja in pisanja, govorimo o porajajoči se pismenosti, ki se razvija vse od zgodnjega do srednjega otroštva, ko otrok razvija »predopismenjevalne spretnosti«. Otrok ne postane pismen šele pri določeni starosti, poudarja M. Grginič (2005, str. 9), temveč pismenost razvija skozi čas in prek med seboj močno povezanih dejavnosti branja, poslušanja, govorjenja ter pisanja.

Raziskave, ki proučujejo učinek vrtca na otrokov govorni razvoj, imajo širši spekter proučevanja in ne le vključitve v vrtec same po sebi. Med dejavnike denimo prištevajo starost, pri kateri je bil otrok vključen v vrtec, količino ur, preživetih v vrtcu, in samo kakovost vrtca. Pomembne so govorne in socialne interakcije vzgojiteljev, pa tudi število otrok na vzgojitelja (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2006, str. 47–49). L. Marjanovič Umek in U. Fekonja Peklaj (prav tam) povzemata rezultate vzdolžne študije avtorjev Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe in Bryant, ki so pokazale, da so dvanajstmesečni dojenčki bolj komunikacijsko spretni, če je skupina manjša, višja izobrazba vzgojitelja pa prinaša boljše govorno izražanje triletnikov. Avtorici (prav tam, str. 31) navajata pozitivne in dolgoročne učinke otrokove zgodnje vključenosti v vrtec. Učinki se kažejo v spoznavnem razvoju in govornem razvoju, vendar je pomembno opozoriti, da so ti učinki v tesni povezavi s kakovostjo vrtca in družinskim okoljem. Predvsem lahko vključitev v vrtec nadomesti nekatere primanjkljaje v govornem razvoju, ki izhajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja. Materina izobrazba vpliva bolj na govorno kompetentnost otrok, ki so vstopili v vrtec pri treh letih, kot na govorno kompetentnost tistih, ki so pričeli z vrtcem s prvim letom starosti. Posebej velja poudariti, da je zgodnja vključitev v kakovosten vrtec pomembna za otroke iz šibkejših socialnih okolij. To se pokaže tudi pri pet- in šestletnikih, ki so pokazali višje bralne spretnosti, če so bili vključeni v vrtec s prvim letom starosti. Nasprotno pa je imela za pet- do šestletnike iz spodbudnega okolja vključenost v vrtec s prvim letom starosti negativen učinek. Tu se lahko zopet, tako kot L. Marjanovič Umek (2010, str. 31), opremo na socio-kulturno teorijo učenja in na enega njenih najpomembnejših konstruktov: otrok

s pomočjo odrasle (kompetentnejše) osebe v območju bližnjega razvoja zmore reševati naloge na bistveno višji ravni, kot če bi naloge reševal sam.

Večina otrok pred vstopom v šolo s slovenskim učnim jezikom v Italiji obiskuje tudi vrtec s slovenskim učnim jezikom, kar je pomembno za poznejše šolanje otroka. Vanj vstopajo otroci z različnim predznanjem slovenščine, in, kot pravi S. Pertot (2004b, str. 14), so pričakovanja staršev takšna, da vrtec pomeni nekakšno jezikovno kopel za otroke, ki znajo samo italijansko, vendar v resnici ni tako. Otroci znajo običajno dovolj dobro italijansko, da se med seboj pogovarjajo samo v italijanščini, če to hočejo. V slovenski vrtec vstopajo malčki iz slovenskih, mešanih in neslovenskih družin, kar pomeni, da se nekateri srečajo s slovenščino šele v vrtcu. S tem, kaj to pomeni za razvoj dvojezičnosti pri otroku in s katerimi problemi se soočajo vzgojitelji v takšnem vrtcu – tudi zato, da bomo lažje razumeli težave dvojezičnih učencev v slovenski osnovni in pozneje v srednji šoli –, se bomo ukvarjali v naslednjem poglavju.

Menimo, da bralna pismenost ni lastnost, ki bi bila dana sama po sebi, pač pa jo je treba načrtno razvijati. Prepričani smo, da je potrebno sistematično načrtovanje ukvarjanja z bralno pismenostjo pri dvojezičnih učencih, ki imajo manj stikov z manjšinskim jezikom, pri čemer bi morali trdo delati na osveščanju staršev. Ob vstopu v šolo se v prvih letih namreč intenzivno posvečamo sistematičnemu opismenjevanju otrok (ki v šolah s slovenskim jezikom poteka simultano v slovenščini in italijanščini), pri čemer se med otroki pokažejo precejšnje individualne razlike. Zanimive so na primer raziskave o učinkih pomoči staršev otrokom pri branju. S. Pečjak (2001, str. 21) povzema Niedermayerja, ki je skupino staršev naučil dajanja povratnih informacij otrokom o njihovem branju. Avtor je ugotovil, da je skupina otrok, ki so imeli pomoč staršev, na bralnem testu dosegla povprečno 30 odstotkov točk več kot otroci, ki so se na test pripravljali brez pomoči staršev. Nadalje sta pomembno povezana tudi odnos med bralno učinkovitostjo in sodelovanjem staršev. Najbrž ne preseneča dejstvo, da je dejavnik materinega (ali očetovega, mi povzemamo raziskavo, v kateri so sodelovale matere) poslušanja otroka med branjem močno povezan z bralnim uspehom otroka (prav tam). Zakaj je pomembno, da otroka »vpeljemo« v aktivnost branja? Na to vprašanje lahko odgovorimo s spiralno-vzročnim modelom branja avtoric E. S. Mol in A.G. Bus, ki razvoj kompetentnosti za branje in posledično bralne pismenosti razložita takole (Mol 2010, str. 8; tudi Mol in Bus 2011 v Marjanovič Umek idr. 2011, str. 46): bolj je otrok izpostavljen knjigam in jih bere, bolj postaja za branje usposobljen. Otroci pogosteje berejo in zato razvijajo bralno rutino, kar znova in znova povečuje besednjak in sposobnost razumevanja

besedila (Mol 2010, str. 8). Če otrokom ne ponudimo kakovostnih slikanic in knjig, težko razvijamo bralno rutino oziroma otrok težje razvije sposobnost, ki so jo poimenovali »zavedanje tiska« (Marjanovič Umek idr. 2011, str. 46). Bolj je otrok izpostavljen literaturi, bolj bo govorno kompetenten kasneje v življenju, pri čemer razlike z leti rastejo (Mol 2010, str. 22), proces, ki si ga lahko predstavljamo kot spiralo. Otroku z branjem širimo predznanje in besedišče. S. Pečjak (1999, str. 112 po Davis 1968, Sternberg in Powell 1983, Pečjak 1989) poudarja, da na to, da otrok in učenec razume prebrano, najbolj vplivata dobro usvojena tehnika branja in bogato besedišče.

Kako so povezani družinsko okolje in dosežki bralne pismenost v šoli? Dejavniki, kot so izobrazba staršev, število knjig doma in starševske aspiracije o otrokovem šolanju, so pokazali pomembno in zmerno do visoko povezanost s splošno govorno kompetentnostjo. Prej omenjene slovenske avtorice (Marjanovič Umek idr. 2011, str. 18) navajajo rezultate raziskave PIRLS iz leta 2006, ki preverja dosežke bralne pismenosti devet- in desetletnikov: v večini sodelujočih držav je razlika med otroki z visoko in nizko izobrazbo več kot 40 točk, ta razlika pa pomeni približno eno leto šolanja. U. Fekonja Peklaj in L. Marjanovič Umek (2006, str. 47) posebej omenjata vpliv materine izobrazbe, ki skupaj z ostalimi dejavniki vpliva na govorni razvoj malčka: materina izobrazba je navadno povezana s socialno-ekonomskim statusom družine, kakovostjo družinskega okolja in prepričanji staršev o vzgoji otrok. V slovenski vzdolžni raziskavi so štiriletni otroci, katerih matere so ocenile, da jim pogosteje berejo, obiskujejo knjižnico in lutkovne predstave in se bolj pogosto vključijo v proces branja, pripovedovali zgodbe na višjih razvojnih ravneh (prav tam, str. 60).

3 Dvojezičnost

Z izrazom dvojezičnost (Mikolič 2006, str. 56) mislimo na obstoj dveh jezikov, ki jih posameznik govori. Pri razvoju dvojezičnosti, tako kot pri razvoju enega jezika, navadno govorimo o dveh procesih (Knaflič 2010, str. 288): o usvajanju in o učenju jezika. Pri usvajanju, ki poteka nezavedno, gre za spontano rabo jezika v jezikovnih interakcijah. Učenje jezika pa poteka hoteno in v bolj ali manj formalni izobraževalni situaciji. Proces nista vedno ločena, ampak se prepletata. Razumevanje procesa učenja v lingvistiki se razlikuje od uveljavljenega koncepta učenja v pedagogiki in andragogiki – slednji predpostavlja, da se učimo z vsakršno izkušnjo in interakcijo med človekom in okoljem, kar ni nujno vezano na formalno izobraževanje (Marentič Požarnik 2014, str. 10). Ker učenje, razumljeno v tem smislu, poteka v najrazličnejših življenjskih situacijah, ga Strmčnik (2001,

str. 61) poimenuje spontano ali naravno učenje. Uradna definicija učenja, kot jo predstavi organizacija UNESCO, se namreč glasi: »Učenje je vsaka sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev« (Marentič Požarnik 2014, str. 10). Za namen našega diplomskega dela je tudi pomembno, da vemo, da se učenci v šolah s slovenskim učnim jezikom učijo slovenščine na način, kot se je učijo učenci v Sloveniji, in ne kot drugi tuj jezik.

Kot piše Mikolič (2006, str. 56), je mogoče v grobem deliti dvojezične govorce na tiste, ki so se drugega jezika naučili sočasno s prvim, in na tiste, ki so se drugega jezika naučili zaporedno, to je šele takrat, ko je prvi jezik že ustaljen. Če otrok prične z učenjem drugega jezika po tretjem letu starosti, ga imenujemo zaporedni dvojezični govorec. Veliko otrok, ki obiskujejo šolo s slovenskim učnim jezikom v Italiji, je torej zaporednih dvojezičnih govorcev. O dveh prvih jezikih govorimo torej takrat, ko se je otrok učil sočasno dveh jezikov pred tretjim letom starosti in razvoj dveh prvih jezikov poteka podobno kot pri enojezičnih otrocih. Prve besede dvojezični otrok izreče v obeh jezikih v približno istem času kot enojezični otrok, pri tretjem ali četrtem letu pa sestavlja preproste stavke. Otrok sicer ločuje besedišče obeh jezikov, ne ločuje pa njunih slovničnih pravil, opozarja S. Pertot (2004a, str. 6). Crescentini in Fabbro (2014, str. 26) navajata sledečo razliko med eno- in dvojezičnimi otroki: v tretjem letu starosti dvojezični otroci poznajo približno od 800 do 900 besed v obeh jezikih skupaj, medtem ko enojezični otroci v svojem jeziku poznajo od 800 do 900 besed, zato se dvojezični otroci zdijo govorno manj razviti. Jezikovni razvoj otrok, ki so se drugega jezika naučili po tretjem letu starosti, pa poteka prek naslednjih faz (Mikolič 2006, str. 56; Pertot 2004a, str. 10): najprej otrok uporablja materinščino z vsemi, tudi s tistimi, ki je ne govorijo. Ob pomanjkljivih odzivih okolja zato otrok prekine z rabo materinščine, čemur sledi tiho obdobje. Otrok takrat tiho ponavlja besede, ki jih sliši, in neverbalno komunicira. Nato začne z govorom eno- in dvobesednih povedi, katerim počasi dodaja nove besede. Ko otrok prične sestavljati povedi s povedkom in osebkom, lahko rečemo, da dosega produktivno rabo jezika. Svojo jezikovno zmožnost ob primernih spodbudah postopoma nadgrajuje.

Poleg ostalih dejavnikov je bistveno, nadaljuje S. Pertot (2014b, str. 9–10), v kolikšni meri je otrok izpostavljen drugemu jeziku. Vrste dvojezičnosti glede na izpostavljenost drugemu jeziku lahko ločimo v štiri skupine: simultano dvojezičnost, pasivno dvojezičnost, hitro zaporedno dvojezičnost in počasno zaporedno dvojezičnost. Simultani dvojezični otroci obvladajo oba jezika in imajo veliko priložnosti za razvoj obeh jezikov. Pasivni dvojezični

otroci so drugemu jeziku izpostavljeni že zgodaj, drugi jezik tudi razumejo, a ga ne govorijo. Če se otroci naučijo drugega jezika po tem, ko je prvi že ustaljen, vendar tudi hitro napredujejo v usvajanju drugega jezika, jih uvrstimo v skupino hitre zaporedne dvojezičnosti; otroci, ki imajo malo priložnosti za razvoj drugega jezika ali zanj niso dovolj motivirani, pa spadajo v skupino počasne zaporedne dvojezičnosti. Te lastnosti otroci pogosto ohranijo tudi med sekundarnim izobraževanjem prve stopnje, kar pomeni, da ima učitelj v skupini otroke z različnim predznanjem slovenščine, ki na teh šolah predstavlja učni jezik.

Iz kakšnih družinskih govornih situacij prihajajo učenci v šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji? V. Mikolič (2006, str. 62) navaja kot najpogostejše naslednje situacije – pri čemer manjšinski jezik predstavlja slovenskega, večinski pa italijanskega:

1. Prvi jezik obeh staršev je manjšinski jezik in tega uporabljata z otroki. Ti se večinskega jezika naučijo v šoli in v okolju.
2. Prvi jezik staršev je tako manjšinski kot večinski: starša z otroki govorita dosledno vsak v svojem jeziku.
3. Prvi jezik staršev je manjšinski jezik, v pogovoru z otroki pa enakovredno uporabljata tako manjšinski kot večinski jezik.
4. Prvi jezik enega ali obeh staršev je manjšinski jezik, vendar se v družini uporablja le večinski jezik.
5. Prvi jezik staršev je večinski jezik.

Če pustimo ob strani različna prizadevanja staršev, da bi otrok dobro znal manjšinski jezik, ali njihova pričakovanja, da se bo otrok čim bolje naučil manjšinskega jezika v šoli, so to najpogostejše družinske situacije, ki sestavljajo razred učitelja. V družini, kjer prvi starš govori manjšinski jezik, drugi starš pa večinskega, otroku pomagamo razmejiti jezika tako, da vsak starš govori z otrokom v svojem jeziku, oziroma upoštevamo načelo »en človek – en jezik«. Kako se (lahko) sicer odrasli (starši, vzgojitelji) obnašajo v govorni situaciji z otrokom, ko ta jezika meša? Odrasli se lahko različno prilagaja otrokovemu kodu. V ta namen je S. Pertot (2004b, str. 12–13) ob opazovanju jezikovnih situacij v vrtcu zabeležila sledeče strategije. Na najnižji (1) stopnji prilagajanja se odrasli delajo, da tega, kar jim je povedal otrok, ne razumejo in se na sporočilo odzovejo kvečjemu s slovenskim »Prosim?«. Ta stopnja predvideva strategijo najmanjšega prilagajanja. Na drugi stopnji (2) odrasli postavi vprašanje v slovenščini glede tega, kar mu je otrok povedal, otrok pa mora nato to zanikati ali temu pritrditi. Na srednji stopnji prilagajanja (3) odrasli le ponovi po slovensko to, kar mu je otrok povedal, in od otroka ne zahteva nikakršne potrditve. Naslednja strategija (4)

predvideva še večje prilaganje otroku, saj se vsi pogovarjajo v svojem jezikovnem kodu in odrasli nadaljuje z delom naprej oziroma ugodi otrokovi zahtevi, ki jo je ta izrazil v italijanščini. Strategija preklapljanja (5) pa pomeni, da odrasli odgovori otroku v italijanščini.

Učiteljevi odzivi na otrokove napake v šoli so drugačni od vzgojiteljevih. Najpogosteje učitelji popravljajo otrokove jezikovne napake na naslednje načine (Pertot 2004b, str. 21–22): (1) učitelj neposredno popravi napako in otroku pove pravilen način; (2) učitelj preoblikuje ali prevede to, kar je otrok povedal, vendar mu ne pove jasno, da je storil napako; (3) učitelj zahteva pojasnilo ali popravek; (4) učitelj pove, da je je učenec storil napako, vendar ne pove, kje je ta napaka in ne da namigov za pravilno obliko; (5) s tehniko izvabljanja učitelj združi tri tehnike: učitelj vpraša, kako se povedanemu točno reče, zahteva, da učenec zapolni manjkajoči del, ali prosi otroka, naj pove drugače, in (6) učitelj vnese popravek, ne da bi preoblikoval poved, popravi torej samo dotično besedo. Učitelji najpogosteje podajo povratno informacijo glede napake s pomočjo preoblikovanja (tudi prevajanja), ne povedo torej jasno, kje tiči napaka, in jo popravijo sami, učenec pa le ponovi. Učinkovitejša tehnika, meni S. Pertot (prav tam), je izvabljanje pravilne oblike, čeprav ta pri pouku terja več časa.

Dvojezičnost sama otežuje proces poučevanja in učenja. L. Knaflič (2010, str. 290) opozarja, da se učenec uči učne vsebine v jeziku, ki ga še ne obvlada. Poleg učenja vsebine se posredno uči tudi jezika, kar je zelo zahtevna naloga, sploh če gre za strokovna razlagalna besedila. Takšnega, posrednega učenja jezika ne smemo enačiti z učenjem jezika, kjer učenec ciljno in sistematično pridobiva jezikovne zmožnosti. Učenčevo delo je torej kognitivno naporno, zaradi česar bi morali učitelji imeti razvita orodja za lajšanje razumevanja težjih razlagalnih besedil in posredno razvijanje bralne pismenosti, katere del je bralno razumevanje. V nadaljevanju govorimo o tem, kaj bralna pismenost je, in opišemo nekatere načine, s katerimi lahko bralno razumevanje razvijamo pri pouku. Rabo vsake opisane strategije bomo skušali osmisliti tudi pri pouku z dvojezičnimi učenci.

4 Bralna pismenost v dvojezičnem okolju

Nabor specifične literature, ki obravnava razvijanje pismenosti v dvojezičnem okolju, je omejen. Pri obravnavi bralne pismenosti bomo zato v nadaljevanju uporabili in izpeljevali tudi iz drugih virov, ki o pismenosti govorijo splošneje.

Bralna pismenost je zmožnost posameznika, ki omogoča, da ta spoznava in razume svet okrog sebe, zato jo lahko opredelimo tudi kot potrebo posameznika za življenje v družbi, meni L. Knaflič (2010, str. 281–282). S. Pečjak (2010, str. 15) definira pismenost kot spretnost branja, pisanja in računanja, ki se razvija soodvisno s starostjo, spolom, izobrazbo in drugimi dejavniki in predstavlja kulturno, socialno in zgodovinsko-geografsko pogojen pojem. Bralna pismenost pa opredeli kot temeljni element vseh pismenosti. Le pismen posameznik si lahko oblikuje stališča in vrednote o prostoru, v katerem živi. Ker je praktično nemogoče, da bi vse posameznice in posamezniki pismenost dojemali kot vrednoto, in ker so mednarodne raziskave pismenosti pokazale nezadostno doseganje te tudi v slovenskem prostoru, so slovenski strokovnjaki¹ (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti 2005, str. 5–6) opozorili na nujnost sistematičnega pristopa k razvijanju pismenosti. Pismenost so opredelili kot »trajno razvijajočo zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi. Pridobljeno znanje in spretnosti ter razvite sposobnosti posamezniku omogočajo uspešno in ustvarjalno osebno rast ter odgovorno delovanje v poklicnem in družbenem življenju« (prav tam).

Definicijam pismenosti sta po S. Pečjak (2010, str. 14) načeloma skupni dve točki. Predpostavlja se, da se bo pismen posameznik lažje prilagodil zahtevam družbe, po drugi strani pa pismenost posamezniku omogoča, da uresniči lastne potenciale in se osebno razvija. Če je prva funkcija širše gledano nujna za obstoj družbe, sami drugo funkcijo pismenosti vidimo tudi v neposredni povezavi s šolskim delom: kako doseči, da tudi učenec, ki slabo razume prebrano, doseže tako stopnjo pismenosti, da bo razvijal svoje sposobnosti, si pridobil dobro izobrazbo in se osebno razvijal? Kako naj učitelji pripomorejo k razvoju boljše bralne pismenosti otrok, ki obiskujejo slovenske šole v italijanskem okolju? Izhajamo iz teze, da je pismenost »kulturno, socialno in zgodovinsko-geografsko determiniran pojem« (Pečjak 2010, str. 15; glej tudi Street 1989 v Mezgec 2012, str. 60), zato bi se ukvarjanja z njo v dvojezičnem okolju morali lotevati sistematično in opravljati sprotne evalvacije učinkov dela. Smatramo namreč, da je spodbujanje bralne pismenosti bistveno zahtevnejši proces v šolah, ki delujejo v dvojezičnem okolju, kot v šolah, kjer v okolju prevladuje en sam jezik. (Bralno)pismen posameznik bere tekoče in prebrano razume, s pomočjo novih informacij pa

¹ Sicer se definicije pismenosti po S. Pečjak (2010, str. 13) v splošnem delijo na tri dele: tiste, ki vključujejo spretnost branja, tiste, ki vključujejo še pisanje, in tiste, ki poleg branja in pisanja vključujejo še računanje. Vse skupaj spadajo v funkcionalno pismenost, saj dejansko služijo temu, da posameznik bolje funkcionira v okolju, v katerem živi.

zmore reševati učne in življenjske probleme (Gradišar in Pečjak 2002, str. 39). M. Štraus (2015, str. 51), ki raziskuje področje bralne pismenosti znotraj raziskav PISE, poudarja, da pismenost ni le spretnost branja in pisanja in tudi ni lastnost, ki bi jo posameznik imel ali ne imel. Pismenost razumemo v smislu naraščanja od nižje k višji pismenosti: posameznik izraža torej nižjo ali višjo pismenost in tako jo tudi merimo. Za to sta bistvena evalvacija dela učitelja in sistematičen pristop k problemu izboljševanja bralne pismenosti v vrtcih in šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji.

