

JEZIKOVNE IZKUŠNJE VEČJEZIČNIH GOVORCEV NA NARODNOSTNO MEŠANEM OZEMLJU NA AVSTRIJSKEM KOROŠKEM S KNJIŽNIM JEZIKOM IN NAREČJEM

Sabine Buchwald

sabine.buchwald@ph-kaernten.ac.at
Pädagogische Hochschule Kärnten, Celovec

Eva Hartmann

eva.hartmann@ph-kaernten.ac.at
Pädagogische Hochschule Kärnten, Celovec

Daniel Wutti

daniel.wutti@ph-kaernten.ac.at
Pädagogische Hochschule Kärnten, Celovec

DOI:10.4312/Obdobja.43.29-37

Prispevek se navezuje na raziskovalno delo, v katerem se avtorji ukvarjajo z dejavniki, ki vplivajo na razvoj in usvajanje jezikov pri večjezičnih govornikih. Predstavljena študija se osredotoča na jezikovne izkušnje učencev Zvezne gimnazije in Zvezne realne gimnazije za Slovence v Celovcu. V kontekstu narečja in knjižnega jezika so predstavljene izkušnje odstopanja od norme, vrednotenja in povezovanja v šolskem prostoru.

jezikovno-biografski intervju, jezikovna izkušnja, knjižni jezik, narečje, šola

This article reflects the authors' research on factors influencing language development and language acquisition among multilingual speakers. It focuses on the language experiences of students at the Federal High School for Slovenians in Klagenfurt. It presents experiences of deviation from the norm, evaluation, and integration in the school space in the context of dialect and standard language.

linguistic-biographical interview, linguistic experience, standard language, dialect, school

1 Uvod

Povod za pričujoči članek so bile dolgoletne izkušnje in večletno raziskovanje jezikovne rabe in jezikovnih biografij učencev in z njimi povezan razmislek o normi tako knjižnega kot neknjižnega jezika ter o poučevanju knjižnega jezika. Ker gre pri tem za zvrst, v kateri poteka izobraževanje, v okviru jezikovno-biografskih raziskav obravnavamo odzive učencev glede razmerja in soodvisnosti knjižnega jezika in narečja v šolski in družinski komunikaciji na narodnostno mešanem območju.

2 Raziskovanje dejavnikov, ki vplivajo na razvoj in usvajanje jezikov pri večjezičnih govornicah na Zvezni gimnaziji in Zvezni realni gimnaziji za Slovence

Namen longitudinalne študije je preučevanje dejavnikov, ki vplivajo na kontinuirano usvajanje jezikov v večjezičnem okolju in na uresničitev le-tega v različnih organizacijskih oblikah manjšinskega šolstva na avstrijskem Koroškem.¹ Raziskovalni vzorec predstavlja 112 učencev sekundarne stopnje I² Zvezne gimnazije in Zvezne realne gimnazije za Slovence v Celovcu. Prvi sklop jezikovno-biografskih intervjujev je bil izveden v poletnem semestru 2021, in sicer 63 intervjujev, pri čemer je 42 (66,6 %) učencev kot jezik intervjuja izbralo slovenščino, 21 (33,3 %) pa nemščino. Povprečna dolžina intervjuja je bila 33 minut. Drugi sklop intervjujev je bil izveden v poletnem semestru 2023, in sicer 67 intervjujev. 48 intervjujev je bilo izvedenih z vodnikom iz leta 2021, 19 ponovnih intervjujev z učenci iz leta 2021 pa z revidiranim vodnikom.³ V skupini z 48 intervjuji je 38 (79 %) učencev kot jezik intervjuja izbralo slovenščino, 10 učencev (21 %) pa nemščino. Povprečna dolžina intervjuja je bila 27 minut. V ponovnih intervjujih je 16 (84 %) učencev kot jezik intervjuja izbralo slovenščino, trije učenci (16 %) nemščino, pri čemer so si trije učenci, ki so v letu 2021 za jezik intervjuja izbrali nemščino, v letu 2023 izbrali slovenski jezik.⁴ Povprečna dolžina intervjuja je bila 40 minut.

