
Katarina Gomboc Čeh

**Delo jezikovnega asistenta za slovenščino v okviru manjšinskega
srednješolskega izobraževanja na Tržaškem**

objavljeno v:

Jerca Vogel (ur.): *Slovenščina – diskurzi, zvrsti in jeziki med identiteto in funkcijo.*

Obdobja 39. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2020.

<https://centerslo.si/simpozij-obdobja/zborniki/obdobja-39/>

© Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 2020.

DELO JEZIKOVNEGA ASISTENTA ZA SLOVENŠČINO V OKVIRU MANJŠINSKEGA SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA NA TRŽAŠKEM

Katarina Gomboc Čeh

Fakulteta za podiplomski študij, Nova Gorica
katarina.gomboc.ceh@ung.si

DOI:10.4312/Obdobja.39.245-252

V šolskem letu 2018/2019 je bilo prvič razpisano mesto jezikovnega asistenta za slovenščino na višjih srednjih šolah s slovenskim učnim jezikom v Trstu. Članek izhaja iz izkušenj avtorice, jezikovne asistentke za slovenščino v šolskih letih 2018/2019 in 2019/2020. V prvem delu utemeljuje vlogo jezikovnega asistenta za slovenščino v okviru manjšinskega srednješolskega izobraževanja na Tržaškem, nato pa na podlagi orisa sociolingvistične situacije ponuja nastavke didaktičnih pristopov in možnosti za razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem knjižnem jeziku na višjih srednjih šolah s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem.

jezikovni asistent, manjšinsko šolstvo, pouk slovenščine, slovenska šola v Italiji, sporazumevalna zmožnost

In the 2018/2019 school year, a language assistant position for Slovene was announced for the first time at secondary schools with Slovene language in Trieste. The article is based on the experience of a language assistant in the 2018/2019 and 2019/2020 school years. In the first part, the article substantiates the role of a language assistant for Slovene within the minority secondary education in Trieste. It then describes, based on an outline of the sociolinguistic situation, the didactic approaches and opportunities for developing communication skills in Slovene among Trieste school students.

minority education, language assistant, Slovene school in Italy, Slovene language lessons, communication skill

1 Uvod

V okviru projekta Dvig kakovosti narodnostnega šolstva za italijansko narodno skupnost v Sloveniji ter slovensko narodno skupnost v Italiji, nosilec katerega je Samoupravna skupnost italijanske narodnosti v Republiki Sloveniji in ki ga delno financira Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije, je bilo v šolskem letu 2018/2019 razpisano delovno mesto jezikovnega asistenta.¹ Že od leta 2013 so jezikovni asistenti

¹ Projekt koordinira Andreja Duhovnik Antoni, višja svetovalka za slovenske šole v Italiji na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo, ki se ji zahvaljujem za napotke pri nastopu dela in informacije pri pisanju prispevka.

v sklopu tega projekta vključeni v pedagoški proces na predšolski stopnji in v osnovni šoli, na Tržaškem pa je bilo načrtovano, da se jezikovni asistent vključi v pedagoški proces na višjih srednjih šolah. V projekt sta bila vključena dva liceja s slovenskim učnim jezikom in sedežem v Trstu, in sicer Državni znanstveni licej Franceta Prešerna ter Humanistični in družbeno-ekonomski licej Anton Martin Slomšek.² Prispevek izhaja iz izkušenj avtorice članka, ki je v šolskih letih 2018/2019 in 2019/2020 opravljala delo jezikovne asistentke za slovenščino.

2 Jezikovni asistent za slovenščino v okviru manjšinskega srednješolskega izobraževanja na Tržaškem

Jezikovni asistent je »učitelj, ki preživi določeno časovno obdobje (v povprečju eno do dve šolski leti) v tuji državi, v kateri se poučuje jezik, katerega rojeni govorec je ('native speaker'), tako da strokovno sodeluje in pomaga pri pouku tega istega jezika« (Perenič 2006: 48). Prevzema manjše ali večje skupine, nudi individualne inštrukcije in širi vedenje o jeziku, literaturi in kulturi svojega naroda z namenom posredovanja metainformacij v prid razvijanja jezikovne zmožnosti (prav tam).