Cummins (v Mezgec 2012, str. 64) opozarja, da bi moral učenec razviti tako osnovne medosebne jezikovne kompetence kot kognitivne/akademske jezikovne kompetence. Prve najbolj razvija v pogovoru v družini in med prijatelji, za druge pa je verjetneje, da jih bo razvil v šolskem okolju. Dvojezični učenec mora razvijati oboje, saj medosebne jezikovne kompetence niso dovolj za razvoj jezikovnih kompetenc, ki so potrebne za poznavanje registrov v šolskem in akademskem okolju in obratno, visoka stopnja razvoja akademskih jezikovnih kompetenc ne odseva vedno tudi dobrega poznavanja praktičnosporazumevalnih kompetenc. Te lahko razvijamo sistematično z rabo bralnih učnih strategij, ki jih uporabimo glede na potrebe pouka. Nekaj bralnih učnih strategij smo zbrali v nadaljevanju, njihovo uporabnost pri delu z dvojezičnimi učenci pa bomo skušali prikazati takoj po predstavitvi strategij, namenjenih rabi pred, med in po branju besedila.

5 Bralne strategije

Za izboljšanje razumevanja besedil in posledično za razvoj bralne pismenosti učitelji uporabljajo različne strategije. Nekatere se uporabljajo izključno v obdobju začetnega opismenjevanja (Marjanovič Umek idr. 2011, str. 45): v prvem triletju denimo otroke učimo pisanja in branja, učimo jih torej sposobnosti fonološkega zavedanja (glas – črka), razvijamo zavedanje o konceptu knjige in podobno. Sami bomo spregovorili tudi o strategijah, ki jih učitelji velikokrat uporabljajo ob začetku šolanja, vendar pa jih nekateri učitelji višjih razredov smatrajo le kot stranski produkt učenja in pouka. V tem smislu se bomo osredotočili na urjenje sposobnosti branja (tehnike glasnega in tihega branja), pa tudi na sposobnost razumevanja pri branju. Razvoj bralnih spretnosti in poznavanje pravil branja sta izjemno pomembna na začetku opismenjevanja in temelj za uspešnost v višji razredih šolanja, kjer so za boljše razumevanje pomembne kognitivne in metakognitivne strategije, zato se bomo v naslednjih poglavjih, poleg pomena glasnega in tihega branja ter razvoja besedišča, osredotočili predvsem nanje.

Bralnih strategij, s katerimi lahko pripomoremo k boljšemu razumevanju besedil, je veliko. Izbrali smo tiste, za katere menimo, da bi lahko bile učinkovite za temeljitejše razumevanje besedil pri dvojezičnih učencih. Podrobneje jih bomo opredelili v naslednjem poglavju.

6 Sposobnost razumevanja pri branju

Za razumevanje učbeniških (razlagalnih) besedil so po mnenju N. Ajdišek in ostalih strokovnjakov (2008, str. 110) bistveni metakognitivni dejavniki, to so besedišče, sposobnost povzemanja in metakognitivno znanje učenca. Metakognitivno znanje bi lahko opredelili kot »mentalne ali vedenjske aktivnosti, ki pomagajo učencu k doseganju kognitivnih ciljev, vključujejo določen napor za doseg ciljev ter zavestno spremljanje in kontrolo teh aktivnosti« (prav tam, str. 92). Tega se nekateri učenci sami ne naučijo in bi potrebovali neposreden prikaz načina dela z besedili. Zakaj so pomembne metakognitivne strategije in zakaj je pomembno, da učence navajamo, da bi se jih zavedali? To so, kot pravi N. Potočnik (2013, str. 33) »strategije za načrtovanje, spremljanje in uravnavanje učenja«, sama sposobnost metakognicije pa se povečuje z razvojem otroka. V raziskavi S. Pečjak, A. Podlessek in T. Pirc (v Potočnik 2013, str. 33) je bilo bralno razumevanje učencev, ki obiskujejo deveti razred osnovne šole, boljše, če so ti znali izbirati cilje branja in če so poznali bralne strategije, kar povezujemo z metakognitivnim znanjem o branju in učenju. Razumevanje je glavni cilj branja v šoli: če učitelj želi, da se učenec o prebranem besedilu pogovarja, mu mora pomagati pri urjenju različnih bralnih učnih strategij. Učenec je besedilo razumel takrat, ko si je uspel ustvariti mentalno predstavo o prebranem (Marjanovič Umek idr. 2011, str. 66). Raziskava N. Ajdišek in sodelavcev (2008, str. 101) je potrdila srednje visoke in statistično pomembne povezanosti bralnega razumevanja tako razlagalnih kot pripovednih besedil z oceno branja, oceno učenca pri maternem jeziku in splošnim učnim uspehom. A. Gradišar (2003, str. 37) je mnenja, da učitelji sicer obvladajo strategije preverjanja razumevanja, vendar se premalo zavedajo poučevanja učenca o samih strategijah in rabe teh pri neposrednem delu z besedilom. Poleg tega je še vedno razširjeno prepričanje, da se branja učimo le na nižjih stopnjah osnovne šole; po drugi strani pa učitelji matematike in naravoslovja ugotavljajo, da učenci na predmetni stopnji ne razumejo navodil matematičnih besedilnih nalog oziroma ne berejo natančno navodil za izvajanje poskusov (Pečjak in Gradišar 2002, str. 57). Problematična so tudi pričakovanja učiteljev, da se bodo z branjem ukvarjali le učitelji jezikovnih predmetov (prav tam). Učitelji ne vidijo, da bi morali učence opolnomočiti tudi za boljše/učinkovitejše bralno razumevanje pri njihovem predmetu, ki je

morda bolj specifične narave (branje navodil naravoslovnih poskusov, branje matematičnih besedilnih nalog ipd.).

Zakaj je bistveno, da učitelj pozna bralne stopnje, ki jih »prehodi« učenec od začetka do konca šolanja? Modelov učenja branja je veliko; J. Chall (v Pečjak 1999, str. 67) je učence, stare od devet do štirinajst let (torej učence, ki jih približno lahko zvrstimo v sekundarno izobraževanje prve stopnje) razvrstila v tretjo stopnjo in jo poimenovala »Branje za učenje (odkrivanje pomena)«. Na tej stopnji učenci torej z branjem odkrivajo nove informacije. Če je na prvih dveh stopnjah branja po J. Chall poudarek na odnosu tiskano gradivo – izgovor (govorimo o obdobju začetnega branja, ki zajame otroke od šestega do sedmega leta starosti, in o obdobju utrjevanja spretnosti branja, ki zajame otroke od sedmega do osmega leta starosti), je na tretji stopnji v ospredju odnos tiskano gradivo – pojmi in informacije. V tem starostnem obdobju po J. Chall torej branje postaja glavni način, da pridobivamo znanje. Na tej stopnji skuša učenec predvsem razumeti posamezne besede in pojme, besedilo pa presoja z vidika avtorja (to pomeni, da redko izraža lasten odnos do besedila) (prav tam). Prehod na tretjo stopnjo pomeni prehod na branje težjih besedil, pri čemer je poudarek na rabi strategij in odnosu do branja. Učenec za težja besedila po mnenju S. Pečjak (1999, str. 69) potrebuje »višjo raven bralnih sposobnosti, višjo stopnjo govornega in spoznavnega razvoja ter večjo splošno razgledanost«, k razvoju vsega tega in razumevanju besedil pa lahko pomembno prispevajo bralne učne strategije in učenčevo zavedanje o tem, kdaj jih je pametno uporabiti.

6.1 Kako opredelimo bralne učne strategije?

S. Pečjak jih opiše kot zaporedne korake, ki učenca ob branju pripeljejo do razumevanja besedila ali rešitve naloge (Pečjak 1999, str. 152). Zavedati se moramo tudi, da so to zavestno izbrane miselne operacije pri branju besedila, ki lahko postanejo tudi nezavedne, če se jih učenec nauči redno uporabljati (Pečjak in Gradišar 2015, str. 48). Dobri bralci na primer, pravi N. Bolos (2012, str. 4), si med branjem besedila postavljajo vprašanja, vizualizirajo in povzemajo prebrano, predvsem pa prebranemu poskušajo pripisati smisel. Ker učenci največkrat tako ne berejo, jih mora učitelj skozi aktivnosti pred, med in po branju voditi do tega, da bodo sposobni podobne obdelave besedila tudi samostojno.

6.2 Razvrstitev bralnih strategij

Različni avtorji razvrščajo bralne strategije po različnih kriterijih, in sicer glede na to, kdaj, kako in čemu jih učenec uporablja. V strokovni literaturi najpogosteje srečamo tri kriterije (Pečjak in Gradišar 2015, str. 105–115):

- strategije glede na namen učenja,
- strategije glede na vsebino informacij oziroma glede na to, katere informacije učenec v besedilu išče in katere informacije si mora zapomniti,
- strategije glede na časovni kriterij oziroma glede na to, kdaj v učnem procesu jih učenec uporablja.

Na tem mestu ne bomo predstavili vseh treh vrst strategij, pač pa bomo predstavili tiste, ki jih lahko učitelj uporablja neposredno pred, med in po branju nekega razlagalnega besedila. Podrobneje bomo torej razdelali strategije glede na to, kdaj v učnem procesu jih učitelj, in posledično učenec lahko uporabita. Znotraj teh srečamo tudi več primerov kompleksnih učnih strategij, ki jih bomo opisali na koncu tega poglavja. Raba vseh opisanih strategij bomo skušali osmisliti predvsem na primeru dvojezičnih otrok, ki s težavo razumejo razlagalna besedila in nimajo zavedanja o strategijah, saj jih ne poznajo.

6.3 Strategije glede na časovni kriterij

S. Pečjak in A. Gradišar (2015, str. 139) med drugim ločita bralne strategije na strategije pred, med in po branju. Ta delitev ne ločuje strogo strategij: nekatere se lahko uporabijo tako pred branjem kot med in po njem. Naloga učitelja je, da jih uporabi čim bolj smiselno in učinkovito, zato da učence pripelje do razumevanja besedila. Raziskave namreč kažejo (Trelease 2013 po B. Elley 1989, str. 54–55), da raba predbralnih strategij bistveno učencu olajša delo z besedilom.

6.3.1 Strategije pred branjem

S pomočjo predbralnih strategij (Pečjak in Gradišar 2002, str. 100–103) določamo predvsem obseg predznanja, ki ga imajo učenci o besedilu, in napovedujemo vsebino besedila. V ta namen učitelj »aktivira« predznanje, določi namen branja in napove vsebino. Vsega tega se najpogosteje loti z različnimi vprašanji. Na tak način olajša razumevanje učenca, saj se ta tako loti branja besedila že z določenim predvidevanjem, o čem bo bral. Pri predbralnih strategijah se upoštevata predvsem dva dejavnika: predznanje učenca in značilnosti besedila. Učitelj velikokrat išče predznanje s pomočjo pogovora, možganske nevihte, s pojmovno mrežo in

strategijo VŽN. Zgolj pogovor (brez, na primer, uporabe pojmovne mreže ali kakršnega koli zapisa o predznanju) učitelju ne da prave slike predznanja: če si odgovore zabeleži, spozna in je jasno, kaj učenec o snovi že ve, česa ne ve, pa bi moral vedeti (luknje v predznanju) in katere besede učenec napačno pojmuje. Prav tako lahko pojmovna mreža (prav tam, str. 104–106) učencu dobro prikaže, kaj je vedel pred in po predelavi besedila – predvsem če znanje prej in potem označimo z drugačnimi barvami.

Tudi določitev namena branja je pomembna (Pečjak in Gradišar 2002, str. 107–108), saj učencu pomaga usmerjati pozornost na izbrane dele besedila in na izbrane informacije. Namen branja lahko določimo z natančno opredelitvijo vprašanj, na katera bi radi v besedilu dobili odgovor (čeprav je tu bistvena pomoč učitelja). Predvsem gre za to, da učitelj učencu pokaže, kako okvirno poznavanje vsebine, ciljev in tudi vrste besedila pomembno pomaga pri našem razumevanju besedila (Gradišar 2001, str. 44).

Postavljanje vprašanj na različnih ravneh razumevanja lahko vzbudi interes in temeljito pripravi učenca na besedilo. Različne ravni razumevanja terjajo postavljanje različnih vprašanj: od »nižjih« do »višjih« ravni. S pojmom »nižja« in »višja« raven razumevanja ne želimo dati vtisa, da so podatki in enostavna dejstva manj pomembni. Nasprotno, šele temeljito poznavanje podatkov pripelje do tega, da sploh znamo soditi besedilo in mu pripisati nek pomen. Drži pa, da lahko vprašanja postavimo na tak način, da preverjajo »le« podatke, ki jih učenec hitreje razbere iz besedila; ali pa postavimo vprašanje na tak način, da opredelimo tudi odnose med posameznimi deli besedila. Velikokrat so taka vprašanja za učence težja.

S. Pečjak (1995, str. 15–31; glej tudi Pečjak in Gradišar 2002, str. 127) loči tri ravni razumevanja: (1) neposredno/informativno razumevanje, (2) interpretacijsko razumevanje/razumevanje s sklepanjem in (3) uporabno/kritično/ustvarjalno razumevanje. Pri prvem (1) gre za poznavanje besed in dejstev iz besedila, vendar to še ne pomeni, da učenec razume tudi pomen besedila. Najpogosteje se takšna vprašanja začenjajo z vprašalnicami: kdo, kaj, koliko, kateri, kaj je to in podobno, preverjajo pa poznavanje dejstev, klasifikacij, postopkov, občih pojmov in podobnega. Temu sledi (2) interpretacijsko razumevanje, kjer učenec dojame bistvo besedila, sklepa o posledicah glede na vzrok in mu razlaga odnosov med različnimi deli besedila ne dela težav. Na tretji (3) ravni razumevanja učenec zmore obnoviti besedilo z lastnimi besedami, preoblikuje prebrano iz ene oblike v drugo (na primer iz grafičnega prikaza v besedilo in obratno), razlaga odnose med deli besedila, razume odnos med vzrokom in posledico.

Če učitelj sklepa, da učenci ne bodo sposobni predelati besedila sami, lahko k boljši pripravi na branje besedila pripomore strategija vodene bralne aktivnosti (Pečjak in Gradišar 2015, str. 175–177). Po tej strategiji učitelj najprej ugotovi in razvrsti predznanje učencev, pri čemer vnaprej pojasni nove izraze, ki se pojavijo v besedilu. Nato si učenci in učitelj o dotični temi zastavijo nekaj vprašanj, pri čemer poskušajo napovedati, o čem bo govorilo besedilo, in izrazijo pričakovanja, kaj bi radi iz besedila izvedeli. Po branju poskušajo odgovoriti na vprašanja. Ta strategija je podobna strategiji VŽN, le da učitelj bolje razdela učenčevo predznanje in vnaprej pojasni izrazoslovje, kar je pomembno za sistematično razvijanje akademske pismenosti.

Naslednja predbralna strategija je strategija recipročnih vprašanj (Pečjak in Gradišar 2015, str. 180–182), ki izpostavlja pomen tihega branja. Gre za to, da si učenci in učitelji izmenično postavljajo vprašanja o besedilu: pred prvim branjem najprej učenci učitelju, nato pa še učitelj učencem. Učitelj postavlja vprašanja, ki so usmerjena predvsem v predznanje in povezovanje med dejstvi, in s tem deluje učencem kot model, kakšna so učinkovita in smiselna vprašanja. Preden jih učitelj začne spraševati, učenci prvič preberejo besedilo po tiho. Vsi pojmi morajo biti pojasnjeni pred začetkom branja.

Podobna gornjima strategijama je tudi strategija vodene bralno-miselne aktivnosti (Pečjak in Gradišar 2015, str. 184), ki ima pomen predvsem v napovedovanju vsebine in postavljanju hipotez, za kar pa potrebujejo učenci določeno predznanje. Primernejša je torej za besedila, ki obravnavajo nadaljevanje določene snovi. Spretnost je namreč tudi to, da učenec zmore napovedati, katere informacije bo v besedilu našel, določi namen branja in uporabi svoje predznanje. Če učenci še niso sposobni postavljati hipotez o tem, kaj bodo brali v besedilu, jim pri tem pomaga učitelj. Strategija deluje tudi motivacijsko, saj učenci v besedilu iščejo točno določene informacije in preverjajo njihovo resničnost. Hipoteze postavljajo sproti, pred vsakim novim podnaslovom in odstavkom v besedilu.

Posebej velja omeniti strategijo obrobni razlag (prav tam, str. 155–156), pri kateri se učitelj ob obdelavi besedila poslužuje zapiskov in opomb ob besedilu. S pomočjo obrobni razlag lahko olajšamo razlago novih izrazov, usmerjamo učenca na določene dele besedila in jedrnato povzamemo to, kar smo prebrali. Raziskave, ki jih navajata S. Pečjak in A. Gradišar (prav tam; avtorici navajata Barrona 1977, Estessa 1985 in Tolleda 1993), so pokazale, da je redna uporaba obrobni razlag izboljšala bralno učinkovitost učencev za polovico, in sicer so se učitelji držali sledečega reda: učitelj je pred obravnavo predvidel, katere besede za učence

ne bodo razumljive, jih izpisal na rob besedila in jih razložil tako, da se je definicija skladala s sobesedilom. Pred branjem so skupaj z učenci vedno prebrali razlage besed in na ta način izboljšali razumevanje besedila.

Tudi Trelease (2013, str. 54–55 po Warwick B. Ellley 1989) piše o preizkusu, ki je pokazal pomen učiteljeve vnaprejšnje razlage besedišča. V razredu A je učitelj podal krajšo razlago neznanih besed za besedilo, ki so ga zatem skupaj prebrali. V obdobju sedmih dni je razred besedilo poslušal trikrat. Razred B je isto besedilo poslušal trikrat v istem obdobju, vendar brez razlage dodatnih besed. Razred C, ki je predstavljal kontrolno skupino; besedila ni prebral. S preizkusi pred branjem, po branju in preizkusi tri mesece po tem, ko so učenci prebrali besedilo (z izjemo razreda C), je bilo ugotovljeno, da je razumevanje neznanih besed v razredu A naraslo za 39,9 %, v razredu B za 14,8 %, v kontrolni skupini pa za 2 %. Posebej pomemben pa je podatek, da so učenci, ki so pokazali slabe rezultate na preizkusu pred branjem besedila, na preizkusih po branju pokazali enak uspeh kot njihovi sicer uspešnejši sovrstniki.

Vidimo, da večina predbralnih strategij pomaga učencu določiti namen branja, aktivirati predznanje in predvidevati vsebino besedila. Učitelj lahko z vnaprejšnjim pojasnjevanjem pojmov pomembno vpliva na razumevanje besedila, z vprašanji pa usmerja učenčevo pozornost na tiste dele, ki se mu zdijo pomembnejši, manj jasni ali težji. Učenec tako spozna različne tipe vprašanj – tudi take, ki zahtevajo interpretacijo prebranega, sklepanje in povezovanje med različnimi deli besedila.

Kaj raba predbralnih strategij pomeni za dvojezičnega učenca?

Napoved o vsebini besedila in določitev predznanja omogočata, da učenec besedilu lažje in bolj zbrano sledi. Še posebej učenci, ki imajo težave z učnim jezikom, potrebujejo umestitev besedila v njim že znan kontekst. Petek (2012, str. 202–203) meni, da predrazumevanje besedila (mi smo uporabili pojem predznanje) določa hitrost branja in posledično razumevanja. Če pred branjem po potrebi razširimo predznanje, če besedilo umestimo v določen kontekst, bo učenec hitreje in bolj tekoče bral. Avtor (prav tam, str. 203) je tudi mnenja, da si učitelj ne more privoščiti slabega predrazumevanja, predvsem pri branju težjih ali abstraktnejših besedil. Učenci (Knaflič 2010, str. 283) dosegajo različno stopnjo razumevanja prav zaradi različnega predznanja. Bralec namreč nezavedno povezuje sporočilo besedila s svojim predznanjem: zavedanje o lastnem znanju pa lahko zelo vpliva na razumevanje in končno znanje.

Prav tako je priporočljivo postavljanje vprašanj pred branjem besedila, predvsem zato, da vzbudijo interes in pripravijo učenca na branje ter na iskanje točno določenih informacij. Za dvojezičnega učenca se nam zdi pomembna tudi vrsta postavljenega vprašanja: ni vseeno, ali učitelj sprašuje le po podatkih ali pa postavlja tudi taka vprašanja, da mora učenec sklepati o odnosih med različnimi deli besedila. To je za dvojezičnega učenca pomembno, saj se velikokrat ne zna izraziti: različna vprašanja porajajo različne odgovore, s čimer razvijamo sposobnost izražanja.

6.3.2 Strategije med branjem

Tudi medbralne strategije (Pečjak in Gradišar 2002, str. 146–153) usmerjajo učenčevo pozornost na določene dele besedila in pomembno vplivajo na to, da se učenec nauči dela z besedilom. Učenec se mora na primer naučiti prilagoditve hitrosti branja glede na zahtevnost besedila, ki ga bere. Prebrano mora znati interpretirati tudi na drug način, kar mu pomaga, da besedilo obnovi z drugimi besedami in tako bolj razume. Glavne medbralne strategije so: dopolnjevanje manjkajočih podatkov (učenci dopolnijo izbrisane dele v besedilu tako, da bo to smiselno, pri čemer učitelj pripravi najprej lažja besedila in manj izbranih besed), določanje zaporedja dogajanja v besedilu (potem, ko učenec prebere originalno besedilo, mora urediti besedilo, ki se nanaša na prebrano in v katerem so informacije pomešane), označevanje novih informacij (podčrtovanje neznanih besed) in označevanje ter zapisovanje bistvenih informacij. Pri tem velja poudariti, da je malo takih učencev, ki podčrtujejo načrtno in sistematično. Po navadi učenci podčrtujejo premalo besed z nejasnimi zapiski oziroma preveč besed, tj. vse bistvene informacije in podrobnosti.