Zbiranje podatkov je potekalo na podlagi eksplorativne študije, ki je v prvi vrsti kvalitativna metoda, a je ob velikem reprezentativnem vzorcu tudi kvantitativna. Prvi korak je predstavljal sestavo vprašanj v obliki vodnika, katerega načelo je bila čim večja odprtost s pripovednimi spodbudami in ključnimi besedami, ki jih spraševalec prilagaja govorni in situacijski danosti, vendar vodnik sledi sistematičnosti strukturiranih vodilnih vprašanj. Pred obiskom šole smo za študijo in zasnovani vodnik pridobili dovoljenje Koroške izobraževalne direkcije, vodstva šole in staršev za sodelovanje njihovih otrok pri raziskavi. Po snemanju so bili intervjuji transkribirani po načelih natančnosti in uporabnosti, pri čemer transkripcija za heterogeno podatkovno gradivo v veliki meri sledi ortografski predstavitvi besedil v standardni normi. Niz intervjujev je povezan z izvirnim posnetkom in opremljen s časovnimi žigi za ponovno poslušanje odlomkov.⁵ V študiji se poslužujemo obeh pristopov raziskovanja, deduktivnega in induktivnega, pri čemer smo za proučevanje intervjujev izbrali programsko opremo

1 V okviru študije so bila izvedena številna predavanja in objavljeni članki v strokovnih publikacijah. Raziskana so bila jezikoslovna, sociolingvistična in jezikovnodidaktična polja.

2 V slovenskem šolskem sistemu je to predmetna stopnja osnovne šole.

3 Za 19 intervjuvancev iz leta 2021 smo po dveh letih pridobili ponovno privoljenje staršev za sodelovanje v raziskavi. V namen ciljev longitudinalne študije in procesnega spremljanja jezikovnega razvoja smo delno prilagodili vodnik za intervju.

4 Izhajajoč iz dejstva socialne, kulturne in jezikovne heterogenosti ciljne skupine je potrebi po lastni izbiri jezika zadoščeno z možnostjo odločitve za slovenski ali nemški jezik pri pogovoru, kar omogoča celovito izražanje mnenj. Individualno procesno pridobivanje jezika in izbira jezika v raznih komunikacijskih okoliščinah sta odvisna od številnih dejavnikov, zato izbire jezika intervjuja ni mogoče pripisati enemu samemu razlogu.

5 <https://www.maxqda.com>

za računalniško podprto analizo podatkov in besedil MAXQDA.⁶ Analiza se izvaja s kodami, torej kategorijami, ki jih na eni strani določamo iz zasnovanega vodnika, na drugi strani pa jih dopolnjujemo z induktivno oblikovanimi kodami, ki so namenjene organizaciji in sistematizaciji podatkovnega gradiva.

Vodnik za intervju zajema štiri vsebinske sklope. Prvi sklop vodnega jezikovno-biografskega intervjuja prikazuje družinski, družbeni in institucionalni jezikovni razvoj ter s pomočjo retrospektivne presoje učencev proces usvajanja jezika na elementarni in primarni stopnji.⁷ Drugi sklop se osredotoča na informacije o rabi jezika, ki ponazarjajo jezikovno ravnovesje in ozadje dvo- in večjezičnih učencev. V središču tretjega sklopa je samoocena trenutnih jezikovnih kompetenc učencev. Četrty sklop obravnava emocionalno področje, v ospredju je razmislek o značilnostih, funkcijah in normi jezikov. Prikazuje čustveno doživljanje in osebne dejavnike pri usvajanju jezikov, pomen in ovrednotenje jezika, motivacijo za učenje jezikov ter odnos in identifikacijo s posameznimi jeziki.⁸

Jezikovni profili učencev, ki smo jih pridobili z analizo družinske, institucionalne in družbene rabe jezika, zrcalijo izobraževalno ponudbo Zvezne gimnazije in Zvezne realne gimnazije za Slovence v Celovcu. Šola je bila na podlagi 7. člena avstrijske državne pogodbe s poudarkom na regionalnem izobraževanju ustanovljena leta 1957. S svojim delom prispeva »k oblikovanju slovenske narodne skupnosti in njene prihodnosti z močno povezavo do naroda sosedja in regije, v kateri deluje« (Vrbinc 2013: 119). Posebnost šole je slovenski učni jezik, pri čemer različne jezikovne kompetence učencev predstavljajo izjemne pedagoške in didaktične izzive, zlasti pri nejezikovnih predmetih, saj je vsak učni predmet tudi predmet učenja jezika (Vrbinc 2013a: 121). S projektom Kugyjevih razredov, ki se je začel v šolskem letu 1998/99, se je učenje jezikov na omenjeni gimnaziji razširilo. Ta izobraževalni model pomeni izvajanje pouka v štirih jezikih: slovenščino, nemščino, italijanščino in angleščino učenci usvajajo z metodo imerzije⁹ (Vrbinc 2013b: 210–212). Kot osrednji dosežek Kugyjevih razredov Larcher in Vospernik (2013: 132) označujeta srečevanje govorcev različnih jezikov v šolskem vsakdanu z visoko ravnjo kulturne samoumevnosti, ki presega golo usvajanje jezika. Heterogeni jezikovni profili učencev prikazujejo jezikovni repertoar z vidika doživljajočega posameznika, po drugi strani pa je mogoče ponazoriti jezikovne interakcije s sogovorniki. Globalizacija, obsežno geografsko