Pri tem se zastavlja vprašanje o vlogi jezikovnega asistenta za slovenščino na šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Ta je namreč materni govorec jezika, ki je v večini primerov materni jezik učečih se ali drugi jezik pri tistih dijakih, katerih materni jezik ni slovenščina. Avtorica prispevka se je kot jezikovna asistentka vključila v pedagoški proces v vseh letnikih obeh licejev. Sodelovala je pri rednem pouku slovenščine in poleg tega prevzemala manjše skupine dijakov ali posamezne dijake z učnimi primanjkljaji pri predmetu slovenščina.

Thordardottir (povzeto po Grgič 2017: 87) meni, da pridobljene pravice (manjšinske) skupnosti in urejen status (manjšinskega) jezika ne pomenijo nujno splošnega znanja tega jezika in s tem pogoja za razvoj veščin, ki bi govorcem omogočale učinkovito rabo manjšinskega jezika v vseh okoliščinah. Grgič (prav tam) ugotavlja, da pridobivanje jezikovnega znanja v didaktično strukturiranih okoljih, npr. v šolah, ni zadosten pogoj za učinkovito sporazumevanje v potencialno vseh kontekstih in na podlagi tega predlaga, da se izpostavljenost različnim rabam prenese v didaktično strukturirana okolja. Priložnosti za spontano usvajanje jezika in posledično razvijanje potrebnih sporazumevalnih veščin lahko pri rednem pouku uvaja tudi jezikovni asistent za slovenščino.

3 Jezikovna zvrstnost pri dijakih licejev s slovenskim učnim jezikom v Trstu

Jezikovni asistent na šolah s slovenskim učnim jezikom v Trstu dela z jezikovno heterogeno skupnostjo, v kateri so člani te skupnosti dvojezični, pri čemer dvojezičnost razumemo kot pojav, v katerem prihaja do stika dveh različnih jezikov, za govorca dveh jezikov pa dvojezičnost pomeni enakovredno obvladanje oz. znanje obeh jezikov (Pirih Svetina 2005). Pertot (2011: 30) klasificira pet kombinacij družinske govorne situacije: 1) oba starša sta govorca manjšinskega maternega jezika, ki ga uporabljata

2 Poleg obeh licejev s slovenskim učnim jezikom sta v Trstu višji srednji šoli še Državni tehnični zavod Žiga Zois in Državni izobraževalni zavod Jožef Stefan, ki za zdaj še nista bili vključeni v projekt.

tudi z otroki; 2) starši so govorci različnih maternih jezikov, z otroki vsak dosledno govori svoj jezik; 3) oba starša ali eden od njiju je govorec manjšinskega jezika, ki ga z otroki uporablja manj ali enakovredno z večinskim jezikom; 4) oba starša ali eden od njiju je govorec manjšinskega jezika, z otroki komunicirata večinoma z jezikom večinskega naroda; 5) nobeden od staršev ne govori manjšinskega jezika, otroci se ga učijo v procesu formalnega izobraževanja. Prav vse govorne situacije najdemo tudi na obravnavanih licejih, pri čemer se pri tistih, ki sodijo v peto skupino, pogosto izkaže, da sicer imajo slovenske prednike, a se je znanje slovenščine skozi generacije izgubilo. Med dijaki so tudi takšni, sicer redki, ki v šolo prihajajo iz Slovenije in katerih materni jezik je slovenščina, italijanščine pa so se naučili v procesu formalnega izobraževanja.

Iz tega izhaja, da se materni oz. prvi jezik, torej tisti jezik, ki se ga človek začne učiti kot prvega in ki je del otrokovega siceršnjega razvoja (Pirih Svetina 2005), razlikuje od dijaka do dijaka, isto pa velja za drugi jezik oz. jezik okolja, ki je tisti jezik, ki ga govorci uporabljajo poleg svojega maternega jezika kot sredstvo sporazumevanja in je jezik ali večine ali manjšine.