Strategija, ki se uporablja med branjem tako v skupini kot individualno, je strategija povezave vprašanje – odgovor (Gradišar 2003, str. 37–38). Učitelj bere učno snov, vmes dela postanke in postavlja vprašanja. Učenci z zaprtimi knjigami učitelja poslušajo in mu odgovarjajo na postavljena vprašanja. Če so učenci dovolj sposobni, je lahko vloga tudi obrnjena: tukaj se učenci učijo tudi postavljanja vprašanj. Ob branju nove učne snovi je treba nekatere dele najprej povzeti in obrazložiti in šele nato postaviti vprašanje. Pomembno je, da se postavljajo tudi širša vprašanja in da se snov umesti v določen kontekst in se, če je mogoče, poveže z učenčevo izkušnjo.

Kaj raba medbralnih strategij pomeni za dvojezičnega učenca?

Strategije med branjem so namenjene predvsem usmerjanju učenčeve pozornosti na določene dele besedila. Med branjem bi za boljše razumevanje pri dvojezičnem učencu morala vedno

potekati še lastna interpretacija besedila, sprotna obnova povedi z drugimi besedami. To je pomembno zato, ker dvojezičnim učencem poleg pravilnega ustnega izražanja primanjkuje predvsem poznavanje pragmatike, načina izražanja enakega besedila na različne načine in v različnih kontekstih. Tak način dela je zamuden in težak predvsem z učenci 1. razreda sekundarnega izobraževanja prve stopnje, saj (še) niso vajeni takšne obravnave besedil, vendar je za dvojezičnega učenca zelo uporaben. Poved lahko učenec pretvori v drugo obliko šele takrat, ko popolnoma razume prebrano in neznane besede. Tega se mora učitelj zavedati, preden od učenca zahteva parafraziranje prebranega.

Tudi pri nalogah z dopolnjevanjem manjkajočih podatkov imajo dvojezični učenci težave, še posebej, če se besedilo za dopolnjevanje razlikuje od originalnega in če je slednji težje razumljiv. Reševanje takih nalog ni možno, če učenec ni popolnoma razumel besedila. Tudi pri tej vrsti nalog je v ospredju poleg poznavanja bistvenih pojmov poznavanje pragmatike – izražanja istega besedila na različne načine, s čimer bi dvojezični učenci veliko pridobili.

6.3.3 Strategije po branju

S pomočjo strategij po branju učitelj ugotavlja stopnjo razumevanja, ki jo je učenec dosegel in spodbuja zapomnitev prebranega (Pečjak in Gradišar 2002, str. 161). Zato moramo prebrano prevesti v tako obliko, ki bo olajšala razumevanje in zapomnitev prebranega besedila. Največkrat se v strategije po branju umestijo naslednje strategije: pogovor, odgovarjanje na vprašanja, določanje bistvenih in obrobnih/podrobnih informacij, povzemanje vsebine, kritično branje besedil, strategije branja grafičnih sporočil in strategije za razvijanje besedišča. Podrobneje bomo opisali le tiste, ki jih nismo zajeli še v nobeni od do sedaj opisanih strategij in za katere menimo, da so še posebej uporabne za dvojezične učence. Ker so strategije, ki razvijajo besedišče še posebej pomembne za dvojezične učence, jih bomo obravnavali obširneje.

Odgovarjanje na vprašanja

Če smo z vprašanji pri predbralnih strategijah iskali predznanje, pri strategijah po branju učitelj vprašanja nameni za ovrednotenje prebranega, povezovanje delov besedila v celoto in povezovanje prebranega s predznanjem učenca (Pečjak in Gradišar 2015, str. 201). Učiteljeva odločitev je, ali bo z vprašanji iskal »samo« dejstva ali interpretacijo prebranega, o čemer smo že govorili.

Določanje bistvenih in podrobnih informacij

Bistvo prebranega predstavlja ena ali več misli, ki »odraža[jo] določen pogled na neko vsebino« (Pečjak in Gradišar 2015, str. 202). Podrobnosti pa so tiste, ki bistvo podpirajo in tako omogočijo boljše razumevanje. Učenec se mora naučiti določanja obojega. Za zapis bistvenih informacij in podrobnosti učitelji poleg klasičnih izpiskov velikokrat uporabijo grafične prikaze, med katerimi so najbolj znani pojmovne mreže, miselni vzorci in drugi grafični prikazi (npr. hierarhična pojmovna mreža). Pojmovna mreža (prav tam, str. 211–212) na primer prikazuje odnose med pojmi, ki se razvrščajo okrog glavne misli ali bistva. Ti pojmi podpirajo glavno misel in so med seboj povezani s puščicami in pripisanimi glagoli, ki pojasnjujejo odnose med njimi. Kot dejavnost po branju pojmovno mrežo uporabimo z namenom, da informacije uredimo in si bolje zapomnimo bistvene točke besedila. Posebna vrsta pojmovnih mrež so hierarhične pojmovne mreže (prav tam, str. 213), ki izpostavijo ključne pojme in povezanost med njimi, predvsem pa prikažejo hierarhijo med pojmi, to, kateri so bolj in kateri manj pomembni. Učitelj lahko uporabi hierarhično pojmovno mrežo pred predelavo obširne učne snovi tako, da nakaže ključne pojme, ki jih bodo srečali skozi spoznavanje nove učne snovi. Zelo je primerna tudi po branju obširne učne snovi ob koncu daljšega obdobja v funkciji ponavljanja ključnih pojmov. Hierarhična pojmovna mreža z manjkajočimi podatki deluje na učence zelo motivacijsko in jo sami želijo čim prej izpolniti. Res pa je, da zaradi hierarhizacije pojmov tako mrežo učenci težko sami napravijo in je zato primernejša za starost od 15. leta navzgor. S pomočjo učitelja pa je za ponovitev in umeščanje pojmov na svoje mesto zelo uporabna. Vsekakor so grafični prikazi zelo dobrodošli za učence, ki težko identificirajo bistvo in za katere je sinteza zahtevna. Vizualno prikazane informacije pripomorejo k boljši organizaciji besedila in olajšan priklic (prav tam, str. 218).

Pri nas so bolj uveljavljeni miselni vzorci, ki prav tako sistematično prikažejo bistvene informacije in jih členimo do podrobnosti, ki bistvo pojasnjujejo. Ker je po navadi tako, da učitelj napiše vzorec na tablo, učenec pa ga prepíše, kar pa je za učence z učnimi težavami, ki izvirajo iz slabega poznavanja jezika, težko, saj nimajo povezovalnega orodja. Bolje je, da imajo poleg miselnega vzorca učenci snov zapisano tudi v linearni obliki, zato da se po potrebi vračajo nanjo (prav tam, str. 220).

Povzemanje vsebine

Ena najpomembnejših aktivnosti za razumevanje prebranega je povzemanje (Pečjak in Gradišar 2015, str. 253–254; glej tudi Ajdišek idr. 2008, str. 92), pri čemer mora učenec znati

poiskati bistvene informacije in te povezati v celoto (povzetek). Ta dejavnost najbolje pokaže, ali je učenec besedilo razumel ali ne. Ko učenec bere lažji tekst, poteka povzemanje avtomatizirano, pri zahtevnejšem besedilu pa gre za zavestno uporabo te strategije.

Po branju je pomembno, da zna z lastnimi besedami obnoviti prebrano, ob čemer ne sme spreminjati temeljnih idej in podrobnosti iz besedila. Zapiske lahko piše po različnih metodah, bistveno pa je, da jih začne urejati takoj po prebranem besedilu in da ključne misli ob ustrezni rabi izrazoslovja povzema s svojimi besedami (prav tam). Povzetek mora učenec večkrat pregledati, saj se mora prepričati, da prebranega ni napačno interpretiral. Iz napisanega povzetka si lahko postavi nekaj vprašanj in tako sam pri sebi preveri, ali je napisano res razumel.

6.3.4 Kompleksne bralne učne strategije

Nekatere bralne učne strategije, ki se uporabljajo namensko od začetka do konca bralnega in učnega procesa, so velikokrat bolj specifične in zahtevajo upoštevanje določenih korakov, zato jih bomo obširneje opisali.

Strategija, ki vključuje aktiviranje predznanja, postavljanje vprašanj pred in med branjem ter povzemanje, je na primer strategija VŽN (Pečjak 2003, str. 16; glej tudi Gradišar 2003, str. 37), ki je sestavljena iz treh korakov: Kaj yem? Kaj želim izvedeti? Kaj sem se naučil? Gre za to, da učenec v prvo kolono zapiše svoje predznanje in osebne izkušnje o določeni temi, v drugo zapiše vprašanja, ki se mu porodijo na to temo (ta naloga je veliko zahtevnejša, zato je tu bistvena pomoč učitelja), v tretjo pa povzame vse nove informacije. Na koncu je pomemben še ustni povzetek prebranega z namenom boljše zapomnitve. Strategija sama po sebi ni enostavna, saj ne daje poudarka na povzemanje besedila, pač pa na obseg predznanja, ki ga učenec ima. Po našem mnenju je znotraj vprašanja »Kaj želim izvedeti?« ključna vloga učitelja, ki s pravimi in smiselnimi vprašanji usmerja interes učenca za besedilo. Strategija je sicer primerna tudi za večjo skupino učencev vseh starosti, ki obravnavajo obširno vsebino, o kateri že kaj vedo. Strategijo VŽN lahko smatramo predvsem kot predbralno strategijo in kot taka lahko močno motivira učenca (Gradišar 2003, str. 36). Prav tako strategija podpira sodelovanje vseh učencev v procesu in je uporabna tudi za slabo strukturirana besedila, saj omogoča večjo organizacijo informacij (Pečjak in Gradišar 2002, str. 275–276).

Naslednja kompleksna bralna učna strategija je splošna študijska strategija (prav tam, str. 283–285), ki vodi učenca od začetka do konca učnega procesa. Učenec ob tem, da besedilo

dvakrat prebere, uredi informacije na tak način, da loči bistvo od podrobnosti in pojasni neznane besede. Najprej hitro preleti besedilo, nato ga prebere in si že med prvim branjem označuje neznane besede. Nato tem besedam določi pomen in nato še bistvo prebranega besedila. Nato besedilo prebere še enkrat in dopolni bistvo s podrobnejšimi informacijami. Zadnja stopnja je postavljanje vprašanj na prebrano, kar po navadi naredi učitelj ali pa učenec sam. Učitelj mora biti pozoren na vrsto vprašanj, ki jih postavi: ne sprašuje le po dejstvih, ampak tudi tako, da bo moral učenec povezovati dele besedila med seboj.

Naslednja metoda (prav tam, str. 290–293), ki je v slovenskem prostoru precej znana, je metoda PV3P (preleteti gradivo, vprašati se, prebrati, ponovno pregledati, poročati), ki temelji na spoznanju, da lahko učenec hkrati zadrži v spominu samo določeno število informacij. Učenec naj bi s pomočjo te strategije informacije predelal sistematično in učinkovito. Najprej učenec preleti gradivo in tako spozna njegovo dolžino in organizacijo, ob čemer pregleda naslove, podnaslove, morebitne slike in grafe ter si poskuša predstavljati, o čem bo besedilo govorilo. Poznavanje strukture besedila omogoča lažje razumevanje in umestitev določenih delov besedila v kontekst. Po preletu se učenec posveti postavljanju vprašanj, s čimer si postavi cilj branja. Tako kot pri drugih kompleksnih strategijah, ki zahtevajo postavljanje vprašanj iz besedila, je tudi tu ta stopnja najtežja in je zato potrebna podpora učitelja. Po postavljanju vprašanj sledi branje, ob čemer učenec dopiše morebitna vprašanja in izpiše neznane besede. Naslednja faza je ponoven pregled, kjer skuša učenec pojasniti nove besede in iz besedila izbira tiste točke, ki so bistvene in si jih mora zapomniti. Na zadnji stopnji poskuša učenec poročati o tem, kar je bral. Po navadi učenec tu odgovori vprašanja, ki si jih je postavil, odgovori na vprašanja učitelja in napiše povzetek. Povzetek je najpomembnejši, saj iz njega učitelj razbere, koliko in kaj je učenec razumel.

Strategija, ki daje večji poudarek na povzemanje besedila oziroma na sestavo smiselnega povzetka, je Paukova strategija (Pečjak 2003, str. 14–15), ki izhaja iz teze, da učenec ne zna izluščiti bistva iz prebranega besedila. Strategija se priporoča za učence višjih stopenj osnovne šole dalje, predvsem je namenjena predelavi besedil, ki vsebujejo veliko podrobnih, a pomembnih informacij. V nasprotju s strategijo VŽN se Paukova strategija osredotoči na iskanje in ponavljanje bistvenih informacij, torej na dejavnosti med in po branju. Učenec, ki uporablja Paukovo strategijo, sledi več zaporednim korakom (5). Prvič besedilo samo pozorno prebere (če je krajše, ga razdeli, sicer ga prebere v celoti). Nato vzame list papirja in ga po dolžini prepogne na pol, tako da dobi levo in desno kolono. Besedilo pozorno prebere še enkrat in v levo kolono zapiše vse informacije, povedi, povzetke: način zapisa izbere sam;

najbolje je, da zapisuje s svojimi besedami. Nato iz leve kolone izlušči le ključne besede in te zapiše v desno kolono. S pomočjo desne kolone ponavlja besedilo in če se nečesa ne spomni, se vrne na levo kolono. Vmes lahko kadar koli dopolni informacije z besedila. Na tak način lahko učenec besedilo hitro in večkrat ponovi. Da so učenci sposobni strategijo uporabljati tudi sami, jih mora učitelj večkrat usposablјati. S. Pečjak in A. Gradišar (2002, str. 302) menita, da je strategija namenjena predvsem dejavnostim po branju, saj učenec vsebino večkrat ponovi s pomočjo ključnih besed, izpisanih na desni polovici lista.

Kaj raba kompleksnih učnih strategij in strategij po branju pomeni za dvojezičnega učenca?

Strategije po branju so bistvene za organizacijo prebranega in za to, da učitelj preveri, ali je učenec razumel prebrano. Služijo tudi pisanju učinkovitih zapiskov in obnovitvi prebranega za poznejše učenje. Če je za zapis ključnih besed prebranega smiselna raba pojmovnih mrež, ki zaradi hitre vizualizacije olajšajo priklic informacij, pa pojmovne mreže in miselni vzorci ne pripomorejo k boljšemu izražanju dvojezičnih učencev. Sami namreč največkrat nimajo orodja, kako bi ključne besede povezali v smiselno pripoved, oziroma le redki zmorejo to storiti pravilno. Zato je dobro, da povzamejo vsebino prebranega tudi na druge načine, v obliki linearnih zapisov, saj jim pri učenju pomagajo tudi pri pravilnem izražanju.

Če se dvojezični učenec znajde pred zahtevnejšim besedilom z veliko neznanimi besedami, je v začetku priporočljiva raba strategije VŽN, saj učenca temeljito pripravi na vsebino besedila. S strategijo učitelj določi predznanje in postavi vprašanja, na katera morajo učenci ob branju besedila odgovoriti, s čimer učitelj vzbudi interes. Interes za branje in motivacija za razrešitev postavljenih vprašanj sta pri branju težjih besedil zelo pomembna. Na koncu učenci povzamejo vse nove informacije, ki so jih iz besedila izvedeli.

Podoben cilj ima tudi metoda PV3P: za dvojezične učence je primerna zato, ker predvideva večkratno branje besedila, obvezno podčrtanje neznanega besedišča in pisanje povzetka na način, da učenec razume. Učenec ustno povzame vsebino tako, da povzetek vsebuje tudi strokovne termine, a je vseeno povedan z lastnimi besedami. Tako si gradivo bolj zapomni in ga bolj razume.

Za dvojezične učence je prav tako smiselna raba Paukove metode, saj omogoča pisanje izpiskov na tak način, da zajamejo bistvo s celimi povedi, kar v nasprotju z grafičnimi prikazi učencu pomaga, da se nauči tudi pravilnega izražanja in smiselnega pripovedovanja določene vsebine. Ob celih povedih pa Paukova metoda predvideva tudi izpis ključnih besed, in sicer

zato, da se lahko učenec kadar koli poslužuje enega ali drugega zapisa. Ta strategija je uporabna tudi takrat, ko mora učenec sam predelati daljše besedilo, saj ni prezahtevna za uporabo.

7 Strategije za razvijanje besedišča

Če razumemo, da je »globinsko razumevanje besedil ogroženo že, kadar besedila vsebujejo več kot 5 % bralcu neznanih besed, se pravi besed, ki jih [učenec] ne prepozna brez ustavljanja ob njihovem pomenu« (Pečjak in Gradišar 2002, str. 252), potem vemo, da je poznavanje (strokovnega) besedišča nujno za to, da dobro razumemo prebrano. Učitelj se mora zavedati, da je iskanje pomena neznanim besedam tudi del strategij, ki jih mora učenec pridobiti. Besedišče se najbolje razvija s pomočjo treh načel (Marjanovič Umek 2011, str. 69 po Bell in McCallum 2008): učitelj kot model, ki večkrat porablja neznano besedo v različnih kontekstih; učenec, ki besedo uporabi v več različnih povedih zato, da utrdi različne pomene besed; do spoznavanja novih besed mora učitelj postopati na različne načine in s pomočjo različnih dejavnosti, predvsem mora učence spodbujati k rabi različnih besed.

Kako določamo pomen novim besedam? Najpogosteje (Pečjak in Gradišar 2015, str. 289) uporabimo sobesedilo, analiziramo sestavo besede, si pomagamo s slovarjem in izdelamo lasten slovar ali pa si pomagamo z učiteljevo razlago. Večina strategij za razumevanje besedišča predvidi uporabo nove besede v povedi, tj. v različnih kontekstih, ne le v tistem, v katerem so učenci besedo prvič srečali. N. Bolos (2012, str. 5) poudarja, da se učenec ne sme učiti pomena besede izven konteksta, in predlaga, naj si učitelj vzame dovolj časa za diskusijo o besedi.

Učenje s pomočjo konteksta pomaga učencu razbrati pomen iz sobesedila, pri čemer je pomembno tudi predznanje bralca. Ko učitelji razlagajo besedišče (Pečjak in Gradišar 2002, str. 253), si velikokrat pomagajo s protipomenkami, sopomenkami, definicijami, primeri in ilustracijami. Za širitev besedišča v določenem kontekstu so po predlogu M. Gabrijelčič (1993, str. 137) za domače delo primerne tudi vaje za izpolnitev stavkov: učenec mora na črto napisati vsaj tri primerne besede, ki bi sodile v kontekst.² Zanimiva je tudi vaja, ki podaja definicije, kako kaj imenujemo (prav tam, str. 138). Učenec ima nalogo, da poišče besedo, ki najbolj ustreza definiciji.³ Tudi vaja s pisanjem čim več besed, ki se začnejo z istim zlogom, in uporaba teh besed v povedih sta koristni. Te naloge so primernejše za domače delo, saj

² Primer naloge (prav tam): »Le najboljši _____ so se povzpeli na vrh gore.«

³ Primer naloge (prav tam): »Kako imenujemo območje, kjer stojijo ladje?«

zahtevajo več časa. Da bi učenci bili za pisanje besed doma bolj motivirani, predlaga avtorica (prav tam, str. 160), lahko te besede vključijo v smešno pripoved, ki si jo izmislijo sami.

Pri razlagi novih besed (Pečjak in Gradišar 2002, str. 167 in 263) si lahko velikokrat pomagamo s strukturo oziroma sestavo besede (npr. beseda hidroelektrarna). Gre za to, da besedo razstavimo na koren, predpono in pripono in glede na te sestavne dele iščemo pomen besede. Razložimo pomen vseh delov besede in nato poskušamo tvoriti nove s temi sestavnimi deli. Prav tako lahko učenci širijo besedišče z dodajanjem predpon in pripon korenu določene besede (npr. delo). Na ta način lahko učenec tudi kratkoročno spozna veliko novih besed (npr. čim več besed s predpono hidro-), ki mu bodo omogočale lažje učenje v višjih razredih.

Dolgoročno učinkovita in uporabna je tudi izdelava lastnega slovarja (Pečjak in Gradišar 2002, str. 269). Učenec zapisuje in pojasnjuje nove besede v poseben zvezek na naslednji način: nova beseda – definicija – poved – slika/shema.

Ko učenec iz konteksta ne more razbrati pomena besede, je ključna učiteljeva razlaga, ki jo lahko predstavljata preprosta definicija in parafraziranje povedi. Na vsak način bi moralo biti spoznavanje novih besed sistematično in dosledno: učenci bi nove besede vedno morali uporabiti v povedi in drugačnem kontekstu od prebranega. Smiselno je, da ob koncu vsake lekcije učenec uporabi nove besede v novem kontekstu z namenom, da v spominu utrdi njihov pomen.

Za širitev besednega zaklada v razredu se priporoča tudi uporaba miselnih vzorcev (Pečjak in Gradišar 2002, str. 188). Učitelj ključne besede, ki zadevajo obravnavano besedilo, zapiše na tablo in učence spodbudi, naj napišejo čim več pojmov, ki se nanašajo na napisano. Nove pojme skušajo zapisati tako, da so sistematično urejeni, s čimer vadijo razvrščanje pojmov v kategorije. Zadnja in najpomembnejša stopnja je pogovor ob miselnem vzorcu, pri čemer učenci slišijo, kako miselne vzorce beremo. Miselni vzorci in pojmovne mreže nasploh so, kot navajata S. Pečjak in A. Gradišar (2015, str. 217–218), učinkovitejši pri širjenju besedišča kot učenje novih besed iz sobesedila. Če jih učenci uporabljajo sami, so miselni vzorci dobri za določanje odnosa med glavnimi idejami v besedilu in zaradi tega še posebej dobrodošli za učence, ki so slabo organizirani in ne znajo še povzeti bistva.

Več različnih orodij se učitelj poslužuje za razvoj besedišča (seveda ob spodbujanju rednega branja), uspešneje se bo dvojezični otrok učil novih besed.