6 MAXQDA je programska oprema za računalniško podprto analizo podatkov in besedil. Uporablja se pri znanstvenih projektih in študijah, v katerih se analizira vsebina intervjujev, besedil in medijev.

7 Za institucionalno izobraževanje se v avstrijskem sistemu uporabljajo naslednje oznake: elementarna stopnja (predšolsko izobraževanje), primarna stopnja – štiri leta (osnovnošolsko izobraževanje, razredna stopnja), sekundarna stopnja I – štiri leta (osnovnošolsko izobraževanje, predmetna stopnja), sekundarna stopnja II (srednješolsko izobraževanje), terciarna stopnja (visokošolsko izobraževanje).

8 Štirje konteksti študije prikazujejo veliko razsežnost raziskave. V tem prispevku obravnavamo le del celotne raziskovalne tematike.

9 V jezikoslovju in pedagogiki se imerzija – potopitev ali jezikovna kopel – nanaša na učno situacijo, v kateri so učenci postavljeni v jezikovno okolje drugega ali tujega jezika in jezik usvajajo po načelih učenja prvega jezika.

območje vpisa v šolo¹⁰ ter upoštevanje jezika okolja – slovenščine in nemščine – prispevajo k zelo individualnim jezikovnim biografijam, saj je sovpadanje jezika okolja in prvega ali drugega družinskega jezika sicer možno, ni pa nujno (Buchwald idr. 2023: 10–11).

3 Študija jezikovne izkušnje učencev glede slovenskega oz. nemškega knjižnega jezika in narečja

Namen proučevanja jezikovne izkušnje glede uporabe knjižnega in neknjižnega jezika v pričujočem prispevku je v institucionalni in sociološki okvir zajeti zvrstne pojavne oblike in s primeri iz vodenih jezikovno-biografskih intervjujev osvetliti prehajanja med knjižno obliko jezika in narečjem ter dojemanje situacij ob predpisani uporabi jezika. Jezikovno izkušnjo B. Busch (2021: 20) opisuje kot pojav, kako ljudje sami sebe in druge dojemajo kot sogovornike, pri čemer jezikovna izkušnja ni nevtralna, temveč je povezana s čustvenimi izkušnjami in doživljanjem jezika. Tudi otroci svojih komunikacijskih partnerjev in raznolikega jezikovnega okolja ne doživljajo le kot kognitivni input, temveč predvsem kot čustveni odnos in v oblastno moč usmerjeno razmerje¹¹ (Busch 2021: 51). Da sociolingvističnega dejavnika tudi pri raziskovanju narečij ni mogoče odmisлити, poudarja M. Zemljak Jontes (2013: 255), ki ugotavlja, da je treba poleg jezikovnih zakonitosti osvetliti odnos govorcev do narečja, odnos med samimi narečji in teh do knjižnega jezika.

Predstavitev rezultatov jezikovne izkušnje učencev je v prvem koraku pripravljena z induktivno analizo intervjujev tako, da smo določili transkribirane dele, ki tematizirajo narečje. Za izbor smo uporabili metodo iskanja po ključnih besedah oz. besedotvornih podstavah *dialekt-*, *nareč-*, *dom-*, *pri nas*, *Zil-*, *Podjun-* in *Rož-*¹² z nemškimi ustreznici. Izjave učencev, ki obravnavajo rabo narečja v različnih kontekstih, povzemamo iz odgovorov na vprašanja odprtega tipa, saj za pojave idiolektov v vodniku za intervju ni bilo ključnih vprašanj in zato ne sledijo impulzu spraševalca, temveč razvoju vsebine pogovora.¹³ Iz korpusa 112 intervjujev smo izbrali 62 intervjujev, v katerih se v najrazličnejših govornih položajih in razmerjih, oblikah in obsegih pojavlja narečje. Z računalniško podprto analizo smo oblikovali kategorije, ki omogočajo kategorizacijo izjav učencev glede na prostor in medosebne jezikovne interakcije. Poleg družinskih, vrstniških in okoliških jezikovnih izkušenj je velik del izjav iz šolskega konteksta, ki ga predstavljamo v pričujočem članku. Na podlagi obstoječe teorije in dosedanjega proučevanja korpusa jezikovno-biografskih

10 Večina učencev prihaja z dvojezičnega ozemlja avstrijske Koroške, a šola obiskujejo tudi slovenski in italijanski državljani z alpsko-jadranskega prostora.