Vpis otrok na slovenske šole v Italiji iz neslovenskih oz. italijansko govorečih družin, ki sodijo v peto skupino po zgornji klasifikaciji, se v zadnjih 25 letih povečuje (Melinc Mlekuž 2019: 68). Kot ugotavlja Melinc Mlekuž (prav tam), se prisotnost otrok iz neslovenskih, zlasti italijanskih družin sicer sprejema kot znak pozitivnega razvijanja medkulturnih odnosov, a se med pedagoškimi delavci in starši iz slovenskih oz. mešanih družin stopnjuje nezadovoljstvo zaradi nižanja ravni slovenščine.

Ob tem na splošno sporazumevalno zmožnost v različnih socialnih zvrsteh slovenščine pri dijakih, katerih prvi jezik sicer je slovenščina, močno vpliva dejstvo, da je njihov prvi jezik manjšinski v razmerju do dominantnega jezika, italijanščine. Za dijake iz tradicionalno slovenskih vasi okoli Trsta, katerih število prebivalcev, ki se izrekajo za Slovence oz. govorijo v slovenščini, pada,³ velja, da imajo pogosteje težave v knjižni slovenščini zaradi vpliva domačega narečja.

Na podlagi daljšega osebnega stika z dijaki, preko dopolnilnega pouka in zgodb posameznikov z določenimi jezikovnimi težavami, ugotavljamo, da se sporazumevalna zmožnost tako v knjižni slovenščini kot tudi v drugih socialnih zvrsteh na obeh šolah med dijaki močno razlikuje. V večini primerov so težave povezane z več dejavniki.⁴ Dijaki, ki potrebujejo dodatno strokovno pomoč pri pouku slovenščine, so v večini primerov ali iz italijanskih družin ali iz mešanih zakonov ter pogosteje delajo napake tako pri spontanem oz. nepripravljenem govoru kot tudi pri pisanju in imajo manjši besedni zaklad. Na sporazumevalno zmožnost v knjižni slovenščini pri maternih govorcih slovenščine pa močno vplivata naslednja dejavnika: 1) vključenost

3 Natančnejše podatke o številu slovenskih prebivalcev tržaškega podeželja prinaša socialnogeografska raziskava dr. Milana Bufona *Ethnos in topos* (v tisku).

4 O sociolingvistični situaciji na obeh šolah glede na dejavnike, ki so naštet v nadaljevanju, bi bilo sicer smiselno opraviti statistično raziskavo, ki bi prinesla natančne podatke o odnosu med rabo slovenščine in italijanščine v šoli in doma ter o dejanskem številu maternih govorcev obeh jezikov, a je bilo zaradi epidemije koronavirusne bolezni delo jezikovne asistentke predčasno prekinjeno, zato se v članku oprijemamo lastnih spoznanj, ki izhajajo iz osebnega stika z dijaki in učitelji pred epidemijo.

v slovensko skupnost zunaj doma: dijaki, ki se zunaj doma vključujejo v aktivnosti, ki potekajo v slovenščini, kot so športni klubi,⁵ pevski zbori, gledališke skupine, župnije ipd., izkazujejo višjo raven znanja kot tisti, ki niso vključeni v slovensko skupnost zunaj šole, in 2) kraj stalnega prebivališča, pri čemer se kaže negativen vpliv razdrobljenosti slovenske skupnosti v Trstu, ki se izkazuje v slabši sporazumevalni zmožnosti v različnih zvrsteh slovenščine dijakov iz mesta v primerjavi s tistimi iz tradicionalno slovenskih vasi v okolici Trsta.

Iz zapisanega izhaja, kakor ugotavlja tudi Melinc Mlekuž (2019: 68), da »imajo osrednjo vlogo pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti mladih v slovenski skupnosti v Italiji vzgojno-izobraževalne ustanove, torej vrtci in šole, zato sta ustrezna zasnova pouka in usposobljenost vzgojiteljev in učiteljev ključnega pomena«. H kakovosti pouka slovenščine in k razvijanju sporazumevalne zmožnosti v (knjižni) slovenščini lahko pomembno doprinese tudi jezikovni asistent.