8 Glasno in tiho branje

8.1 Glasno in tiho branje: pomen, razlika in ocenjevanje

Branje na glas se je pokazalo kot zelo učinkovito za poučevanje bralnih strategij za boljšo bralno pismenost. N. Bolos (2012, str. 3) piše o strategiji interaktivnega glasnega branja, v okviru katere učitelj ne bere na glas le zaradi branja samega, temveč ob glasnem branju neposredno poučuje. V ta namen lahko učitelj tudi načrtuje pouk: premišljeni postanki pri branju so namenjeni (dodatni) razlagi. Tako poleg podajanja nove učne snovi istočasno učitelj pokaže, kako poteka proces branja, kakšnih strategij se lahko poslužujemo med branjem in kakšno mora biti tekoče branje, istočasno pa razvija tudi odnos do branja. Učitelj s premori razdeli besedilo na manjše, obvladljive dele, hkrati pa lahko preverja učenčevo razumevanje. Ob težjih besedilih je priporočljivo, da učitelj aktivnost podkrepi z vizualnim gradivom, občasnim parafraziranjem (ne vedno, sicer osiromašimo besedišče) in obširno razlago. Res je, da takšna vrsta glasnega branja zahteva bistveno več priprave kot navadno branje na glas, vendar pa učenci na tak način bolje razumejo prebrano. M. Ariail in L. K. Albright (2006, str. 69 po Ivey in Broaddus 2001) navajata raziskavo, ki pokaže pozitiven učinek branja na glas tudi na prvi stopnji sekundarnega izobraževanja: v študiji, ki je zajela 1700 srednješolcev, so rezultati pokazali, da je bilo glasno branje pomemben pripomoček za razumevanje besedil, ki so bila prezahtevna za učenčevo samostojno branje. Učenci so glasno branje učiteljev opredelili v obliki stopnic, ki so pripomogle k boljšemu razumevanju besedila: učitelji so besedilo napravili bolj razumljivo in zanimivo. Po drugi strani, opozarjata avtorici (prav tam, str. 71), študije kažejo, da glasno branje učitelji na tej stopnji izvajajo zelo redko.

Tudi Trelease (2013, str. 6) našteva pozitivne učinke samega glasnega branja učitelja učencem: ko beremo, hkrati tudi razvijamo besedišče, otroka pripravimo do tega, da zazna branje kot prijetno aktivnost, pri otroku ustvarjamo predznanje na najrazličnejših področjih, otroku smo jezikovni model za branje na glas in v otroku ustvarjamo željo po branju.

Glasno branje prinese za sabo razvoj še ene pomembne lastnosti: sposobnost poslušanja. Trelease (2013, str. 33) izpostavi pomembno lastnost glasnega branja: slušno razumevanje razvija bralno razumevanje⁴. Ker poslušamo od rojstva naprej, pomeni, da lahko šestletniku beremo besedila, namenjena desetletnikom (prav tam, str. 39). Za petletnika na primer ni pretežko, če mu odrasli bere iz knjige, namenjene prvošolcu, prav tako ni pretežko za prvošolca, če mu glasno beremo knjig, namenjene devetletnikom. Če to ugotovitev združimo

⁴ »Listening comprehension feeds reading comprehension.« (Trelease 2013, str. 33).

s tezo o učenju kot socialnemu procesu, v katerem učitelj pomaga učencu, da razume tudi zahtevnejše vsebine, dobimo učitelja, ki ob glasnem branju brez težav poučuje tudi vsebine, ki so malo nad sposobnostmi učencev.

Še posebej za dvojezične govorce je pomembno, da povečamo vnos manjšinskega jezika in tako razvijamo slušno razumevanje za ta jezik. Raziskava avtoric D. H. Tracey, J. Rhee in A. Abrantes (2011, str. 1–3), ki je preučevala razvoj bralne pismenosti pri učencih, katerim je angleščina drugi tuj jezik, je predvidela dvajsetminutno glasno branje učitelja trikrat tedensko za obdobje štirih mesecev. Prva skupina učencev je imela pred sabo besedilo, ki ga je učitelj bral, druga pa ne. Raziskovalci so izhajali iz teze, da učenčevi možgani vzpostavijo in okrepijo kognitivno povezavo med sliko besede in med tem, kako beseda zveni, če seveda besedo vidijo in slišijo istočasno. Učenci, ki so sledili besedilu pred seboj, so med poslušanjem uživali in bi podoben projekt branja tudi ponovili. Učenci, ki med poslušanjem niso imeli pred seboj besedila, so poročali o večji uporabi domišljije, vendar bi nekateri spet sodelovali v projektu le, če bi imeli pred sabo besedilo. Glasno branje torej pomeni za učenca dodatno podporo pri razvoju sposobnosti poslušanja, manjšinski jezik namreč sliši bolj pogosto, kot bi ga sicer. Po drugi strani Kandel, Schwartz in Jessel (1991, v Trelease 2013, str. 43) navajajo, da je možnost, da si novo besedo zapomnimo, trikrat večja, če besedo tudi vidimo in ne le slišimo⁵.

Tiho branje (Marjanovič Umek idr. 2011, str. 56–58) je hitrejše in časovno racionalnejše kot glasno, saj lahko v povprečju v minuti glasno preberemo od 100 do 120 besed, učenci pa lahko ob koncu osnovne šole v eni minuti po tiho preberejo v povprečju do 200 besed. Zato je pomembno, da poleg tekočega glasnega branja učenci dobro usvojijo tudi tehniko tihega branja (pri čemer ne premikajo ustnic in ne šepetajo, prav tako ne sledijo vrstici s prstom ali drugim pripomočkom). Če učenec tretjega razreda v minuti prebere po tiho od 40 do 98 besed več, kot če bi bral na glas, vemo, da je usvojil tehniko tihega branja.

Učenec doseže večjo tekočnost in hitrost tako tihega kot glasnega branja samo s treningom. Zato bi bilo priporočljivo, da bi učitelji ob začetku, na sredi in na koncu šolskega leta ocenili tekočnost branja vsakega posameznega učenca. L. Marjanovič Umek idr. (2011, str. 56–61; glej tudi Ajdišek idr. 2008, str. 92) poudarjajo, da če učenec bere tekoče in avtomatizirano, lahko vloži večji del napora v razumevanje prebranega ter v višje mentalne procese in ne

⁵ Takole pravijo: »The visual system is the most complex of all the sensory systems. The auditory nerve contains about 30,000 fibers, but the optic nerve (visual) contains one milion, more than all the dorsal root fibers entering the entire spinal cord« (Trelease 2013, str. 309).

v dekodiranje besed. Ocena branja je lahko učitelju v pomoč zlasti na začetku šolskega leta (svetovanje glede izbire knjig za branje in podobno), pozneje pa mu pomaga pri rednem spremljanju učenčevega napredka.

Kako lahko učitelj s svojim delom izboljša kakovost branja učencev? Kako naj dobi učenec, ki ima težave z branjem, vsak dan izkušnjo z branjem? Ne gre pričakovati, da se bo učenec tega lotil sam doma. Mooney (v Marjanovič Umek 2011, str. 63) je mnenja, da bi v ta namen moral vsak učitelj razviti sledečo rutino: glasno branje učitelja učencem, branje učitelja z učenci ter branje učencev in, kar je še pomembneje, te dejavnosti ne sodijo le v obdobje začetnega opismenjevanja, pač pa tudi v višje razrede osnovne šole. Raziskave Jacobsa, Morrisona in Swinyarda (v prav tam) kažejo, da glasno branje učiteljev od prvega razreda dalje upada – sklepamo lahko, da učitelji višjih razredov osnovne šole tega sploh ne izvajajo. Ista raziskava je tudi potrdila, da učitelji z branjem na glas povezujejo predvsem leposlovna in manj poljudnoznanstvena besedila. Če to primerjamo z raziskavo Pellegrinija in Galda (v prav tam, str. 22–23), ki sta preučila razlike med branjem leposlovnih in stvarnih (tudi poljudnoznanstvenih) besedil, ugotovimo, da ob branju slednjih starši uporabljajo več metajezikovnih izjav kot pri branju leposlovja. Starši branje komentirajo zato, da bi pritegnili otrokovo pozornost, dele besedila nekako povežejo v zgodbo, pri čemer se navezujejo na otrokove izkušnje. Ta način dela lahko prenesemo tudi v razred: učitelj ob branju stvarnega besedila glasno komentira prebrano, vmes postavlja vprašanja, navezuje se na predznanje učencev in tako pripomore k boljšemu razumevanju prebranega. Teorija Vigotskega (Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2008, str. 56) predvideva podoben proces poučevanja in pridobivanja znanja: učenje je dialoški proces, ki poteka tako na socialni kot individualni ravni.

Kaj branje na glas pomeni za dvojezičnega učenca? Petek (2012, str. 199) poudarja, da so za razvoj splošne sporazumevalne zmožnosti, ki je del bralne pismenosti, ključne dejavnosti poslušanja, branja, govorjenja in pisanja. Zato je nujno, da pri pouku, kjer učenci ne poznajo dobro učnega jezika, čim pogosteje glasno berejo in poslušajo glasno branje učitelja. Carlisle in Rice (v prav tam, str. 208) menita, da je uspešnost pri glasnem branju povezana z uspešnostjo učenca nasploh, pri čemer je bistveno spremljanje napredka učenca. Če učenec ne bere tekoče in se mu pri branju zatika, lahko učitelj sklepa, da je tudi razumevanje besedila slabše. Branje na glas v razredu lahko torej učitelju pomaga, da že na začetku šolskega leta opazi učence, ki imajo z branjem in razumevanjem težave.

Prav tako lahko po našem mnenju učitelj pogosto uporabi aktivnost glasnega branja ob neposredni razlagi snovi. Če učitelj bere razlagalno besedilo na glas, vmes dela postanke in si postavlja vprašanja ter nanje išče odgovore, to učencu pomaga, da:

- razvije sposobnost poslušanja, saj veliko učencev večkrat sliši italijanski kot slovenski jezik;
- se nauči, kako določati pomembne dele besedila, kaj si je treba zapomniti in kako povezovati dele besedila med sabo;
- se nauči postavljanja vprašanj, nauči se predelovanja besedil za razumevanje in znanje.

III EMPIRIČNI DEL

1 RAZISKOVALNI PROBLEM

1.1 Opredelitev raziskovalnega problema

Učenci, ki zadevajo našo raziskavo, so del sekundarnega izobraževanja prve stopnje. Obiskujejo šolo s slovenskim učnim jezikom v Italiji, in, kar je pomembno za našo raziskavo, v šolo vstopajo z različnim predznanjem slovenščine. Če morebitno pomanjkljivo znanje slovenščine v času izobraževanja na primarni stopnji za večino učencev še ni predstavljalo resnejše težave, pa so razlike med učenci s tega vidika na prvi stopnji sekundarnega izobraževanja še bolj očitne in za posameznega učenca tudi bolj moteče, saj se na tej stopnji izobraževanja sooča z branjem (tudi samostojnim) zahtevnejših stvarnih (učbeniških) besedil. Od učiteljev tako pričakujemo, da učencem omogočajo doseganje predvidenih učnih ciljev in standardov znanja, ne glede na to, kako kakovostno je učenčevo znanje slovenskega jezika, ki je na nekaterih šolah sekundarnega izobraževanja prve stopnje v Italiji tudi učni jezik. Predvidevamo, da imajo učenci veliko težav z razumevanjem razlagalnih besedil, saj ta vsebujejo veliko strokovne terminologije in bolj zapleteno strukturo povedi. Eno od ključnih vprašanj zato je, katere didaktične strategije uporabljajo učitelji, da učence z različnim znanjem slovenščine pripeljejo do predvidenih učnih ciljev. Poleg odkrivanja rabe bralnih strategij bomo ugotavljali tudi, ali niso težave z branjem in razumevanjem prebranega posledica nekih širših sistemskih vzrokov, na katere učitelji težko vplivajo.

Ker slovenščina ni jezik okolja, v katerem učenci živijo, smo se odločili osvetliti pomen aktivnosti glasnega branja pri pouku, pri čemer nas bosta zanimala predvsem pogostnost izvajanja aktivnosti glasnega branja pri pouku in mnenje učiteljev o učinkih, ki jih glasno branje proizvaja. Morebitno neizvajanje glasnega branja pri pouku se tako lahko izkaže kot problematično in skrb vzbujajoče, saj sta branje in poslušanje dve pomembni dejavnosti pri usvajanju in učenju jezika.

1.2 Raziskovalna vprašanja

Raziskovalna vprašanja smo razdelili na dva sklopa. Pri prvem nas bodo zanimali raba didaktičnih bralnih strategij pred, med in po branju razlagalnega besedila, zaznavanje in načini odpravljanja težav pri branju, primernost rabe določenih bralnih strategij pri učencih, katerih materni jezik ni slovenščina, ter določanje širših sistemskih vzrokov za težave učencev pri razumevanju in branju. V drugem sklopu vprašanj bomo ugotavljali pogostnost izvajanja

aktivnosti glasnega branja učencev in samega učitelja pri pouku ter mnenje učiteljev o prednostih izvajanja teh aktivnosti.

Raba bralnih strategij

1. Katere predbralne strategije, ki učencem omogočajo lažje razumevanje prebranega, učitelji uporabljajo pred začetkom branja razlagalnega besedila?
2. Zakaj je po mnenju učiteljev uporaba predbralnih strategij smiselna ali celo nujna?
3. Kako poteka pri pouku samo branje besedila: ali učitelji uporabljajo tudi med branjem katere od bralnih strategij, da učencem olajšajo razumevanje? Katere?
4. Katere strategije učitelji uporabljajo po branju besedila, da olajšajo učencem razumevanje prebranega?
5. Kako učitelji najpogosteje preverijo, ali so učenci besedilo dejansko razumeli?
6. Katerim strategijam učitelji posvečajo več časa – pred, med ali po branju? Zakaj?
7. Ali učitelji menijo, da je katera od omenjenih strategij za lajšanje razumevanja še posebej uporabna za pouk, pri katerem sodelujejo učenci, katerih slovenščina ni materni jezik?
8. S čim imajo po strokovni presoji učiteljev učenci največ težav pri branju in kako te težave učitelji odpravljajo?
9. V kolikšni meri so po mnenju učiteljev težave učencev, ki jih imajo ti z branjem, posledica širših sistemskih ali institucionalnih vzrokov, na katere sami neposredno ne morejo vplivati? Kako bi bilo po mnenju učiteljev smiselno pristopiti k reševanju teh?

Izvajanje aktivnosti glasnega branja v razredu

1. Kako pogosto pri pouku učitelji sami glasno berejo?
2. Kako pogosto pri pouku učenci glasno berejo razlagalna besedila?
3. Katere so po mnenju učiteljev prednosti njihovega glasnega branja v razredu in katere so prednosti glasnega branja učencev?

2 METODOLOGIJA

2.1 Osnovna raziskovalna metoda

Ker je šol s slovenskim učnim jezikom na prvi stopnji sekundarnega izobraževanja v Italiji malo, učiteljev, ki poučujejo na teh šolah, pa prav tako, smo izbrali kvalitativno raziskavo. Kvalitativna raziskava, kot pravi Mesec (1998, str. 26), je raziskava, »pri kateri sestavljajo osnovno izkustveno gradivo, zbrano v raziskovalnem procesu, besedni opisi ali pripovedi, in v kateri je to gradivo tudi obdelano in analizirano na beseden način brez uporabe merskih postopkov, ki dajo števila, in brez operacij nad števili.« Pri kvalitativnem raziskovanju je pomembno, da raziskovalec zares prisluhne intervjuvancu in da upošteva tudi odgovore, ki so zunaj njegove teorije, torej upošteva to, »kar je pomembno z vidika raziskovanih« (prav tam, str. 28). Pri kvalitativni raziskavi nasploh je važno, da si raziskovalec postavi za izhodišče stvarne, praktične, vsakdanje probleme ljudi, kot se izrazi Mesec (prav tam, str. 29). Zbrani podatki pomagajo raziskovalcu, da pojav, ki ga proučuje, spozna celostno in poglobljeno (Vogrinc 2008, str. 48). Mesec (1998, str. 43) še poudari, da »kar mislimo, da vemo o kaki stvari, ni nekakšna objektivna resnica, ampak naša kolikor mogoče utemeljena in podrobno opisana predstava o tem, kakšna je stvar – kot taka pa je zgolj ena od več možnih konstrukcij ali interpretacij. Isto »objektivno« opazovano dejanje ima drugačen pomen za razne udeležence in tudi za razne opazovalce.«

Kvalitativna raziskava v našem delu sestoji iz proučevanja majhnega števila primerov, ki jih med seboj tudi primerjamo (Mesec 1998, str. 43). Z našo raziskavo bomo ugotavljali stanje nekega pedagoškega polja, ne bomo pa ga vzročno pojasnjevali, kar pomeni, da bomo uporabili deskriptivno metodo (Sagadin 1993, str. 12).

2.2 Opis proučevane populacije

Učitelji so pri izboru načina podajanja snovi in rabe didaktičnih strategij avtonomni. Izprašali bomo pet učiteljev in učiteljic, ki poučujejo družboslovne predmete v prvem razredu nižje srednje šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Bolj kot splošno vprašanje števila let delovne dobe nas bo zanimalo, koliko let učitelji že poučujejo na slovenskih šolah v Italiji, saj se nam za namene naše raziskave zdi ta podatek bolj relevanten. Ker učitelji navadno poučujejo v istem razredu tako slovenščino kot zemljepis in zgodovino, bodo pri odgovarjanju na vprašanja črpali iz izkušenj pri predelavi razlagalnih besedil z učenci pri vseh treh predmetih.

2.3 Postopek zbiranja podatkov

Na ravnateljstva več šol smo razposlali elektronsko pošto z obrazložitvijo namena naše raziskave in s prošnjo, naj nam posredujejo kontakte učiteljev, ki bi bili pripravljeni sodelovati v intervjuju. Posredovanih nam je bilo sedem elektronskih naslovov, sodelovanje pa nam je končno potrdilo pet učiteljev. Vsakega učitelja posebej smo obvestili, kdaj in kje bo potekal intervju in koliko časa bo trajal. Intervjuje smo ob privolitvi učiteljev zaradi lažjega zapisovanja tudi posneli, kar smo pozneje transkribirali v pisni zapis.

Metoda, ki smo jo za zbiranje empiričnega gradiva uporabili mi, spada med metode spraševanja. Izbrali smo polstrukturirani intervju, ki predpostavlja, da spraševalec postavlja vsem udeležencem enaka vprašanja, ki so vnaprej dodelana; tako so odgovori kasneje tudi primerljivi in omogočajo kvantitativno obdelavo (Mesec 1998, str. 80–82). Polstrukturirani intervju je na pol poti med standardiziranim in nestandardiziranim intervjujem, čeprav so naša vprašanja po večini predvidela daljše odgovore. Polstrukturirani intervju je »zelo prožna tehnika zbiranja podatkov« (Vogrinc 2008, str. 109), saj poljubno vključuje tako zaprta kot odprta vprašanja ter krajše in daljše odgovore. Sicer je za dobro izpeljavo intervjuja pomembno, da se raziskovalec nanj temeljito pripravi in da natančno opredeli cilje intervjuja. Med potekom mora biti vzpostavljeno zaupanje med raziskovalcem in intervjuvancem, raziskovalec pa je poleg verbalne komunikacije intervjuvanca pozoren tudi na neverbalno komunikacijo; tj. na »vedenje med pogovorom, mimiko obraza, ton odgovora in podobno, saj nam upoštevanje neverbalne komunikacije in socialne dinamike [...] prikaže verbalni odgovor v pravi podobi« (prav tam, str. 100).

2.4 Obdelava podatkov

Zbrano empirično gradivo bomo obdelali s pomočjo kvalitativne vsebinske analize, pri kateri je bistveno iskanje kod v gradivu (Vogrinc 2008, str. 61). S kodiranjem gradivo interpretiramo, mu določamo pomen in navadno skušamo pojasniti pojav, ki ga proučujemo. Kvalitativna analiza, nadaljuje Vogrinc, »poteka prek določitve enot kodiranja, prek zapisa pojmov, ki jim po naši presoji ustrezajo, in analiziranja značilnosti teh pojmov, do formuliranja neke pravilnosti, teoretične razlage ali pojasnitve« (prav tam).

Postopek kvalitativne analize je razdeljen na šest korakov (Vogrinc 2008, str. 61): 1) urejanje gradiva, 2) določitev enot kodiranja, 3) kodiranje, 4) izbor in definiranje relevantnih pojmov in oblikovanje kategorij, 5) definiranje kategorij in 6) oblikovanje končne teoretične formulacije.

3 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

1. Raziskovalno vprašanje. Katere predbralne strategije, ki učencem omogočajo lažje razumevanje prebranega, učitelji uporabljajo pred začetkom branja razlagalnega besedila?

Zanimalo nas je, katere strategije uporabljajo učitelji pri pouku pred branjem razlagalnega besedila.

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA
1 U1	Nobene predbralne strategije	Neuporaba
2 U5	Nobene predbralne strategije	
3 U2	Razlaga zahtevnejših delov	Razlaga
4 U2	Učitelj predvideva nerazumevanje težjih izrazov pri učencih in jih razloži	Predvidevanje in razlaga težjih izrazov
5 U3	Napoved o vsebini	Napoved
6 U4	Napoved vsebine	
7 U3	Priprava učencev na branje	Priprava učenca na branje
8 U4	Predstavitev vsebine na interaktivni tabli	Predstavitev vsebine na interaktivni tabli

Tabela 1: Raba strategij pred branjem razlagalnega besedila

Odgovori kažejo, da dva izmed intervjuvanih učiteljev (U1, U5) ne uporabljata predbralnih strategij, temveč besedilo »le« prebereta. Nadalje dva izmed učiteljev (U3, U4) pred branjem vedno napovesta vsebino, od tega eden obširneje predstavi določene izseke besedila na interaktivni tabli, tudi s pomočjo slikovnega gradiva, drugi pa je mnenja, da so po učiteljevi napovedi učenci boljše pripravljene na branje. Njuna skupna točka je torej priprava učenca na branje besedila.