4 Razvijanje sporazumevalne zmožnosti v knjižnem jeziku kot temeljni cilj pouka slovenščine z jezikovnim asistentom

Po tem, ko se jezikovni asistent seznani s sociolingvistično podobo skupnosti, v kateri izvaja pedagoški proces, določi operativne cilje in jih prilagodi učecim se. V nadaljevanju predstavljamo temeljne cilje, metode in vsebine oz. gradiva s specifikami glede na izbrani prostor, ki lahko služijo kot napotki za delo jezikovnega asistenta za slovenščino na višjih srednjih šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji.

4.1

Eden od temeljnih ciljev pouka slovenščine je v manjšinskem prostoru enak kot v osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji: razvijanje kritične sporazumevalne zmožnosti, ki »je tista raven, na kateri sta funkcionalna in kulturna zmožnost nadgrajeni z značilnostmi kritičnega mišljenja, med katerimi so motiviranost za razmišljujoče sporazumevanje, občutljivost na širši kulturno-družbeni kontekst, razumevanje različnih perspektiv in zmožnost življenja, zavest o afektivni razsežnosti jezikovne dejavnosti, zmožnost presoje na podlagi jasno oblikovanih meril ter etična odgovornost« (Vogel 2018: 75).

Zaradi dejavnikov, ki vplivajo na dejansko rabo slovenščine (v nestandardni in standardni različici) zunaj šole in smo jih našli v prejšnjem razdelku, ugotavljamo, da številni dijaki ne glede na to, kateri je njihov prvi jezik, v knjižnem jeziku uporabljajo omejeno besedišče in sporazumevalne vzorce, ki se navezujejo izključno na šolsko okolje in obravnavano učno snov, iz česar sledi, da ob zaključku šolanja in v odrasli dobi ne izbirajo ustreznih jezikovnih sredstev glede na govorne položaje. Melinc Mlekuž (2019: 69) tako zapiše: »Cilj pouka slovenščine je učence in dijake usposobiti v kritične uporabnike slovenskega jezika, ki bi znali v naboru jezikovnih sredstev izbrati

5 Pri čemer je treba poudariti, kar je avtorica članka izvedela iz pogovora s profesorico slovenščine na liceju Franceta Prešerna in potrjuje tudi Melinc Mlekuž (2019: 69), da trening skoraj tretjine učencev, ki se športno udeležujejo pri društvih, včlanjenih v Združenje slovenskih športnih društev v Italiji, poteka v italijanščini.

pravilne in primerne okoliščinam rabe«. Ker pouk na slovenskih šolah v Italiji poteka po razvojnih smernicah italijanskega ministrstva za šolstvo, v italijanskem sistemu za drugostopenjske srednje šole pa je uveljavljena členitev petletnega šolanja na uvajalni dve leti in usmerjevalne tri letnike šolanja, je pri pouku slovenščine jezikovni pouk predviden samo v prvih dveh letnikih, medtem ko se v ostalih treh letnikih poučuje samo slovenska književnost (Melinc Mlekuž 2019: 72). Ob tem pouk slovenščine v večini primerov poteka po tradicionalnem formalistično-racionalnem modelu pouka. Izbira sodobnih učbenikov in delovnih zvezkov za poučevanje slovenščine, ki se uporabljajo na šolah v Sloveniji in ki temeljijo na komunikacijskem modelu, pri katerem je v izhodišče poučevanja jezika postavljeno (neumetnostno) besedilo, temeljna metoda je bolj ali manj usmerjena učenčeva sporazumevalna dejavnost, temeljni cilj pa je vzgojiti čim učinkovitejšega uporabnika jezika (Vogel 2015), delno vnaša komunikacijski model pouka pri rednem pouku slovenščine. Toda avtorica članka iz izkušenj z delom z dijaki opaza, da ti učbeniki pogosto ne morejo zapolniti vrzeli pri rabi slovenskega knjižnega jezika, ki jo dijaki prinesejo iz šolanja na nižji srednji šoli. Učitelj za slovenščino na šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji avtonomno izbira vsebine in gradiva za pouk slovenščine, kar nemalokrat povzroča, da se obravnava le posamezna poglavja, ki med seboj niso smiselno povezana in se ne dopolnjujejo.

Delo jezikovnega asistenta za slovenščino tako predstavlja didaktično-metodološki izziv, saj poučuje v jezikovno izrazito heterogeni skupnosti. Njegova vloga zajema predvsem uvajanje komunikacijskega modela pouka, pri katerem lahko uspešno sodelujejo vsi učenci, kar pomeni, da metode dela vključujejo govorce na različnih ravneh znanja. Pri individualnem dopolnilnem pouku se jezikovni asistent osredotoča predvsem na to, da jezikovna pravila podaja po didaktično-metodični zasnovi poučevanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika, ob tem pa ohranja raven slovenščine na ravni prvega jezika.

4.2

Učitelji slovenščine na obeh šolah so v pogovoru z jezikovno asistentko povedali, da sporazumevanje v knjižni slovenščini v šolskih situacijah in o šolski snovi dijakom obeh licejev ne predstavlja težav, medtem ko se jezikovne napake in pomanjkljiv besedni zaklad v knjižni slovenščini največkrat izražajo pri sporazumevanju o vsakdanjih temah v formalnih in neformalnih položajih. Del pisnega preverjanja znanja na šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji pri pouku slovenščine zajema pisanje daljših spisov na poljubno temo in prav pri teh daljših besedilih se kažejo jezikovne napake, ki negativno vplivajo na samozavest dijakov in njihov šolski uspeh. V govorjenih besedilih pa se dijaki v primerih pomanjkljivega besednega zaklada v knjižni slovenščini največkrat zatečejo k italijanščini, saj se zavedajo, da narečni izraz v tem govornem položaju ni ustrezen. Zato je temeljni cilj dejavnosti, ki jih izvaja jezikovni asistent, razvijanje zmožnosti sporazumevanja v knjižni slovenščini o vsakdanjih temah v značilnih formalnih in neformalnih kontekstih, pri čemer dijaki

izbirajo ustrezne sporazumevalne vzorce in čim bolj tekoče ter pravilno uporabljajo knjižni jezik. Za doseg tega cilja je pri pouku z jezikovnim asistentom zaželen predvsem akcijsko usmerjeni pristop, ki »uporabnike in učence jezikov obravnava kot ‘družbene agense’, torej kot člane družbe, ki morajo izvesti določena opravila (ne nujno povezana izključno z jezikom) v danih okoliščinah, v določenem okolju in na konkretnem področju delovanja« (SEJO 2011: 31). Ker v nasprotju s poukom slovenščine pri predmetnem učitelju ne prihaja do prenatrpanosti ciljev, prav tako pa razredi niso številčni,⁶ jezikovni asistent pouk organizira tako, da je ta osredotočen predvsem na ustno tvorjenje besedil (glasno branje napisanega besedila, govorjenje ob opornih točkah, pisni predlogi ali vizualnih pripomočkih, igranje pripravljene vloge, spontani govor, opisovanje doživetij, zastopanje stališč v razpravi). Pisno tvorjenje besedil (pisanje člankov, poročil, esejev, ustvarjalno pisanje) je mogoče, ko je na voljo več časa ali kot domače delo. Slušno sprejemanje (poslušanje) je pri pouku lahko vezano na poslušanje zanimivih, za to starostno skupino relevantnih predavanj, pogovorov, dostopnih na spletu, pri vidnem sprejemanju (branju) pa so se kot učinkovita besedila izkazali članki o različnih sodobnih temah iz slovenskega časopisja, ki nudijo možnost za razpravo.