Napoved besedila predstavlja eno bistvenih aktivnosti pred začetkom branja besedila. Upoštevanje predznanja učenca in značilnosti besedila (Pečjak in Gradišar 2002, str. 100–103) sta točki, ki bi morali po našem mnenju pomembno določati rabo ustreznih didaktičnih strategij pri branju razlagalnih besedil. Predznanje (Petek 2012, str. 202–203) pomembno določa hitrost branja in stopnjo razumevanje besedila. Še več: če vemo, da učenci dosegajo različno stopnjo razumevanja besedila prav zaradi različnega predznanja (Knaflič 2010, str. 283), zakaj tega predznanja ne preverimo pred začetkom branja razlagalnega besedila? Kot smo zapisali, zavedanje o lastnem znanju lahko pomembno vpliva na razumevanje in končno znanje.

Učitelj (U2), ki prav tako uporablja predbralne strategije, težje dele besedila vnaprej kratko pojasni in po svojih izkušnjah vnaprej predvideva, s katerimi izrazi bodo imeli težave in te tudi pojasni pred branjem. Ta učitelj si tako delo v razredu olajša, besedilo pa je lažje razumljivo tudi za učence. Rečemo lahko, da je strategija tega učitelja podobna strategiji obrobni razlag, ki so v raziskavah, ki jih navajata Pečjak in Gradišar (2015, str. 255–256, glej teoretični del), pokazale izboljšanje razumevanje besedila pri učencih. Gre za definicije besed, ki se skladajo z besedilom, so zapisane ob robu besedila in jih učenci preberejo skupaj z učiteljem pred začetkom branja razlagalnega besedila. Učenci so na tak način bolj pripravljeni na branje besedila in na nekatere neznane (strokovne) besede, ki se v besedilu pojavijo. Tudi če učitelj temu nameni več časa, pa ga porabi veliko manj med samim branjem besedila, saj so tako določeni koncepti že v začetku jasni.

2. Raziskovalno vprašanje. Zakaj je po mnenju učiteljev uporaba predbralnih strategij smiselna ali celo nujna?

Zanimalo nas je tudi mnenje učiteljev o tem, ali se jim zdi raba bralnih strategij pred branjem razlagalnega besedila smiselna ali celo nujna in zakaj.

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA
1 U1	Smiselna raba strategij pred branjem Strategija pripravi učenca na branje	Raba predbralnih strategij je smiselna
2 U3	Strategija bolje pripravi učenca na branje S strategijo učenec bolj razume besedilo	
3 U4	Učenci so bolj pripravljeni	
4 U2	Ne vedno, le pri težjih besedilih	Smiselna le za težja besedila
5 U5	Bistveno je razumevanje Predbralne strategije lahko nadomestimo z medbralnimi in strategijami po branju	Raba predbralnih strategij ni nujna

Tabela 2: Mnenje učiteljev o smiselnosti rabe strategij pred branjem razlagalnega besedila

Trije (U1, U3, U4) izmed intervjuvanih učiteljev – tudi učitelj, ki predbralnih strategij ne uporablja – menijo, da je raba strategij pred branjem razlagalnega besedila smiselna in da izboljša razumevanje učenca. Po njihovem mnenju je tako učenec bolj pripravljen na branje besedila. U2 meni, da je raba predbralnih strategij smiselna le za težja besedila, torej ne vedno. U5, ki predbralnih strategij ne uporablja, je mnenja, da raba teh strategij ni nujna, saj lahko njihovo vlogo opravijo strategije med branjem in po branju, so torej nadomestljive.

Nihče izmed učiteljev ne predpostavlja predbralnih strategij kot nujnega koraka za boljše razumevanje pred začetkom branja.

Sami smo mnenja, da je raba predbralnih strategij potrebna vsaj za zahtevnejša razlagalna besedila: učitelj, ki pred branjem besedila poišče predznanje na določeno temo, razloži neznane besede in predstavi namen branja, zaradi pomanjkanja časa olajša delo sebi in učencem. Res je, da te strategije zahtevajo dodaten čas in tudi dodatne priprave, vendar se je treba zavedati, da čas, ki ga porabi za predbralne strategije, prihrani pri strategijah med in po branju, učencem, ki imajo s slovenskim učnim jezikom težave, pa tako mimogrede olajša razumevanje. Predvsem se nam zdi problematično dejstvo, da intervjuvani učitelji ne poiščejo predznanja na temo, ki se pojavlja v besedilu, saj bi jim že s tem pomagali, da prebrano umestijo v določen kontekst.

Omenimo še pomen poučevanja bralnih učnih strategij pri vseh predmetih, ne le pri družboslovnih: za razvoj naravoslovne pismenosti, meni S. Preskar (2013, str. 36), je pomembno, da učitelj v razredu vzpostavi pogovor, dialog in argumentacijo. Učenci se morajo naučiti brati slike, diagrame in razumeti različne simbole, ki se pojavljajo v naravoslovju⁶. Opustiti je treba misel, da je navajanje na rabo bralnih učnih strategij delo le učiteljev jezikoslovnih in družboslovnih predmetov.

3. Raziskovalno vprašanje. Kako poteka pri pouku samo branje besedila: ali učitelji uporabljajo tudi med branjem katere od bralnih strategij, da učencem olajšajo razumevanje? Katere?

Učitelje smo vprašali, kako poteka pri pouku branje razlagalnega besedila in ali učitelji tudi med branjem uporabljajo katero izmed strategij, zato da učencem olajšajo razumevanje.

⁶ S. Preskar rabo bralnih učnih strategij pri naravoslovnih predmetih utemelji takole: »[...] Za razumevanje »naravoslovnega jezika« je potrebno, da učenci razvijejo posebne bralne učne strategije, saj se srečujejo z jezikom stroke, ki je zahteven, drugačen in vključuje množico zahtevnih izrazov, imen, besednih zvez. [...] Učitelji se morajo zavedati pomembnosti pravilne uporabe izrazov in morajo iskati načine za odpravo napačnih predstav [...]. Izražati se morajo natančno, saj so pomenska razmerja zelo pomembna [...]« (Preskar 2013, str. 36). Avtorica (prav tam) za naravoslovne predmete priporoča rabo strategij za določanje pomembnih podrobnosti, grafične prikaze pomembnih informacij, izdelavo slovarja in nekatere kompleksne strategije, kot so: VŽN, splošna studijska strategija, Paukova strategija in metoda recipročnega poučevanja.

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA
1 U5	Razlaga prebranega po odstavkih	Razlaga po odstavkih
2 U5	Razlaga neznanih besed	Razlaga neznanih izrazov
3 U2	Razlaga neznanih izrazov	
4 U3	Razlaga neznanih izrazov Ustavljanje na manj jasnih mestih	
5 U4	Razlaga neznanih besed	
6 U1	Nobene strategije	Neuporaba

Tabela 3: Raba strategij med branjem razlagalnega besedila

Le eden izmed intervjuvanih učiteljev (U1) ne uporablja strategij med branjem, temveč besedilo le prebere. Meni namreč, da besedilo samo razlaga določen pojav, besedilo samo ga pomaga razvozlati, zato posebna razlaga med branjem niti ni potrebna.

Vsi ostali učitelji (U2, U3, U4, U5) med branjem razlagajo neznane besede, eden (U3) se ustavlja na manj jasnih mestih, predvsem zaradi količine neznanega besedišča, U5 pa največkrat razlaga prebrano po vsakem prebranem odstavku. Kot smo zapisali že pri obravnavi medbralnih strategij, bi bilo smiselno, da bi ob branju potekali tudi interpretacija besedila, parafraziranje in razlaga, saj bi na tak način učenci razvijali pragmatično rabo jezika. Nekateri izmed intervjuvanih učiteljev sicer to počnejo po prebranem besedilu in ne med branjem samim. Sodeč po odgovorih učiteljev je zanje bistvena medbralna strategija predvsem razlaga besed (z izjemo učitelja, ki razlaga prebrano po vsakem odstavku, in učitelja, ki medbralnih strategij ne uporablja). Zakaj je pomembno, da neznane besede razložimo že pred branjem ali vsaj med branjem besedila? Ponovimo ugotovitev, da je »globinsko razumevanje besedil ogroženo že, kadar besedila vsebujejo več kot 5 % bralcu neznanih besed, se pravi besed, ki jih [učenec] ne prepozna brez ustavljanja ob njihovem pomenu« (Pečjak in Gradišar 2002, str. 252). Poznavanje besedišča je močno povezano s tvorjenjem smisla besedila: učenec med branjem povedi sklepa nove in nove postavke in novo prebrano navezuje na prej prebrano poved. Če v vsaki drugi povedi naleti na besedo, za katero ni popolnoma prepričan, kaj pomeni, je razumevanje celotnega besedila okrnjeno (Pečjak 1999, str. 46).

S pomočjo medbralnih strategij učitelji lahko usmerjajo učenčevo pozornost na določene dele besedila in jih predvsem naučijo dela z besedilom: prilagoditve hitrosti branja, ustavljanja ob nerazumljivih delih, ponovnega branja, razlage besed in parafraziranja (Pečjak in Gradišar 2002, str. 146–153). Z medbralnimi strategijami se učenci učijo učenja, učijo se razmišljati

o besedilu. Učitelji/starši/odrasli navadno uporabljajo več metajezikovnih izjav pri branju razlagalnih kot leposlovnih besedil, navaja L. Marjanovič Umek (2011, str. 22–23) – in prav tak način glasnega branja učencu/otroku pomaga, da o prebranem razmišlja in da skuša prebrano ubesediti na drug način.

4. Raziskovalno vprašanje. Katere strategije učitelji uporabljajo po branju besedila, da olajšajo učencem razumevanje prebranega?

Zanimalo nas je, katere strategije učitelji uporabljajo po branju razlagalnega besedila, zato da učencem olajšajo razumevanje.

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA
1 U2	Zapis točk v zvezek	Pisanje zapiskov
2 U3	Zapis miselnega vzorca	
3 U5	Izpisovanje v zvezek	
4 U2	Učenci odgovarjajo na vprašanja Učenci se sprašujejo med seboj o prebranem	Odgovarjanje na vprašanja
5 U3	Ustno in pisno odgovarjanje na vprašanja	
6 U4	Postavljanje vprašanj o prebranem in odgovarjanje	
7 U5	Učenci odgovarjajo na vprašanja	
8 U1	Preverjanje razumevanja	Naloge v zvezi s prebranim
9 U3	Dopolnjevanje manjkajočih podatkov v shemah	
10 U4	Primerjava različnih podatkov med seboj Priprava povzetka	
11 U1	Razlaga neznanih izrazov	Razlaga neznanih izrazov

Tabela 4: Raba strategij po branju razlagalnega besedila

Učitelj (U1), ki ne uporablja ne predbralnih ne medbralnih strategij, med strategije po branju uvršča preverjanje razumevanja in razlago neznanih izrazov. Trije učitelji (U2, U3, U5) povedo, da poleg pisanja zapiskov in odgovarjanja na vprašanja po branju besedila naročijo učencem, naj si med seboj postavijo nekaj vprašanj na temo besedila (U2) in rešujejo naloge v zvezi s prebranim (U3). Učitelji ne pojasnijo, kakšne vrste vprašanj postavljajo učencem v zvezi s prebranim, saj tega vprašanje od njih ni zahtevalo. Povedo pa, da večkrat zapišejo snov v obliki miselnega vzorca, včasih tudi v obliki alinej. Raba miselnega vzorca je po našem mnenju smiselna, v kolikor pomaga pri organizaciji in urejanju informacij; vendar

pa učenec, ki slabo obvlada slovenski učni jezik, nima povezovalnega orodja, da bi miselni vzorec tudi ubesedil. Zato je dobro, da poleg miselnega vzorca zapišejo snov tudi v linearni obliki, ob branju katere se učenec lažje in pravilneje izraža.

U4 poleg odgovarjanja na vprašanja in reševanja nalog v zvezi s prebranim besedilom skupaj z učenci pripravi še povzetek prebranega. Povzetek dobro napove ali je učenec razumel prebrano, saj gre za povzemanje ključnih misli z lastnimi besedami z ustrezno rabo izrazoslovja (Pečjak in Gradišar 2015, str. 153–254). Vsaj v prvem razredu šol sekundarnega izobraževanja prve stopnje je verjetno ustrežnejše, da to na začetku naredi učitelj in učencem tako predstavi model povzemanja.

Nalogi strategij po branju sta predvsem ugotavljanje stopnje razumevanja in spodbujanje zapornitve prebranega besedila, kot smo zapisali v poglavju, v katerem obravnavamo strategije po branju (Pečjak in Gradišar 2002, str. 161). Iz odgovorov učiteljev lahko povzamemo, da so njihovi cilji predvsem preverjanje razumevanja besedila skozi vprašanja, preverjanje razumevanja besedišča in zapis bistvenih točk prebranega.

5. Raziskovalno vprašanje. Kako učitelji najpogosteje preverijo, ali so učenci besedilo dejansko razumeli?

Želeli smo izvedeti, kako učitelji pri učencih najpogosteje preverjajo razumevanje prebranega.

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA
1 U1	Najpogosteje z vprašanji	Postavljanje vprašanj
2 U2	Vprašanja	
3 U3	Postavljam vprašanja	
4 U4	Vprašanja	
5 U5	Vprašanja	

Tabela 5: Načini preverjanja razumevanja

Vsi intervjuvani učitelji preverijo razumevanje besedila s pomočjo vprašanj, ki jih postavljajo učencem. Strategije preverjanja razumevanja uvrščamo v strategije med branjem in po branju, saj logično sledijo branju razlagalnega besedila. Priporočljivo pa je tudi, da se vprašanja poleg besedila navežejo tudi na predznanje učenca (Pečjak in Gradišar 2015, str. 201) na način, da učenec poveže na novo spoznane vsebine z že znanimi. Smiselno je, da učitelj preverja prebrano s pomočjo vprašanj – če vidi, da učenci česarkoli niso razumeli, lahko ta čas izrabi za ponovno razlago.

6. Raziskovalno vprašanje. Katerim strategijam učitelji posvečajo več časa – pred, med ali po branju? Zakaj?

Po vpogledu v rabo predbralnih, medbralnih in strategij po branju nas je zanimalo, katerim izmed naštetih strategij učitelji posvečajo največ časa pri branju razlagalnega besedila pri pouku – pred branjem, med branjem ali po branju in zakaj. Odgovori so prikazani v dveh ločenih tabelah: prva podaja odgovor na vprašanje, katerim strategijam posvečajo največ časa, druga pa odgovarja na vprašanje: »Zakaj najpogosteje uporabljate strategije po branju?«

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA
1 U1	Strategijam po branju	Po branju
2 U2	Strategije po branju	
3 U3	Strategije po branju	
4 U4	Strategije po branju	
5 U5	Strategije po branju	

Tabela 6: Razmislje učiteljev o tem, katerim strategijam posvečajo največ časa – pred branjem, med branjem ali po branju

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA
1 U3	Zaradi pisanja zapiskov	Pisanje zapiskov
2 U5	Pisanje v zvezek	
3 U3	Zaradi dodatne razlage	Dodatna razlaga
4 U5	Razlaga Razjasnitev nejasnosti	
5 U3	Vprašanja učencev o nejasnostih	Vprašanja učencev
6 U4	Vprašanja in odgovori učencev Dialog	
7 U1	Sporočilo besedila se tako bolj »usede« v učencu	Večja zapomnitev besedila
8 U2	Odvisno od besedila	Vrsta besedila

Tabela 7: Odgovor učiteljev na vprašanje, zakaj najpogosteje uporabljajo strategije po branju

Vsi intervjuvani učitelji posvečajo največ časa strategijam po branju. Razlogi za to so različni, najpogostejši so dodatna razlaga, pisanje zapiskov in odgovarjanje na vprašanja učencev. U1 kot razlog za to navaja opažanje, da ta čas učenec rabi zato, da se sporočilo besedila »usede« v otroka; z vsemi nejasnostmi se soočajo potem, ko so prebrali besedilo. U2 odgovarja, da sicer posveča največ časa strategijam po branju, da pa to določa predvsem težavnost besedila. U4 posebej izpostavlja dialog z učenci, ki po branju besedila zadrži raven koncentracije s pomočjo vprašanj vsem učencem, sicer največ časa vzamejo vprašanja in odgovori, saj je

treba vseskozi popravljati izražanje učencev. Tudi po mnenju U5 največ časa vzamejo strategije po prebranem besedilu, saj takrat učitelj dodatno razlaga tako snov kot neznane besede, pišejo se tudi zapiski.

Strinjamo se, da je kvalitetna in dosledna raba strategij po branju zamudna, a potrebna dejavnost. Zato se nam zdi smiselno, da učitelj del strategij porazdeli tako, da jih bo lahko uporabil tudi pred in med branjem. Če denimo razlagi besed posveti nekaj časa že pred branjem besedila, če pred branjem poišče predznanje na temo besedila in če temeljito napove namen branja, bo za branje samo verjetno porabil veliko manj časa in, kar je pomembneje, učenci bodo že med branjem besedilo veliko bolj razumeli. Kombiniranje strategij (strategija obrobni razlag, strategija vodene bralno-miselne aktivnosti, določitev namena branja, postavljanje vprašanj pred branjem) olajša delo učitelju in razumevanje učencev.

7. Raziskovalno vprašanje. Ali učitelji menijo, da je katera od omenjenih strategij za lajšanje razumevanja še posebej uporabna za pouk, pri katerem sodelujejo učenci, katerih slovenščina ni materni jezik?

Zanimalo nas je, ali se zdi učiteljem katera izmed strategij posebej primerna za rabo pri pouku, pri katerem sodelujejo učenci, katerih materni jezik ni slovenski.

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA
1 U1	Skušam ne prevajati	Prevajanje – NE
2 U2	Izogibam se prevajanju	
3 U4	Prevod	Prevajanje – DA
4 U1	Razlagam na več različnih načinov	Razlaga
5 U2	Veliko razlage Uporaba učenčeve izkušnje	
6 U3	Veliko dodatne razlage	
7 U4	Razlaga Raba sopomenk	
8 U5	Nujna razlaga besed	
9 U2	Obračanje povedi	Obnova
10 U3	Obnova prebranega z drugimi besedami	
11 U3	Nujen zapis snovi	Pisanje zapiskov

Tabela 8: Mnenje učiteljev o primernosti uporabe določenih strategij pri pouku, pri katerem sodelujejo učenci, katerih materni jezik ni slovenski

Dva izmed učiteljev (U1, U2) izpostavita dejstvo, da se izogibata prevajanju v italijanski jezik. Namesto tega dodatno razlagata v slovenščini. U2 še izpostavi, da neznano poskuša razložiti s pomočjo tistega, kar učenec že pozna; s pomočjo učenčeve izkušnje. U3 poleg

razlage obnavlja besedilo z drugimi besedami in poskuša vedno snov tudi spraviti v pisno obliko zato, da je pozneje ustno izražanje učencem olajšano. U4 uporablja prevod, a šele takrat, ko je prebrano poskušal razložiti in ko je izčrpal že vse sopomenke v slovenščini. U5 izpostavlja predvsem veliko dodatne razlage, posebno razlage neznanih izrazov. U1 še posebej izpostavi dejstvo, da so razredi heterogeni glede na znanje slovenščine, kar po njegovem mnenju zahteva iskanje doslednih sistemskih rešitev. Ker se odgovor nanaša na 9. vprašanje, torej na iskanje težav in odgovorov na sistemske probleme slovenske šole v Italiji, ga bomo kodirali in interpretirali kasneje.

Kot smo že povedali, naj bi se učitelji izogibali prevajanju v italijanski jezik, saj z rednim prevajanjem spodbujajo mešanje jezikov. Najprimernejše strategije za razlago neznanih besed se učiteljem zdijo razlaga, obnova z drugimi besedami in raba sopomenk, kar zelo pripomore k bogatenju besedišča in rabi slovenščine nasploh. Predvsem se nam zdi pomembno, da se učitelj, ki poučuje učence različnih dvojezičnosti, vedno zaveda, da se otroci morajo učiti snovi v jeziku, ki ga ne obvladajo. To zanje predstavlja napor, saj morajo poleg dejanskega učenja nove snovi hkrati usvajati nove besede in strukture v učnem jeziku, ki velikokrat ni njihov materni jezik. Ker je razumevanje ob branju zahtevnih razlagalnih besedil oteženo, lahko to dejavnost olajšajo najprej strategije pred in med branjem besedila, za dodatno razlago in pojasnjevanje so primerne še strategije po branju.

Za dvojezične učence se nam zdi uporabna strategija obrobnih razlag, s katero vnaprej učitelj pove pomen neznanih besed, kar si učenci zapišejo in na tak način učinkovito širijo besedni zaklad. Če si ob branju zahtevnejših razlagalnih besedil ne vzamemo časa za razlago neznanih besed, pri učencih tvegamo le površinsko razumevanje besedila.

8. Raziskovalno vprašanje. S čim imajo po strokovni presoji učiteljev učenci največ težav pri branju in kako te težave učitelji odpravljajo?

Nadalje nas je zanimalo, katere so po mnenju učiteljev poglavitne težave učencev pri branju in kako te težave učitelji odpravljajo. Zaradi lažjega prikaza odgovorov in interpretacije bomo podatke prikazali v dveh ločenih tabelah. Prva tabela prikazuje odgovore na vprašanje: »Katere so poglavitne težave učencev pri branju?«, druga pa prikazuje odgovore na vprašanje: »Kako te težave odpravljate?«

OZNAKA	KODA	KODIRANJE
1 U1	Učenci neusposobljeni za glasno branje Slabi temelji vzrok za slabo tehniko branja – premalo vaj	Slabi temelji
2 U4	Odpor do branja Slabo razvita bralna tehnika	
3 U5	Branje ni tekoče	
4 U3	Slabo razumevanje je glavna težava Vzrok je skromno besedišče	Slabo razumevanje zaradi skromnega besedišča
5 U4	Skromno besedišče Zato težave v razumevanju	
6 U2	Ko berejo na glas, ne mislijo zraven	Ob glasnem branju umanjka aktivno razmišljanje

Tabela 9: Mnenje učiteljev o tem, katere so poglavitne težave učencev pri branju

Le eden izmed učiteljev (U2) meni, da je raven branja zadovoljiva. Slabost predstavljajo le tisti učenci, ki berejo na glas, a pri tem ne razmišljajo. Po mnenju U1 so učenci v prvem razredu sekundarnega izobraževanja prve stopnje neusposobljeni za glasno branje. Kot razlog za to navaja slabe temelje. U3 glavno težavo vidi v slabem razumevanju prebranega, ki izhaja predvsem iz skromnega besedišča. Tudi U4 meni, da težave v razumevanju izhajajo tako iz slabega poznavanja besedišča, kot tudi iz slabo razvite bralne tehnike, kar lahko uvrstimo v kategorijo »slabi temelji«. Težava so tudi učenci, ki na prvo stopnjo srednješolskega izobraževanja s seboj prinesejo odpor do branja. U5 meni, da branje na tej stopnji velikokrat še ni tekoče, kar pomeni, da učenci velikokrat pridejo iz osnovne šole s slabimi temelji. Kako skušajo učitelji te težave odpravljati, kaže naslednja tabela, ki jo bomo podrobneje komentirali.

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA
1 U1	Strategija glasnega branja učitelja Več glasnega branja doma Učenci bolj poslušajo	Glasno branje
2 U5	Več bralnih vaj Pri pouku večkratno glasno branje učencev s težavami	
3 U1	Potreben je individualen pristop	Individualen pristop
4 U4	Svetovanje pri izbiri bralnega gradiva	
5 U4	Ustna obnova dela prebranega besedila	Obnova
6 U2	Nujno postavljanje vprašanj učencu, ki je bral na glas	Vprašanja o prebranem

Tabela 10: Mnenje učiteljev o tem, kako pri učencih odpravljajo težave z branjem

Na vprašanje, kako učitelji pri učencih odpravljajo težave z branjem, so vprašani odgovarjali zelo raznoliko, odvisno od težav, ki jih s predlaganimi rešitvami skušajo omiliti. U1 je edini izmed vprašanih, ki težave pri branju učencev rešuje tako, da pri pouku sam več glasno bere, pri čemer opaža, da tako učenci branju bolj pozorno prisluhnejo. Za to tehniko se je odločil prav zato, ker slovenščina ni jezik okolja. Prav tako izpostavi velike razlike med učenci tako v razumevanju tega, kar preberejo, kot v tekočnosti branja. Pomembno je, da se glasno branje izvaja tudi doma, kot pravi: »otroku privzgojimo branje, če mu že od malega beremo in [ga] privajamo k poslušanju [...]«. Poleg tega izpostavi, da učenci, ki imajo težave z branjem, potrebujejo individualen pristop, vendar pa tega podrobneje ne opiše.

Ostali učitelji se osredotočajo na učenčevo aktivnost. Učitelj (U2), ki je glasno branje učencev sicer označil kot zadovoljivo, je opazil, da jim ob branju na glas umanjka aktivno razmišljanje, zato učencu, ki bere na glas, na koncu vedno postavi vprašanja o prebranem. Naslednji učitelj (U4) kot glavno težavo vidi učenca, ki težko razume prebrano, ima skromno besedišče in odpor do branja, zato mu pomaga tako, da mu svetuje pri izbiri primernega čtiva, ki bi učencu približalo branje, pri čemer mora vedno ustno obnoviti vsaj del prebrane knjige in odgovarjati na specifična vprašanja o vsebini. Učenci, ki ne berejo tekoče, morajo pri pouku učitelja U5 brati na glas večkrat kot ostali, zato da vadijo tehniko branja, obenem pa učitelj za izboljšanje tehnike zahteva več bralnih vaj nasploh. Taisti učitelj izpostavi še eno značilnost, ki je ne gre zanemariti. Pravi namreč, da ni vseeno, kakšno vlogo nosijo med sovrstniki, ki dobro govorijo slovensko, in učenci, ki so dobri bralci. Če so to učenci, ki so močne osebnosti, razredni »leaderji«, s tem nezavedno spodbujajo tudi neslovenske otroke, da

se naučijo manjšinskega jezika. Če so ti učenci introvertirani, bo verjetneje, da bodo podlegli navadam italijanskih otrok, torej se bodo pogosteje pogovarjali v večinskem jeziku.

9. Raziskovalno vprašanje. V kolikšni meri so po mnenju učiteljev težave učencev, ki jih imajo ti z branjem, posledica širših sistemskih ali institucionalnih vzrokov, na katere sami neposredno ne morejo vplivati? Kako bi bilo po mnenju učiteljev smiselno pristopiti k reševanju teh?

V kolikšni meri so po mnenju učiteljev težave učencev, ki jih imajo ti z branjem, posledica širših sistemskih ali institucionalnih vzrokov, na katere sami neposredno ne morejo vplivati? Odgovor na to vprašanje prikazujemo v prvi tabeli. Kako bi bilo po mnenju učiteljev smiselno pristopiti k reševanju težav? Odgovore prikaže druga tabela. Ker v prvi tabeli učitelji navajajo določen problem, v drugi pa predlagajo možno rešitev, bomo tabeli interpretirali skupaj.

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA
1 U5	Nezadostne vaje tehnike branja v osnovni šoli Nezadostne vaje tehnike branja doma	Premalo branja
2 U4	Branje je manj tekoče kot pred leti Branje manj izrazito kot pred leti	
3 U1	Prisotni trije nivoji znanja slovenskega jezika kot učnega jezika v vsakem razredu	Raznolikost razredov
4 U2	Raznoliki razredi Različne dvojezičnosti	
5 U3	Težko vplivamo na raznolike vzroke za slabo branje Nespodbudno okolje	Okolje
6 U3	Učenec, ki ni tako dojemljiv	Nedojemljiv učenec
7 U3	Prenizke zahteve v OŠ	Prenizke zahteve v osnovni šoli
8 U2	Simultano opismenjevanje v slovenščini in italijanščini	Simultano opismenjevanje v slovenščini in italijanščini
9 U1	Okosteneli programi ministrstva	Zastareli programi ministrstva

Tabela 11: Mnenje učiteljev o tem, ali so težave z branjem, ki jih imajo učenci, posledica širših sistemskih ali institucionalnih vzrokov

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA
1 U1	Boljše zastavljeni učbeniki	Izboljšanje učbenikov
2 U1	Iznajdljivost in večja koordinacija učiteljev	Delo učiteljev
3 U1	Diferenciacija pouka glede na znanje slovenskega jezika	Diferenciacija pouka
4 U2	Potrebna več branja v slovenščini in italijanščini	Več branja
5 U2	Sodelovanje s starši že v osnovni šoli	Sodelovanje s starši
6 U4	Sodelovanje z družinami Pomoč staršev	
7 U5	Potrebna sistematična odprava težav Težave je treba odpravljati že na začetku šolskega leta	Sistematično odpravljanje težav

Tabela 12: Smiselni pristopi k reševanju težav z branjem, ki jih imajo učenci in so posledica širših sistemskih ali institucionalnih vzrokov

Učitelj U1 v odgovoru na vprašanje, kateri so sistemski vzroki za slabo branje učencev, omeni pomanjkljivosti šolskega sistema, družinsko vzgojo, nove pristope k bralni pismenosti in vprašanje, komu je slovenska šola v Italiji dejansko namenjena. Če bi odpravili zastarelost ministrskih programov, če bi bili učbeniki bolj zastavljeni in učitelji bolj iznajdljivi, bi se po njegovem mnenju lahko kaj spremenilo. Kot konkretno rešitev predlaga koordinirano delo učiteljev na vseh stopnjah slovenskih šol v Italiji, da bi se, kot pravi, »sestavilo več učbenikov, primernih potrebam in specifikam te šole, ki bi združevali izkušnjo in znanje učiteljev. [...] Učbenik bi potem zagotavljal dober kašipot vsem učiteljem.« Poseben izziv namreč predstavljajo tisti predmetni učitelji, ki menijo, da poučevanje branja za boljšo bralno pismenost ni njihova naloga. Vsak učitelj se mora zavedati, da je njegov predmet specifičen za svoje področje, pri čemer je pomembno tudi poznavanje strokovne terminologije (Plut Pregelj 2013, str. 78–79). Predznanje učenca se torej lahko širi pri vsakem šolskem predmetu.

Sicer U1 na drugem mestu v intervjuju (v odgovoru na vprašanje 7) komentira sistemske »pomanjkljivosti« šol s slovenskim učnim jezikom, zato jih bomo interpretirali na tem mestu. U1 vidi precejšnji problem v treh nivojih znanja slovenskega jezika, ki se pojavljajo v vsaki generaciji, ne le v letošnji. Meni, da je takrat učitelj primoran upoštevati najnižji nivo znanja slovenskega jezika v razredu, saj je teh učencev največ. Kot rešitev predlaga učno diferenciacijo – sestavo treh skupin glede na nivo znanja slovenskega jezika. Kot pravi, morajo »učence [...] razlikovati glede na nivo znanja slovenščine. Po mojem mnenju bi bilo idealno diferencirati pouk. Problem namreč nastane, ko imaš v razredu 25 učencev, 55 minut,

1 besedilo, 3 različne nivoje znanja slovenščine – skorajda je nemogoče, da bi diferenciral pouk tako, da bi vsak nivo razvil svojo idealno podobo. Po navadi je tako, da se upošteva nivo znanja, ki je najnižji, ker je teh učencev tudi več. Za dvojezične otroke je problematično, da se slovenščine lotevajo kot tujega jezika in ne kot govornega jezika; nimajo te metajezikovne sposobnosti, da v istem jeziku govorijo in v njem tudi razmišljajo, ampak na primer govorijo v slovenščini, razmišljajo pa v italijanščini, saj jim je tako lažje; posledično je ta jezik bolj bogat«.

Drugi učitelj (U2) izpostavi dva problema: učenci v slovenskih šolah v Italiji se opismenjujejo simultano v slovenskem in italijanskem jeziku. Kot rešitev predlaga več branja v obeh jezikih, ne specificira pa, kdaj in s kom bi to otroci počeli (šola, družina) ali na katerem nivoju šolanja bi to bilo treba izvajati. Nadalje, podobno kot učitelj U1, izpostavi problem velike raznolikosti v razredih, in sicer z vidika znanja slovenščine. Kot se izrazi, nobena dvojezičnost ni enaka (se torej razvija v različnih okoliščinah in pod različnimi pogoji), vendar kot rešitev ne predlaga ločevanja skupin, pač pa več sodelovanja šole s starši že na osnovni šoli. Kako naj bi to sodelovanje potekalo in kako bi lahko starši (sploh Italijani) pripomogli k zmanjšanju razkoraka v znanju slovenščine med otroki, učitelj ne definira.

Dalje U3 meni, da kot učitelj težko vpliva na vzroke za slabo branje, saj so ti raznoliki. Mednje prišteva nespodbudno okolje in učenca, ki ni dojemljiv, čemur doda prenizke zahteve na slovenskih osnovnih šolah. Konkretno rešitve ne predlaga, iz njegovih odgovorov pa lahko sklepamo, da bi se ta po njegovem mnenju morala iskati že na osnovnošolski stopnji.

Učitelj U4 v svoji dobi poučevanja opaža predvsem manj tekoče in izrazito branje, kot se je od učencev pričakovalo nekoč. Kot rešitev predlaga tesnejše sodelovanje z družinami in spodbujanje staršev, naj otrokom pomagajo pri napredovanju v branju.

Po mnenju U5 je glavni vzrok težav z branjem premalo branja v osnovni šoli in doma, rešitev pa vidi v sistematičnem odpravljanju težav, ki se mora začeti takoj na začetku šolskega leta. Pomembno je torej, da učitelj napake opazi že na začetku in potem redno dela, da jih odpravi ali vsaj omili, pri čemer računa na podporo in sodelovanje staršev.

Izvajanje aktivnosti glasnega branja pri učni uri

10. Raziskovalno vprašanje. Kako pogosto pri pouku učitelji sami glasno berejo?

Ker smo v diplomskem delu izpostavili pomen glasnega branja, nas je zanimalo, kako pogosto učitelji berejo na glas pri učni uri. V pomoč pri odgovorih smo ponudili petstopenjsko ocenjevalno lestvico z naslednjimi stopnjami: pri vsaki učni uri, pri večini učnih ur, pri manj kot polovici učnih ur, pri približno četrtini učnih ur, pri manj kot četrtini učnih ur.

OZNAKA	ODGOVOR
1 U1	Pri manj kot polovici učnih ur
2 U2	Pri približno četrtini učnih ur
3 U3	Pri manj kot četrtini učni ur
4 U4	
5 U5	

Učitelji v splošnem pri učni uri berejo na glas manj, kot berejo na glas učenci, razen v primeru učitelja (U1), ki bere manj kot pri polovici ur, to je za četrtino več, kot berejo na glas učenci. En učitelj (U2) bere pri približno četrtini učnih ur, vsi ostali (U3, U4, U5) pa berejo pri manj kot četrtini učnih ur. Potrdimo torej lahko rezultat raziskav Jacobsa, Morrisona in Swinyarda (Marjanovič Umek 2011, str. 63), da glasno branje učitelja v višjih razredih osnovne šole upada. Če učitelji ne berejo na glas vsaj pri polovici učnih ur, težko govorimo o razvijanju sposobnosti poslušanja v manjšinskem jeziku, aktivnost poslušanja pa je ena temeljnih dejavnosti za razvoj splošne sporazumevalne zmožnosti (Petek 2012, str. 199). S. Pečjak in K. Košir (2006, str. 27) opozarjata, da učiteljevo glasno branje, njegovo zanimanje za literaturo nasploh pomembno vplivata na bralno motivacijo učencev. Z drugimi besedami povedano, »česar nimaš (motivacije za branje), ne moreš deliti z drugimi (motivirati, navduševati druge za branje)« (prav tam). Avtorici sta v raziskavi o prepričanjih učiteljev o branju v povezavi z njihovim delom v razredu odkrili, da učiteljice pripisujejo visoko pomembnost izboljševanju bralnega razumevanja učencev in širjenju besednega zaklada. Avtorici še opozorita (prav tam, str. 32), da se to, kar učitelji mislijo (kognitivna plat), ne nujno odraža tudi v njihovem delu v razredu (vedenjska plat). Ker razni izobraževalni seminarji za učitelje vplivajo predvsem na kognitivne, ne pa na vedenjske spremembe učiteljev, bi bilo potrebno sistematično spodbujanje učiteljev k glasnemu branju na nacionalni ravni.

11. Raziskovalno vprašanje. Kako pogosto pri pouku učenci glasno berejo razlagalna besedila?

Zanimalo nas je tudi, kako pogosto pri učni uri berejo na glas učenci. Poudarili smo, da pod glasno branje ne štejemo branja navodil za reševanje nalog. Učiteljem smo za lažjo oceno ponudili petstopenjsko ocenjevalno lestvico z naslednjimi stopnjami: pri vsaki učni uri, pri večini učnih ur, pri manj kot polovici učnih ur, pri približno četrtini učnih ur, pri manj kot četrtini učnih ur.

OZNAKA	ODGOVOR
1 U1	Pri manj kot četrtini učnih ur
2 U4	Pri približno četrtini učnih ur
3 U2	Pri manj kot polovici učnih ur
4 U3	Pri večini učnih ur
5 U5	

Odgovori intervjuvanih učiteljev so pokazali, da učenci različno pogosto berejo na glas pri učni uri. U1 pove, da učenci na glas berejo pri manj kot četrtini učnih ur, pri U4 učenci berejo na glas pri približno četrtini učnih ur, pri U2 pa berejo učenci pri manj kot polovici učnih ur. Dva učitelja sta ocenila (U3, U5), da učenci berejo pri večini učnih ur, čeprav pri isti šolski uri vsi ne pridejo na vrsto. Zaključimo lahko, da v razredu učenci glasno berejo nekoliko pogosteje kot učitelji.

12. Raziskovalno vprašanje. Katere so po mnenju učiteljev prednosti njihovega glasnega branja v razredu in katere so prednosti glasnega branja učencev?

Nazadnje nas je zanimalo še mnenje učiteljev o prednostih glasnega branja učiteljev in o prednostih glasnega branja učencev. Zaradi lažje interpretacije smo odgovore zbrali v dveh ločenih tabelah. Prva prikazuje prednosti glasnega branja učiteljev, druga pa prednosti glasnega branja učencev. Tabeli bomo komentirali ločeno.

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA
U2	Učenci slišijo knjižno slovenščino	Model glasnega branja
U3	Učenci slišijo model glasnega branja Slišijo naglas Slišijo poudarke	
U4	Učitelj sposoben brati bolj doživeto Razvijajo občutek za ritem Razvijajo občutek za naglaševanje	
U5	Pravilno naglaševanje Poudarjanje pomembnih delov povedi	
U1	Učitelj bolj pritegne pozornost v razredu	Pozornost učencev
U2	Učenci se učijo poslušati	Učenje poslušanja

Tabela 13: Mnenje učiteljev o tem, katere so prednosti glasnega branja učiteljev v razredu

Učiteljevo branje na glas po mnenju učitelja U1 pritegne pozornost učencev. U2 meni, da se ob učiteljevem branju na glas učenci učijo poslušati in poslušajo knjižno slovenščino, ki je sicer izven šole verjetno ne poznajo. Dva učitelja (U3, U5) izpostavita pravilen naglas in poudarke vsebinsko pomembnih delov, ki jih s seboj prinaša glasno branje učitelja. U3 še doda, da učitelj z glasnim branjem pokaže model branja na glas, model, ki bi ga učenci lahko posnemali. U4 meni, da glasno branje učitelja pri učencih pomaga razvijati občutek za ritem in intonacijo, še pomembnejše pa je doživeto branje učitelja, ki pritegne pozornost učencev bolj kot glasno branje učencev.

Čeprav kar štirje izmed učiteljev berejo na glas le pri četrtini učnih ur ali manj, ti menijo, da glasno branje učitelja prinaša veliko pozitivnih učinkov: predvsem poudarjajo način branja (ritem, intonacija, poudarki, naglas), učenčevo poslušanje kot pomembno dejavnost pa izpostavi le en učitelj. Učitelj, ki v razredu izmed intervjuvanih bere največkrat na glas, izpostavi dejstvo, da učiteljevo glasno branje bolj pritegne pozornost učencev. Velja omeniti, da učitelj za glasno branje lahko izbere tudi besedila, ki bi bila za učenčevo samostojno branje pretežka. Sposobnost poslušanja je namreč do približno konca osnovne šole bolj razvita kot sposobnost branja besedila in razumevanja hkrati. Ko učitelj glasno bere, učenca vpelje v razumevanje snovi, ki je sam učenec ne bi razumel. Tu se lahko zopet opremo na teorijo Vigotskega in na koncept območja bližjega razvoja: učitelj na ta način pomaga učencu, da skupaj z njim razume snov, ki je sam mogoče ne bi. Učiteljevo kvalitetno izvajanje glasnega branja, trdita G. S Pinnell in I. C. Fountas (2010, str. 5), učence posredno in neposredno

spodbuja k temu, da o prebranem delajo zaključek in povzetek, sintezo in analizo, ne nazadnje pa učenca sili h kritičnemu razmišljanju o vsebini, kar ni samo po sebi umevno. Prav tako si lahko po našem mnenju učitelj za branje na glas privoščiti izbor besedil, ki so za učence težja, ki jih večina sama ne zmoгла prebrati individualno – in prav tu moramo poudariti nenadomestljivo vlogo učitelja. Še tako zahtevno besedilo postane za učenca razumljivo in dostopno, če ga učitelj doživeto prebere na glas in če ob tem uporabi primerne bralne strategije.

Odgovore učiteljev na vprašanje, kaj predstavlja glasno branje učitelja, lahko povežemo z odgovori na vprašanje, kako pogosto učitelji v razredu berejo na glas. Učitelj U1, ki je izbral strategijo glasnega branja zato, da učenci pogosteje slišijo knjižni slovenski jezik, bere pri manj kot polovici učnih ur. Učitelj U2, ki je izpostavil dejstvo, da se učenci ob glasnem branju učitelja naučijo poslušati, glasno bere pri približno četrtini učnih ur. Imamo še učitelje U3, U4 in U5, ki sicer potrdijo pomen učitelja kot modela branja, sami pa berejo pri manj kot četrtini učnih ur.

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA
1 U1	Slišijo svoje branje	Razvijanje sposobnosti poslušanja
2 U5	Razvijajo poslušanje	
3 U2	Primerjava z ostalimi učenci	Primerjanje učenca z ostalimi
4 U4	Stopnja razvoja učenca Primerjava z drugimi	
5 U3	Vadijo branje pred sošolci Vadijo tekočnosti Se bolj potrudijo	Nastop
6 U4	Gotovost pri branju Samozavest	
7 U5	Razvijajo tekočnost Vadijo nastopanje	
8 U3	Ko berejo na glas, manj razmišljajo o vsebini	Umanjka aktivno razmišljanje
9 U4	Ugotavljanje stopnje razumevanje iz načina prebranega	Ugotavljanje stopnje razumevanja
10 U4	Učijo se novih pomenov Učijo se sopomenk	Razvoj besedišča

Tabela 14: Mnenje učiteljev o tem, katere so prednosti glasnega branja učencev

Prednosti glasnega branja učencev je, sodeč po številčnosti odgovorov, nekoliko več, kot je prednosti glasnega branja učiteljev, kar je mogoče posledica tega, da učenci intervjuvancev pogosteje berejo na glas kot učitelji (razen v enem primeru).