4.3

Sociolingvistična situacija na obeh šolah, ki ju obiskujejo materni govorci slovenščine (narečja), materni govorci italijanščine in slovenščine, materni govorci italijanščine in materni govorci tretjega jezika (npr. ruščina, hrvaščina), povzroča precejšnjo zagato pri izbiri učnega gradiva in učnih vsebin za pouk z jezikovnim asistentom. Pomembno je predvsem, da se gradivo, ki ga jezikovni asistent prinaša v razred, prilagaja specifičnim jezikovnim težavam dijakov obeh šol, ki se pokažejo šele skozi sam učni proces in so odraz vplivov različnih zvrsti slovenščine, vpliva italijanščine in drugih jezikov.

Pri slovenščini se namreč pri rednem pouku uporablja gradivo, namenjeno slovenskim šolam v Republiki Sloveniji, toda izkaže se, da so vsebine v teh učbenikih jezikovno toliko zahtevnejše in vsebinsko pogosto oddaljene od zunajjezikovne resničnosti dijakov licejev na Tržaškem, da dijakom, ki so materni govorci manjšinskega jezika, zlasti pa tistim, ki so materni govorci italijanščine, predstavljajo dodatno obremenitev. Avtorica članka je kot jezikovna asistentka vodila tudi individualni dopolnilni pouk za dijake z učnimi težavami, kjer smo se osredotočali predvsem na popraviljanje in izboljševanje ocen pri pouku slovenščine. Pokazalo se je, da imajo nekateri dijaki težave pri pisnem in ustnem preverjanju znanja pri pouku slovenščine, ker ne poznajo osnovnih sklanjatvenih in spregatvenih vzorcev ter bolj kot opisovanje slovničnih značilnosti potrebujejo jasen pregled slovničnih značilnosti besednih vrst in v več primerih tudi slovničnih vzorcev. To zagato, s katero se sooča jezikovni asistent, izpostavlja že Perenič (2006: 54), ki predlaga »kombiniranje slovenskih učbenikov

6 V številčno najmanjši razred so vpisane tri dijakinje (klasični licej), v največjih razredih pa ni več kot 25 dijakov.

z gradivi, namenjenimi poučevanju slovenščine kot drugega/tujega jezika, ter tistimi, ki jih bo zagotovil asistent sam«. ⁷

Gradivo za poučevanje slovenščine kot drugega/tujega jezika, ki v večini izide na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik, se je v dani situaciji večkrat izkazalo za zelo uporabno, a uporaba zahteva previdnost, saj se mnoge vaje zaradi neprilagojenosti rabi z govorcami, ki obiskujejo šole s slovenskim učnim jezikom, izkažejo za prelahke. Predvsem pa na njihovo neustreznost vpliva vsebina, saj je ta namenjena odraslim, medtem ko na višji srednji šoli v Italiji poučujemo dijake, stare od 14 do 18 let, za katere so določene teme preveč izvzete iz realnega življenjskega konteksta.

5 Sklep

Jezikovni asistent za slovenščino pri dijakih razvija tudi kulturno zmožnost, ki jo po Krakar Vogel (2011: 271) lahko povzamemo kot poznavanje in razumevanje kulturnih pojavov, kritično razmišljanje o njih ter vključevanje kulturnih vrednot v celostni vrednostni sistem posameznika in družbe. Ker ure z jezikovnim asistentom običajno potekajo v manj formalni obliki kot ure pri rednem profesorju (vsebine omogočajo več odprtosti do diskusij, izražanja lastnega mnenja, dijaki tudi niso ocenjevani), nudijo možnost za širše kulturno razgledovanje in priložnosti, ki spodbujajo povezovanje in priklic informacij, kombiniranje dejavnosti z različnih področij ter novo vrednostno refleksijo. Menimo, da so znanje, spretnosti, odnosi in stališča do kulturnih tem, povezanih predvsem s sodobno slovensko kulturo in slovenstvom, na tem geografskem območju izjemnega pomena za prihodnost slovenske narodne skupnosti v Italiji. Melinc Mlekuž (2019: 72) zapiše, da je velik poudarek na razvoju kulturne zavesti, ohranjanje in razumevanje lastne kulture pogoj tudi za kakovostno medkulturno sožitje.

Jezikovni asistent kot praviloma mlad profesor na začetku svoje poklicne poti v razred prihaja v drugačni vlogi kot predmetni učitelj. Dijaki ga doživljajo kot dobrodošlo pomoč, ki jim predstavlja tudi vez s Slovenijo. Mnogi dijaki so se v stiku z avtorico prispevka kot jezikovno asistentko prvič srečali z govorko slovenščine, ki ni tudi govorka italijanščine. V vsakem primeru je jezikovni asistent, četudi govori italijansko, nekdo, ki je iz okolja, kjer je slovenščina dominantni jezik.

Pri tem velja omeniti tudi, da se slovenske šole v Italiji soočajo s kadrovsko stisko pri zaposlovanju profesorjev slovenščine. Jezikovni asistent tako dijakom lahko prinaša dober zgled in morda pri kom vzbudi zanimanje za študij slovenščine na eni od slovenskih univerz ter s tem vzgaja potencialne bodoče profesorje slovenščine na Tržaškem.

⁷ Koristna gradiva, ki služijo pri delu z dijaki prvega in drugega letnika obeh sol, je mogoče najti tudi na spletni strani www.eduka2.eu, ki je nastala v okviru projekta Eduka, ter na www.smejse.it (SMeJse, Slovenščina kot manjšinski jezik), ki sta ga oblikovala Dijaški dom Srečka Kosovela – Trst in Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI).

Literatura

- BEŠTER TURK, Marja, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* LVI/3–4. 111–130.
- British Council: *Employ a language assistant at your school, college or university*. www.britishcouncil.org/school-resources/employ-language-assistant (dostop 12. 8. 2020)
- BUFON, Milan, 2020 (v tisku): *Ethnos in topos*. Ljubljana: Slovenska matica.
- GRGIČ, Matejka, 2017: Teoretska izhodišča in metodološki okvir pri izdelavi uporabnikom prijaznega spletišča: primer platforme SMEJse – Slovenščina kot manjšinski jezik. *Slovenščina 2.0 V/2*. 85–112.
- KERN, Damjana, 2009: Slovenski jezik v vzgojno-izobraževalnih ustanovah v manjšinskem prostoru. Marko Stabej (ur.): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike. Obdobja 28*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 191–196.
- KRAKAR VOGEL, Boža, 2011: Razvijanje kulturne zmožnosti pri pouku slovenščine. Simona Kranjc (ur.): *Meddisciplinarnost v slovenistiki. Obdobja 30*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 271–277.
- MELINC MLEKUŽ, Maja, 2019: Sporazumevalna zmožnost v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji. *Razprave in gradivo* 83. 67–82.
- PERENIČ, Urška, 2006: Smernice za delo jezikovnega asistenta za slovenščino v okviru manjšinskega šolstva na avstrijskem Koroškem. *Jezik in slovstvo* LI/5. 47–57.
- PERTOT, Susanna, 2011: *Dvojezično otroštvo: navodila za uporabo*. Trst: Založništvo tržaškega tiska – ZTT.
- PIRIH SVETINA, Nataša, 2005: *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Izolit.
- PIRIH SVETINA, Nataša, 2013: Tri učiteljice: ena v službi, ena na karenčnem dopustu, tretja v staležu: slovenščina in njene standardne različice za različne uporabnike. Andreja Žele (ur.): *Družbena funkcijskost jezika (vidiki, merila, opredelitve)*. *Obdobja 32*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 313–318.
- SEJO = *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*, 2011. Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- VOGEL, Jerca, 2015: Modeli jezikovnega pouka pri predmetu slovenščina od leta 1990 do danes. *Jezik in slovstvo* LX/3–4. 173–183.
- VOGEL, Jerca, 2018: Zavest dijakov o jezikovni zvrstnosti in vlogah knjižnega jezika. *Slavia Centralis* XI/2. 74–92.