Učitelja U1 in U2 vsak naštejeta le po eno prednost: učenec se med glasnim branjem posluša (U1), učitelj pa lahko učenca, ki bere na glas, primerja z ostalimi in tako ugotovi in spremlja njegove sposobnosti. Dva izmed učiteljev (U3, U5) izpostavita, da učenec z glasnim branjem razvija tekočnost in da za učenca ta aktivnost pomeni nastop pred ostalimi. Poleg tega se učenec za branje na glas bolj potrudi (U3), v lepo izražanje vlaga napor; obenem pa isti učitelj ugotavlja, da zraven učenec ne aktivno razmišlja. Zato mu mora po prebranem na glas vedno postaviti vprašanja o vsebini, da preveri razumevanje. Tudi učitelj U4 primerja učenca z ostalimi, iz načina branja in poudarkih sklepa na stopnjo razumevanja učenca o prebranem, učenec z branjem na glas pridobiva samozavest in gotovost ter besedišče (uči se novih pomenov, spoznava sopomenke).

IV SKLEPNE UGOTOVITVE

V diplomskem delu smo v prvem sklopu vprašanj intervjuja želeli izvedeti, katere strategije uporabljajo učitelji ob branju razlagalnih besedil za to, da bi učenci prebrano bolje razumeli. Ker gre za dvojezične učence, ki obiskujejo šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji, smo se v drugem sklopu vprašanj osredotočili na pomen učiteljevega glasnega branja besedil v slovenščini.

Večina intervjuvanih učiteljev se zaveda pomena rabe strategij pred, med in po branju besedila. Lahko rečemo, da učitelji pouk načrtujejo in izvajajo v tej smeri. V raziskavi ugotavljamo, da večina intervjuvanih učiteljev (3 od 5) uporablja predbralne strategije. Učitelji, ki uporabljajo predbralne strategije, mednje prištevajo predvsem razlago težjih delov besedila, razlago določenih izrazov, predstavitev vsebine na interaktivni tabli in napoved vsebine. S strategijami pred branjem napovedo, o čem bodo v besedilu brali, in tako pripravijo učence na branje. Problematično pa se nam zdi, da nihče izmed učiteljev ni izpostavil preverjanja predznanja učencev o besedilu, saj to pokaže, kaj učenci že poznajo in česa še ne poznajo, pa bi sodeč po učnih načrtih morali poznati. Učitelj, ki bi prepoznal primanjkljaje v znanju učencev, bi to lahko posredoval učiteljem na nižje stopnje šolanja oziroma bi preveril, če so učenci tiste vsebine že slišali. Če ne, bi bilo smiselno, da učitelj vsebino obnovi, sicer učenci ohranijo primanjkljaje v znanju tudi v višjih razredih.

Učitelje smo tudi vprašali, ali se jim zdi raba predbralnih strategij nujna. Odgovori so pokazali, da večina učiteljev (štirje od petih) meni, da je raba predbralnih strategij koristna. Pritrdilno je odgovoril tudi učitelj, ki predbralnih strategij ne uporablja. Le eden izmed učiteljev meni, da raba predbralnih strategij ni nujna in da se jih lahko nadomesti s strategijami med branjem in po branju besedila.

Nadalje nas je zanimalo, ali učitelji med branjem uporabljajo kakršne koli strategije. Večina učiteljev jih uporablja (štirje od petih). Trije učitelji med branjem razlagajo neznane besede, eden pa razlaga prebrano po odstavkih. Lahko rečemo, da ta učitelj pomaga učencem razvijati pragmatično rabo jezika, saj prebrano parafrazira in ubesedi tudi na drug način. Kot smo zapisali v teoretičnem delu diplome, tak model poučevanja N. Bolos (2012) poimenuje interaktivno glasno branje.

Iz odgovorov učiteljev je razvidno, da so strategije, ki jih učitelji uporabljajo po branju besedila, številčnejše kot strategije med in pred branjem. Iz tega lahko sklepamo, da se

učiteljem zdijo strategije po branju bolj koristne in jih neprimerljivo pogosteje uporabljajo. Tudi sami smo zapisali, da strategije po branju pripomorejo k zapomnitvi prebranega in, kar je še pomembneje, ugotavljanju stopnje razumevanja. Učitelji med strategije po branju uvrščajo predvsem pisanje zapiskov, postavljanje vprašanj, reševanje nalog v zvezi s prebranim, en učitelj pa posveti več časa razlagi neznanih izrazov. Več učiteljev pove, da zapišejo snov v zvezek v obliki miselnega vzorca, kar zelo pripomore k ureditvi in pregledni strukturi informacij, vendar pa učenci nimajo dobro razvitega povezovalnega orodja, kako to shemo pravilno in tekoče ubesediti. Sami predlagamo, da učitelji večkrat uporabijo linearen zapis, ki učenca, poleg učne vsebine, nauči tudi pravilnega izražanja. Podobno vlogo imajo povzetki: učenec razume prebrano takrat, ko njegov povzetek vsebuje vse bistvene informacije, ki jih ob ustrezni rabi strokovne terminologije povzame z lastnimi besedami.

Nadalje smo učitelje vprašali, kako pri učencih preverjajo razumevanje prebranega. Povedali so, da najpogosteje preverjajo razumevanje s pomočjo vprašanj, ne povedo pa, ali to naredijo ustno ali pisno, tudi ne povedo, kakšna vprašanja po navadi postavijo o prebranem besedilu, saj tega vprašanje ni zahtevalo. Sami opozarjamo, da način vprašanj lahko spodbudi več vrst razumevanja prebranega: vemo, da vrsta vprašanja spodbudi informativno, interpretacijsko ali kritično razumevanje (Pečjak in Gradišar 2002, str. 127). Če na prvi stopnji sekundarnega izobraževanja od velike večine učencev še ne gre pričakovati, da bodo sposobni kritičnega razmišljanja, jih lahko na to vsaj opozorimo. Informativno razumevanje, do katerega pridemo z vprašalnicami kdo, kaj, koliko, kateri in podobno, spodbuja poznavanje dejstev, ki so v besedilu; razumevanje na interpretacijski ravni pa učenca spodbudi, da razmišlja o vzroku in posledici ter o odnosih med različnimi deli besedila. Še enkrat ponovimo, da informativnega in interpretacijskega razumevanja ne razumemo samo v smislu, da prvo spada med »nižje« in drugo med »višje« ravni znanja, zdi pa se nam potrebno, da se učenec nauči obojega.

Ob odgovorih učiteljev niti ne preseneča dejstvo, da najpogosteje uporabljajo strategije po branju. To utemeljijo z odgovori, da ta čas izrabijo za dodatno razlago, zapis snovi v zvezek in vprašanja učencev, en učitelj pa poudari, da ima sporočilo besedila tako večji vpliv na učenca. Sami predlagamo, da bi del razlage neznanih besed in temeljita napoved o vsebini že pred branjem besedila močno povečala razumevanje vsebine že med branjem. Pozitivno se nam zdi dejstvo, da si večina učiteljev po branju besedila vzame čas za vprašanja učencev in jim tako pomaga, da bolj razumejo.

Učitelji poudarjajo, da ne uporabljajo strategij, ki bi bile namenjene posebej dvojezičnim učencem. Dva izpostavita, da se načrtno izogibata prevajanju, zato da preprečita mešanje jezikov; en učitelj pa po potrebi besedo tudi prevede v italijanščino. Učitelji še opozorijo, da je pri dvojezičnih učencih potrebno veliko dodatne razlage, parafraziranja in obnavljanja besedila. Sami bi za poučevanje dvojezičnih otrok z besedilom uporabili strategijo obrobnih razlag, saj na ta način vnaprej razložimo nejasne izraze in širimo besedni zaklad.

Mnenje učiteljev o tem, zakaj učenci na tej stopnji še vedno slabo berejo, je precej enotno. Pokažejo namreč na slabe temelje (slabo usvojena tehnika branja) in skromen besedni zaklad, vse to pa razvijamo že od prvega razreda osnovne šole dalje, poudarijo. Usvajanje pismenosti, še posebej bralne pismenosti, poudarja M. Grosman (2007, str. 6–7), je dolgotrajen proces, ki se formalno začne v vrtcu in na začetku šolanja, zato da ga je kasneje na stopnji sekundarnega izobraževanja mogoče nadgrajevati v skladu z razvojem učenca. Učitelji bi se morali zavedati, da je pismenost mogoče razvijati na različne načine, pri vseh predmetih in ob branju različnih vrst besedil.

Učitelji na prvi stopnji sekundarnega izobraževanja težko vplivajo na vzroke za slabo branje, če se ti ohranjajo od vstopa v šolo. Te težave skušajo nekateri reševati z lastnim glasnim branjem in glasnim branjem učencev, zahtevo po obnovi prebranega in postavljanjem vprašanj o pravkar prebranem besedilu, en učitelj pa izpostavi individualen pristop k učencu, ki se kaže v obliki pomoči glede izbire čtiva za domače branje. Menijo, da učenci premalo berejo, tako v šoli kot doma. Razlog, da med učenci obstajajo tako velike razlike, izhaja predvsem iz okolja učenca in zavedati se je treba, da so razredi na šolah s slovenskim učnim jezikom zelo raznoliki glede na znanje slovenskega jezika. Na teh šolah poteka opismenjevanje v slovenščini in italijanščini simultano, kar pa ne pomeni, da imajo otroci dostop do obeh jezikov zunaj učilnice v enaki meri. Ravno nasprotno, v okolju otrok največkrat sliši rabo večinskega jezika. Če vemo, da se otrokovo pridobivanje pismenosti ne prične z vstopom v vrtec ali šolo, pač pa poteka od rojstva, potem razumemo, da je otrok, ki izhaja iz italijanske družine, šola pa se v slovenščini, prikrajšan za velik del predznanja. Predznanje pa je potrebno za to, da učenec lažje sledi pouku in učitelja razume. Več učiteljev zato predlaga intenzivnejše sodelovanje s starši, tudi v osnovni šoli. Sami menimo, da je treba starše dvojezičnih otrok izobraziti o značilnostih učenja in usvajanja jezika, ki ga najučinkoviteje izpopolnjujemo tako, da beremo v slovenščini. Učitelj, ki najpogosteje glasno bere v razredu, je izpostavil problem heterogenih razredov glede na znanje slovenskega

jezika. Predlaga diferenciacijo oddelkov glede na znanje slovenskega jezika, čeprav se obenem zaveda morebitnih negativnih vplivov takšnega ukrepa.

Učitelje smo povprašali tudi o tem, kako pogosto sami berejo na glas in kako pogosto berejo na glas učenci. Rezultati kažejo sledeče: če učitelj bere bolj pogosto, učenci berejo manj pogosto in obratno. Le pri enem učitelju berejo učenci približno enako pogosto kot učitelj. Glede na to, da smo pri naslednjem vprašanju učitelje vprašali tudi, katere so prednosti glasnega branja učiteljev, nas je odgovor o ne prav pogostem glasnem branju presenetil. Učitelji so namreč izpostavili model glasnega branja učitelja kot izjemno pomemben del učne ure, saj učenci zunaj učilnice ne srečajo prav pogosto govorcev knjižne slovenščine. Poleg tega, da učitelj z glasnim branjem v razredu pritegne pozornost učencev, je en učitelj izpostavil še eno, zelo pomembno sposobnost, ki jo razvije učiteljevo glasno branje: sposobnost poslušanja. Jezika se namreč učimo tako, da poslušamo, beremo, govorimo in pišemo; glasno branje učitelja torej poleg poučevanja učnih vsebin izpolnjuje še eno zelo pomembno nalogo: s poslušanjem se učimo jezika. Spomnimo na teorijo območja bližnjega razvoja Leva S. Vigotskega, po kateri lahko učitelj izbira in poučuje vsebine, ki jih učenec sam ne bi bil sposoben prebrati. Otrokova socialno-kulturna izkušnja, pravi avtor, razvija logično mišljenje na način, ki ga v večini primerov otrok sam ne bi uspel razviti (Vigotski 2010, str. 117).

V LITERATURA

Ajdišek, N., Kolić-Vehovec, S., Pečjak, S., Rončević, B. (2008). Razlike med spoloma v (meta)kognitivnih in motivacijsko emocionalnih dejavnikih bralnega razumevanja. *Psihološka obzorja*, 17, 4, str. 89–116.

Ariail, M., Albright L. K. (2006). *A Survey of Teachers' Read-Aloud Practices in Middle Schools*. Vzeto s spletnega naslova: <http://interactivereadalouds.pbworks.com/f/Survey+of+Teachers'+Read-Aloud+Practices+in+Middle+Schools.pdf> (Dostop 1. 3. 2016).

Bolos, N. (2012). *Successful Strategies for Teaching Reading to Middle Grades English Language Learners*. Vzeto s spletnega naslova: <https://www.amle.org/BrowsebyTopic/WhatsNew/WNDet/TabId/270/ArtMID/888/ArticleID/283/Reading-English-Language-Learners.aspx> (Dostop 15. 3. 2016).

Crescentini, C. in Fabbro, F. (2014). *Nevropsihologija dvojezičnosti pri otrocih*. Trst: Ciljnočasno združenje Jezik-Lingua.

Fountas, I. C. in Su Pinnell, G. (2010). Research Base for Guided Reading as an Instructional Approach. Dostopno na: www.scholastic.com/guidedreading (Dostop 10. 2. 2016).

Gabrijelčič, M. (1993). *Bogatimo besedni zaklad z miselnimi vzorci*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Gradišar, A. (2001). Razlike med uspešnimi in manj uspešnimi učenci pri razumevanju umetnostnega besedila. *Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij*. Zbornik Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Gradišar, A. (2003). Pogovor ob učbeniškem besedilu: metoda preverjanja razumevanja in motivacija za učence. *Pogovor o prebranem besedilu*. Zbornik Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Grginič, M. (2005). *Porajajoča se pismenost*. Domžale: Izolit.

Grosman, M. (2007). Zakaj je na vseh ravneh šolanja potreben razvojnim stopnjam učencu prilagojen pouk bralne pismenosti in stopenjskost pri usvajanju bralne pismenosti. *Stopenjskost pri usvajanju pismenosti*. Zbornik Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 5–11.

Italia: Istruzione Secondaria e post-secondaria non terziaria. (2014) Vzeto s spletnega naslova: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italia:Istruzione_secondaria_e_post-secondaria_non_terziaria. (Dostop 5. 7. 2016).

Italia: Siti. (2014). Vzeto s spletnega naslova: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italia:Redirect>. (Dostop 5. 7. 2016).

- Žigon, J. 2016. BRALNE UČNE STRATEGIJE PRI DELU Z DVOJEZIČNIMI UČENCI (diplomsko delo) Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko
- Knaflič, L. (1996). *Psihološki dejavniki dvojezičnosti v povezavi z učnim uspehom v začetku šolanja*. Doktorsko delo. Ljubljana, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Knaflič, L. (2010). Pismenost in dvojezičnost. *Sodobna pedagogika*, 2, str. 280–294.
- Marentič Požarnik, B. (2014). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (2008) *Moč učnega pogovora. Poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič Umek, L. (2010). Govorna kompetentnost malčkov in otrok kot napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti. *Sodobna pedagogika*, 1, str. 28–45.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Pečjak, S. (2011). *Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. (2006). Učinek vrtca na otrokov govorni razvoj: slovenska vzdolžna študija. *Sodobna pedagogika*, 5, str. 44–64.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskavo v socialnem delu*. Ljubljana, Visoka šola za socialno delo.
- Mezgec, M. (2012). *Funkcionalna pismenost v manjšinskem jeziku. Primer slovenske manjšine v Italiji*. Univerzitetna Založba Annales.
- Mikolič, V., Pertot, S., Zudič Antonič, N. (2006). *Med kulturami in jeziki. Tra lingue e culture*. Koper, Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije Koper.
- Mol, E. S. (2010). *To read or not to read*. Vzeto s spletnega naslova: https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/16211/ToReadOrNotToRead_proefsc_hrift.pdf?sequence=2. (Dostop 15. 1. 2016).
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti* (osnutek). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. (2005) Vzeto s spletnega naslova: <http://pismenost.acs.si/datoteke/komisija/strategija.pdf>. (Dostop 30. 1. 2016).
- Pečjak, S. (1995). *Ravni razumevanja in strategije branja: priročnik za osnovne šole*. Trzin: Different.
- Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja. Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pečjak, S. (2003). Uporaba različnih strategij kot motivator pogovora o prebranem. *Pogovor o prebranem besedilu*. Zbornik Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 10–19.
- Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti. Od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Žigon, J. 2016. BRALNE UČNE STRATEGIJE PRI DELU Z DVOJEZIČNIMI UČENCI (diplomsko delo) Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2015). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2006). Prepričanja učiteljev o branju v povezavi z njihovim delovanjem v razredu in bralno motivacijo učencev. *Vzgoja in izobraževanje*, 37(4), str. 27–33.
- Pertot, S. (2004a). *Dvojezični otrok. Priročnik za starše*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut.
- Pertot, S. (2004b). *Jezikovna vzgoja v vrtcu: vidiki vzgojiteljic*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut.
- Petek, T. (2012). Strategije raziskovanja bralne pismenosti. *Šolsko polje*, letnik XXIII, številka 3-4, str. 199–220.
- Plut-Pregelj, L. (2013). Bralna pismenost – temelj smiselnega znanja z razumevanjem. V: Nolimaj, F. (ur.). *Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 63–82.
- Potočnik, N. (2013). Bralne učne strategije v luči sodobnega pojmovanja učenja. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XLIV, št. 2–3, str. 33–35.
- Preskar, S. (2013). Pomen naravoslovja za razvoj bralne pismenosti. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XLIV, številka 2–3, str. 36–37.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Štraus, M. (2015). Dejavniki bralne pismenosti v raziskavi PISA 2009. *Za dvig bralne pismenosti. Zbornik prispevkov strokovnega tematskega razgovora na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo, str. 51–53.
- Tracey, D. H., Rhee, J., Abrantes, A. (2011). *Teacher Read-Alouds with and without Student Companion Text: Quantitative and Qualitative Findings*. Vzeto s spletnega naslova: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533626.pdf> (Dostop 10. 3. 2016).
- Trelease, J. (2013). *The Read-Aloud Handbook*. New York: Penguin Books.
- Vigotski, L. S. (2010). *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

VI PRILOGE

PRILOGA A – Inštrument

Izbrali smo polstrukturirani intervju. Začeli smo z zbiranjem osnovnih podatkov o učitelju, kjer smo zaprosili vsakega učitelja, naj oceni tudi znanje slovenščine v razredu, kjer uči. Nadalje intervju sestoji iz dveh sklopov, ki smo jih pred začetkom intervjuja na kratko opisali vsakemu učitelju posebej. Prvi sklop šteje devet vprašanj, drugi pa tri. Od teh dve vprašanji predvidevata odgovor s pomočjo ocenjevalne lestvice.

Osnovni podatki o intervjuvanci/intervjuvanki

1. Koliko let že poučujete na slovenski šoli v Italiji?
2. Vaša izobrazba?
3. Katere predmete poučujete?
4. Kako ocenjujete nivo znanja slovenščine v letošnjem prvem razredu nižje srednje šole?

Sklop 1 – RABA BRALNIH STRATEGIJ PREJ, MED IN PO BRANJU

1. Katere predbralne strategije, ki učencem omogočajo lažje razumevanje prebranega, uporabljate pred začetkom branja razlagalnega besedila?
2. Zakaj je po vašem mnenju raba predbralnih strategij smiselna ali celo nujna?
3. Kako poteka pri pouku samo branje razlagalnega besedila: uporabljate tudi med branjem katere od bralnih strategij, da učencem olajšate razumevanje? Katere?
4. Katere strategije uporabljate po branju besedila, da olajšate učencem razumevanje prebranega?
5. Kako najpogosteje preverite, ali so učenci besedilo dejansko razumeli?
6. Katerim strategijam posvečate več časa – pred, med ali po branju? Zakaj?
7. Ali menite, da je katera od omenjenih strategij za lajšanje razumevanja še posebej uporabna za pouk, pri katerem sodelujejo učenci, katerih slovenščina ni materni jezik?
8. S čim imajo po vaši strokovni presoji učenci največ težav pri branju in kako te težave odpravljate?
9. V kolikšni meri so po vašem mnenju težave učencev, ki jih imajo ti z branjem, posledica širših sistemskih ali institucionalnih vzrokov, na katere sami neposredno ne morete vplivati? Kako menite, da bi bilo smiselno pristopiti k reševanju teh?

Sklop 2 – IZVAJANJE AKTIVNOSTI GLASNEGA BRANJA V RAZREDU

1. Kako pogosto pri pouku sami glasno berete? (Prosim, ocenite: pri vsaki učni uri, pri večini učnih ur, pri manj kot polovici učnih ur, pri približno četrtini učnih ur, pri manj kot četrtini učnih ur.)
2. Kako pogosto pri pouku glasno berejo učenci razlagalna besedila (tj. ne navodil za reševanje nalog)? (Prosim, ocenite: pri vsaki učni uri, pri večini učnih ur, pri manj kot polovici učnih ur, pri približno četrtini učnih ur, pri manj kot četrtini učnih ur.)
3. Katere so po vašem mnenju prednosti vašega glasnega branja v razredu in katere so prednosti glasnega branja učencev?

PRILOGA B – Primer opravljenega intervjuja

Osnovni podatki o intervjuvanci/intervjuvanki

Koliko let že poučujete na slovenski šoli v Italiji?

Samo na nižji srednji šoli poučujem drugo leto. Prej sem nekaj časa poučeval na višji šoli.

Vaša izobrazba?

Doktor literarnih ved.

Katere predmete poučujete?

Zemljepis, slovenščino in zgodovino.

Kako ocenjujete nivo znanja slovenščine v letošnjem prvem razredu nižje srednje šole?

Zelo različno, odvisno od tega, iz katerega okolja prihaja otrok. Če otrok prihaja iz slovenskega družinskega okolja, je razvoj jezika znatno večji in primernejši v primerjavi z okoljem, ki je dvojezično ali pa italijansko. V razredu imamo torej običajno tri nivoje znanja slovenščine.

Sklop 1 – RABA BRALNIH STRATEGIJ PRED, MED IN PO BRANJU

Katere predbralne strategije, ki učencem omogočajo lažje razumevanje prebranega, uporabljate pred začetkom branja razlagalnega besedila?

Po navadi ne uporabljam predbralnih strategij. Najprej se soočamo z besedilom kot takim.

Zakaj je po vašem mnenju raba predbralnih strategij smiselna ali celo nujna?

Imam premalo znanja o tem, da bi lahko sodil. To starostno skupino učim šele drugo leto. Raba predbralne strategije je verjetno smiselna, v kolikor pripravi učenca na to, o čemer bobral. Jaz imam pač drugačen stil poučevanja – vržem te v vodo in ti se naučiš plavati, v kolikor pri tem ne tvegaš življenja – v moji kratki izkušnji zaenkrat samo beremo besedilo in vidimo, kakšen vtis pusti. Z vsakim novim branjem besedila dobi otrok nove izkušnje.

Kako poteka pri pouku samo branje razlagalnega besedila: uporabljate tudi med branjem katere od bralnih strategij, da učencem olajšate razumevanje? Katere?

Razlagalno besedilo v glavnem najprej preberemo, saj naj bi to besedilo predpostavljalo oziroma zapostavljalo razlago nečesa drugega in zato ga najprej samo preberemo. Razlagalno besedilo naj bi namreč pomagalo razvozlati, razložiti nek pojav.

Katere strategije uporabljate po branju besedila, da olajšate učencem razumevanje prebranega?

Po branju preverim, če so besedilo razumeli, pri čemer poudarjam, da so razlagalna besedila bolj jasna in krajša od leposlovnih, ta so trši oreh. Prva stvar, ki jo naredim, je, da vprašam po neznanih izrazih oziroma tudi oni sprašujejo po pomenu.

Kako najpogosteje preverite, ali so učenci besedilo dejansko razumeli?

Po navadi učencem postavim nekaj vprašanj, jih sam pokličem ali pa samo dvigajo roke, pri čemer nastane diskusija. Diskusija sicer nastane večkrat po branju leposlovnega besedila. Razlagalna so namreč sestavljena tako, da dejansko razložijo pojav na način, da je precej razumljiv, bolj so problematični posamezni izrazi, ki so učencem nerazumljivi.

Katerim strategijam posvečate več časa – pred, med ali po branju? Zakaj?

Največ časa posvečam strategijam po branju, da utrdim zavest o branju samem in da se tekst (še posebno, če je leposlovnih) nekoliko vsebinsko in sporočilno »usede« v otroka ter da lahko izraze, načine pripovedovanja in druge karakteristike, ki jih je spoznal ob branju, uporablja naprej.

Ali menite, da je katera od omenjenih strategij za lajšanje razumevanja še posebej uporabna za pouk, pri katerem sodelujejo učenci, katerih slovenščina ni materni jezik?

Ne upam soditi, katera izmed strategij bi bila še posebej uporabna za dvojezične učence, saj si še nabiram izkušnje. Je pa res, da je treba razlikovati učence glede na nivo znanja slovenščine. Skušam ne prevajati, prej poskušam obrazložiti – sami so nagnjeni k temu, da vprašajo, kako se to reče v italijanščini. Sam se tega izogibam. Prevod uporabljam čisto na koncu – kar se zgodi do trikrat na leto. Trikrat letno se torej zgodi, da moram nekomu povedati besedo v italijanščini zato, da razume. Učence moramo razlikovati glede na nivo znanja slovenščine. Po mojem mnenju bi bilo idealno diferencirati pouk. Problem namreč nastane, ko imaš v razredu 25 učencev, 55 minut, 1 besedilo, 3 različne nivoje znanja slovenščine – skorajda je nemogoče, da bi diferenciral pouk tako, da bi vsak nivo razvil svojo idealno podobo. Po navadi je tako, da se upošteva nivo znanja, ki je najnižji, ker je teh učencev tudi več. Za dvojezične otroke je problematično, da se slovenščine lotevajo kot tujega jezika in ne kot govornega jezika; nimajo te metajezikovne sposobnosti, da v istem jeziku govorijo in v njem tudi razmišljajo, ampak na primer govorijo v slovenščini, razmišljajo pa v italijanščini, saj jim je tako lažje; posledično je ta jezik bolj bogat.

S čim imajo po vaši strokovni presoji učenci največ težav pri branju in kako te težave odpravljate?

Učenci bi morali imeti ob prihodu na nižjo srednjo šolo določene temelje že postavljene. Seveda so postavljeni, v kolikor je otrok dovzeten za to in v kolikšni meri mu okolje omogoča razvijanje v tej smeri. Precej učencev pride v prvi razred srednje šole in je za glasno branje še neusposobljena, razlike med učenci izhajajo iz tega, koliko slovenščine slišijo vsak dan.

Dam primer otroka neke italijanske družine, ki doma nima ene knjige v slovenščini, ki bi jo lahko prebiral; to, kar delamo samo v šoli, je za otroka znatno premalo. Glede na to, da slovenščina pri nas ni jezik okolja, sem letos poskusil z glasnim branjem mladinskega romana. Dvakrat na teden sem eno uro posvetil temu, da sem na glas prebiral to delo, ker sem opazil, da sami težko posegajo po knjigah za glasno, pa tudi za tiho branje. Roman smo skupaj ilustrirali in o njem diskutirali. Ko poslušajo nekoga, ki bere na glas, od tega veliko več odnesejo, kot če sami tiho berejo; vzroka ne vem. Presenečenje so bili predvsem dijaki, ki so sicer kazali nezanimanje za tiho branje, ko so poslušali glasno branje, pa so si zgodbo zapomnili in pokazali zanimanje, kar se ne zgodi, če samo glasno ali tiho berejo. To me je zelo presenetilo. Ampak – se še učimo.

Po moji izkušnji imajo največ težav tisti učenci, ki tudi drugače berejo malo, ali skoraj nič. Kar je logično, saj vaja dela mojstra (jaz dodajam še: če mojster dela vajo ...). Kako navdušiti za branje, pa je en izmed tistih učiteljskih izzivov, ki nima nikdar konca. Pristopati je treba individualno. Čeprav moram ponoviti, da je glasno branje, ki sem ga letos sam imel v razredu, bilo za nekatere učence, ki neradi berejo, novo odkritje. Pri tem moram ugotavljati, da se precej tega lahko nudi že v domačem okolju. Otroku privzgojimo branje, če mu že od malega beremo in ga privajamo k poslušanju in razumevanju branja. Tega pa šola ne more nuditi docela.

V kolikšni meri so po vašem mnenju težave učencev, ki jih imajo ti z branjem, posledica širših sistemskih ali institucionalnih vzrokov, na katere sami neposredno ne morete vplivati? Kako menite, da bi bilo smiselno pristopiti k reševanju teh?

Tu odpiramo brezbrežno poglavje, ki bi zajemalo od pomanjkljivosti šolskega sistema, mimo vzgoje v družini, pa vse do morebitnih novih pristopov do bralne pismenosti ali celo vprašanja, komu je slovenska šola v Italiji dejansko namenjena. Ampak teh dilem se ne da rešiti. Menim, da bi manj okosteneli pristop do ministrskega programa, boljše zastavljeni učbeniki in iznajdljivost učiteljev že marsikaj spremenili. Morda bi bila potrebna večja koordinacija učiteljev slovenščine na posameznih stopnjah na slovenski šoli v Italiji, da bi se sestavilo več učbenikov, primernih potrebam in specifikam te šole, ki bi združevali izkušnjo in znanje učiteljev. To bi bilo že dober korak naprej. Učbenik bi potem zagotavljal dober kažipot vsem učiteljem.

Sklop 2 – IZVAJANJE AKTIVNOSTI GLASNEGA BRANJA V RAZREDU

Kako pogosto pri pouku sami glasno berete? (Prosim, ocenite: pri vsaki učni uri, pri večini učnih ur, pri manj kot polovici učnih ur, pri približno četrtini učnih ur, pri manj kot četrtini učnih ur).

Recimo, da sem letos zaradi drugačne strategije, ki sem jo želel v razredu uveljaviti, jaz več bral na glas kot učenci. Na glas sem bral recimo dvakrat na teden, skorajda pri polovici učnih ur.

Kako pogosto pri pouku glasno berejo učenci razlagalna besedila (tj. ne navodil za reševanje nalog)? (Prosim, ocenite: pri vsaki učni uri, pri večini učnih ur, pri manj kot polovici učnih ur, pri približno četrtini učnih ur, pri manj kot četrtini učnih ur).

Približno enkrat tedensko, pri manj kot četrtini učnih ur.

Katere so po vašem mnenju prednosti vašega glasnega branja v razredu in katere so prednosti glasnega branja učencev?

Najprej je treba povedati, da bi moralo biti glasno branje del izobraževalnega sistema na začetnih stopnjah. Glasno branje omogoča učencu, da se posluša, ko bere, poskuša interpretirati besedilo, kot da bi ga bral nekomu drugemu, ne zase. Ko beremo tiho, beremo namreč zase, medtem ko glasno beremo nekomu drugemu, torej je na nek način že interpretiranje besedila in ustvarja drugačno raven branja. Prednost glasnega branja je tudi ta, da uspem učenca primerjati z ostalimi, dodajam pa to, da je največkrat razlika tako velika, da je večina učencev, ki prihajajo na naše šole, za glasno branje še neusposobljena; ne sicer vsi – razlika izhaja iz tistih treh nivojev znanja slovenščine, ki sem jih prej omenil. Razlika v znanju izhaja iz tega, koliko slovenščine je v vsakdanu otroka. Kot sem že omenil, sem letos bral na glas mladinski roman. Presenetili so me predvsem učenci, ki sami skoraj nikoli oziroma praktično nikoli ne glasno berejo, moje branje pa so poslušali z odprtimi usti, mirili druge učence, naj bodo že vendar tiho ... Ne bi znal razložiti, zakaj!

PRILOGA C – Kodirne enote

1. Raba bralnih strategij pred branjem, med branjem in po branju

– Katere predbralne strategije, ki učencem omogočajo lažje razumevanje prebranega, uporabljate pred začetkom branja razlagalnega besedila?

OZNAKA	KODIRNA ENOTA
U1	Ne uporabljam predbralnih strategij.
U2	Včasih težje dele besedila razložim vnaprej; predvidevam, s katerimi izrazi bodo težave. Predbralne strategije olajšajo delo zaradi omejenega časa.
U3	Pred branjem napovem, o čem bo teklo besedilo. Namen je predvsem, da se učenci pripravijo na branje.
U4	Pred branjem napovem vsebino, včasih predstavim na interaktivni tabli, uporabljam slikovno gradivo.
U5	Besedilo najprej samo preberemo.

– Zakaj je po vašem mnenju uporaba predbralnih strategij smiselna ali celo nujna?

OZNAKA	KODIRNA ENOTA
U1	Raba predbralnih strategij je smiselna, v kolikor pripravi učenca na to, o čemer bo bral.
U2	Raba predbralnih strategij je smiselna samo pri težjih besedilih, ne vedno.
U3	Če uporabiš predbralne strategije, so učenci boljše pripravljene in verjetno prej razumejo prebrano.
U4	Pred branjem učence obvestim, o čem bo govora v besedilu, in zato so učenci boljše pripravljene.
U5	Bistveno je, da učenec razume. Zahtevno besedilo lahko razlagamo tudi med branjem in po branju.

– Kako poteka pri pouku samo branje razlagalnega besedila: uporabljate tudi med branjem katere od bralnih strategij, da učencem olajšate razumevanje? Katere?

OZNAKA	KODIRNA ENOTA
U1	Razlagalno besedilo samo preberemo, saj besedilo samo razlaga določen pojav.
U2	Med branjem razlagam neznane izraze, po katerih me vprašajo učenci.
U3	Med branjem se ustavljamo na manj jasnih mestih in razlagamo neznane besede (velikokrat). Učence navajam, da že med branjem vprašajo po neznanih izrazih.
U4	Med branjem razlagam neznane besede, pri čemer so dolžni učenci sami vprašati, če česa ne razumejo.
U5	Ustavljamo se po odstavkih, razlagamo to, kar smo prebrali, in razlagamo neznane besede.

– Katere strategije uporabljate po branju besedila, da olajšate učencem razumevanje prebranega?

OZNAKA	KODIRNA ENOTA
U1	Po branju preverim, ali so besedilo razumeli, in razlagam morebitne neznane izraze.
U2	Po branju zapišemo točke v zvezek, učenci odgovarjajo na postavljena vprašanja, včasih jim naročim, naj si postavljajo vprašanja med sabo.
U3	Po branju naredimo miselni vzorec, ustno in pisno odgovarjamo na vprašanja, dopolnjujemo manjkajoče podatke v shemah.
U4	Pripravimo povzetek, postavljamo vprašanja o prebranem, čeprav ne vedno v isti šolski uri. Če besedilo to omogoča, primerjamo med seboj različne podatke.
U5	Izpisujemo v zvezek, odgovarjajo na vprašanja – kot vaja v izražanju.

– Kako najpogosteje preverite, ali so učenci besedilo dejansko razumeli?

OZNAKA	KODIRNA ENOTA
U1	Najpogosteje preverjam razumevanje z vprašanji.
U2	Razumevanje preverjam s pomočjo vprašanj.
U3	Najpogosteje jim postavljam vprašanja.
U4	Preverjanje prilagajam glede na razred. Razumevanje najpogosteje preverjam z vprašanji.
U5	Razumevanje preverjam z vprašanji.

– katerim strategijam posvečate več časa – pred branjem, med branjem ali po branju? Zakaj?

OZNAKA	KODIRNA ENOTA
U1	Največ časa posvetim strategijam po branju, saj se tako sporočilo besedila bolj »usede« v učenca.
U2	Odvisno od besedila, največ časa nam navadno vzamejo strategije po branju.
U3	Strategije po branju nam vzamejo največ časa, saj takrat dodatno razlagam, delamo zapiske, učenci takrat sprašujejo, če česa niso razumeli.
U4	Največ časa posvečam strategijam po branju; predvsem so dolgotrajna vprašanja in odgovori učencev, saj je treba vseskozi popravljati njihovo izražanje; važen je dialog, tako držim pokonci koncentracijo učencev.
U5	Najbolj so »zamudne« strategije po branju, saj sem spadajo razlaga in pisanje v zvezek, razjasnitev nejasnosti.

– Ali menite, da je katera od omenjenih strategij za lajšanje razumevanja še posebej uporabna za pouk, pri katerem sodelujejo učenci, katerih slovenščina ni materni jezik?

OZNAKA	KODIRNA ENOTA
U1	Skušam ne prevajati v italijanščino, raje obrazložim na več različnih načinov.
U2	Potrebne je veliko razlage, obračanja povedi, uporaba izkušenj učencev pri razlagi, tistega, kar že poznajo. Izogibam se prevajanju, če le morem.
U3	Veliko dodatne razlage in obnova prebranega z drugimi besedami. Nujen je tudi zapis snovi, saj jo sami sicer težje ubesedijo.
U4	Včasih neznane besede povem v italijanščini, a samo takrat, ko res ne razumejo pomena ne z razlago ne s sopomenkami.
U5	Razlaga besed je nujna in ena bistvenih, najpogostejših aktivnosti.

– S čim imajo po vaši strokovni presoji učenci največ težav pri branju in kako te težave odpravljate?

OZNAKA	KODIRNA ENOTA
U1	<p>Večina je za glasno branje še neusposobljena, temelji niso bili postavljeni že v osnovni šoli. Če je temu tako, je to, kar delamo za otroka v šoli, znatno premalo. Poskusil sem s strategijo, da sem jim glasno bral mladinski roman po delih. Bolj so poslušali in več so odnesli od tega poslušanja, kot če bi sami brali.</p> <p>Učenci premalo berejo; pomembno je privzgojiti branje že od malega. Važen je tudi individualen pristop.</p>
U2	<p>Branje je zadovoljivo, odvisno od učenca. Težava pri glasnem branju je, da sami velikokrat ne mislijo zraven, zato po branju postavljam vprašanja.</p>
U3	<p>Primanjkuje jim besedišče, zato imajo težave z razumevanjem med branjem.</p>
U4	<p>Učenci, ki slabo berejo, imajo odpor do branja, skromno besedišče poraja težave v razumevanju, nekateri imajo razvito slabo bralno tehniko (razlog: specifične učne težave ali pa premalo časa, posvečenega branju). Zato poskušamo v knjižnici skupaj poiskati primerno čtivo in tako učencu pomagati, da vzljubi branje. Slabi bralci morajo ustno obnoviti vsaj del prebranega besedila.</p>
U5	<p>Branje največkrat ni tekoče. Več bralnih vaj in večkratno glasno branje pri pouku za učenca, ki ne bere tekoče.</p>

– V kolikšni meri so po vašem mnenju težave učencev, ki jih imajo ti z branjem, posledica širših sistemskih ali institucionalnih vzrokov, na katere sami neposredno ne morete vplivati? Kako menite, da bi bilo smiselno pristopiti k reševanju teh?

OZNAKA	KODIRNA ENOTA
U1	Učence bi bilo treba diferencirati glede na nivo znanja slovenščine. V enem razredu imamo navadno tri nivoje znanja slovenščine. Po navadi je tako, da moraš upoštevati predvsem nivo znanja, ki je najnižji. Program ministrstva je zastarel, učbeniki bi morali biti bolj zastavljeni, učitelji bi morali biti bolj iznajdljivi in koordinirani na različnih stopnjah šolanja. Potrebujemo dobre učbenike, primerne specifikam in potrebam slovenske šole v Italiji; te učbenike bi lahko pomagali sestaviti učitelji s svojimi izkušnjami in znanjem.
U2	Naši učenci se učijo v osnovni šoli hkrati dveh jezikov, to po mojem pomeni, da bi potrebovali dvakrat več branja, bralne vaje v obeh jezikih. Razred je zelo raznolik in nobena dvojezičnost ni enaka. Potrebneje več sodelovanja že na osnovni šoli s starši.
U3	Učenec, ki netekoče bere pri tej starosti, je v tem položaju zaradi več vzrokov, na katere težko vplivamo (nespodbudno okolje, učenec, ki je tako dojemljiv, učitelji na osnovni šoli niso tega zahtevali v zadostni meri).
U4	Branje je pri učencih predvsem manj tekoče in izrazito, kot je bilo pred leti. Sodelovanje družin in pomoč staršev bi z redno vajo prispevala k reševanju teh težav.
U5	Nezadostne vaje tehnike branja v osnovni šoli in doma porajajo težave pri branju. Odprava teh težav bi morala biti sistematična in od začetka šolskega leta dalje.

2. IZVAJANJE AKTIVNOSTI GLASNEGA BRANJA V RAZREDU

– Kako pogosto pri pouku sami glasno berete? Prosim, ocenite: pri vsaki učni uri, pri večini učnih ur, pri manj kot polovici učnih ur, pri približno četrtini učnih ur, pri manj kot četrtini učnih ur.

OZNAKA	KODIRNA ENOTA
U1	Letos sem jaz bral več kot oni, pri manj kot polovici učnih ur.
U2	Približno pri četrtini učnih ur, več berejo oni.
U3	Pri manj kot četrtini učnih ur. Večkrat berejo na glas učenci.
U4	Občasno, pri manj kot četrtini učnih ur.
U5	Na glas berem pri manj kot četrtini učnih ur.

– Kako pogosto pri pouku glasno berejo učenci razlagalna besedila (tj. ne navodil za reševanje nalog)? Prosim, ocenite: pri vsaki učni uri, pri večini učnih ur, pri manj kot polovici učnih ur, pri približno četrtini učnih ur, pri manj kot četrtini učnih ur.

OZNAKA	KODIRNA ENOTA
U1	Pri manj kot četrtini učnih ur.
U2	Približno pri manj kot polovici ur, ne pridejo pa vsi na vrsto.
U3	Na glas berejo pri večini učnih ur, a ne vsak učenec vsako uro.
U4	Pri približno četrtini učnih ur.
U5	Na glas učenci berejo pri več kot polovici učnih ur, skoraj pri večini učnih ur, a ne vsi isto uro.

– Katere so po vašem mnenju prednosti učiteljevega glasnega branja v razredu in katere so prednosti glasnega branja učencev?

OZNAKA	KODIRNA ENOTA
U1	Prednost glasnega branja učitelja je po moji izkušnji ta, da bolj pritegne pozornost učenca, poslušalca. Prednosti glasnega branja učencev so, da se poslušajo, ko berejo; lahko primerjam njegovo raven branja z ostalimi.
U2	Ko berem sama na glas, se učijo poslušati in slišijo knjižno slovenščino. Ko berejo učenci na glas, vadijo branje pred sošolci, vadijo tekočnost in se bolj potrudijo za glasno branje. Se zgodi, da zato manj razmišljajo o vsebini.
U3	Prednosti mojega glasnega branja so, da učenci slišijo model glasnega branja, naglas in poudarke. Ko sami berejo na glas, vadijo branje; po mojih spodbudah so se zraven naučili tudi razmišljati in ne le mehanično glasno brati. Pomembno je tudi za nastopanje pred drugimi.
U4	Glasno branje učitelja: sama berem na glas predvsem leposlovje, s katerim razvijamo tudi doživljanje in učitelj po navadi bere takšno besedilo bolj doživeto kot učenci. Tudi pri branju poezije učitelj pri učencih razvija občutek za ritem in intonacijo. Ko glasno berejo učenci, ugotovim, na kateri stopnji so, koliko prebranega razumejo. Naučijo se novih pomenov in sopomenk, pridobijo gotovost pri branju pred razredom, pridobijo samozavest, ne ostanejo brez odgovora, ko jih izprašam o vsebini.
U5	Ko berem na glas, so prednosti predvsem pravilno naglaševanje in poudarjanje pomembnih delov povedi. Vaje branja na glas učencem pomagajo razviti boljše branje, vadijo tekočnost, se poslušajo in razvijajo občutek za nastopanje.

IZJAVA O AVTORSTVU IN OBJAVI NA SPLETNIH STRANEH

Spodaj podpisana Jana Žigon izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom Bralne učne strategije pri delu z dvojezičnimi učenci moje avtorsko delo in da se strinjam z objavo v elektronski obliki na spletnih straneh Oddelka za pedagogiko in andragogiko.

Kraj in datum: Ljubljana, 7. 9. 2016

Jana Žigon