11 Oblastna moč razmerja je lahko npr. povezana z diferenciacijo repertoarja, ki sovпада s hierarhijo jezikov, pri čemer je eden jezik izobraževanja, drugi pa ne. To se doživlja še posebej negativno, kadar se nekatere družbene zvrsti v šoli pojmuje kot slabše (Busch 2021: 57).

12 Zadnje tri se nanašajo na krajevne govore treh avstrijskokoroških dolin Rož, Podjuno in Ziljo.

13 Izziv hkratne odprtosti in strukturiranosti je v vodniku uresničen na ravni vrste in načina ključnih vprašanj ali spodbud, tj. njihov slog in konkretna formulacija, ter na ravni konkretne uporabe razvitih smernic v situaciji razgovora. Obe ravni ter ne nazadnje tudi osnovni komunikacijski odnos spraševalca odločajo o kakovosti pridobljenih podatkov z vodenimi intervjuji.

intervjujev in s tem pridobljenimi ugotovitvami smo z deduktivnim postopkom opredelili tudi nekaj hipotez, katerih potrditev sledi v sklepu.

3.1 Šola kot prostor jezikovne izkušnje

3.1.1 Izkušnja začudenja in zmedenosti glede uporabe različnih socialnih zvrsti

Retrospektivni pogled na vzgojno in izobraževalno delo institucij v predšolskem obdobju se pri učencih osredotoča predvsem na stvarne podatke o kraju, ki je večinoma domača občina, in o jezikovni ponudbi (eno-, dvo- ali večjezična). Le izjemoma poročajo o jezikovnih izkušnjah. Nekateri se še zavedajo, da je bil poleg slovenščine in nemščine prisoten *tudi slovenski dialekt* (31_21),¹⁴ da so bile tam vzgojiteljice, ki *so znale slovensko [...] ene niso znale knjižno, ampak vsaj da so znale* (12_23), ali pa so se v vrtcu pogovarjali zgolj *selsko*¹⁵ (6_21). Vstop v šolo Busch (2021: 57) označuje kot ključno izkušnjo, ki sproži začudenje in zmedenost v odnosu do lastnega jezikovnega repertoarja. To je lahko izkušnja, ko se v razredu prvič soočijo z normativnostjo standardnega jezika: *»Ko sem prišla v ljudsko šolo in sem slišala, da vsi govorijo drugačno slovenščino, me je bilo strah, da jaz ne govorim sploh slovensko. Ampak ko mi je mama razložila, da mi govorimo tako po domače, mi pa je odleglo.«* (50_21). Za druge je lahko izziv srečanje z vrstniško skupino, ki sicer uporablja govor, ki je blizu standardnemu, a ga opredeljuje lokalna obarvanost: *»Jaz sem znal samo Hochdeutsch,¹⁶ jaz nisem razumel dialekt, ker seveda v televiziji je tudi vse Hochdeutsch.«* (55_21) Presenečenje izraža tudi Hema,¹⁷ ki poroča, da so *vedno pisno slovensko govorili in potem pa je kar naenkrat učitelj prišel, tako po treh letih, in kar naenkrat je v dialektu govoril* (65_21). Začudenje in zmedenost zaradi odstopanja od norme se lahko kaže kot občutek, da so učenci na napačnem mestu z napačnim jezikom, saj *se mi je nekako na začetku zdelo zelo čudno, ker sem jaz mislila, da je to, kar se mi pogovarjamo doma, da je to pravilna slovenščina* (50_21).

3.1.2 Izkušnja vrednotenja narečja in knjižnega jezika

S *pravilno* slovenščino Sara označuje slovenski knjižni jezik v razmerju do domačega narečja. Tudi M. Bitenc (2020: 227–228) glede jezikovne rabe v šolskem prostoru navaja primere informantov, ki uporabljajo pojem pravilnosti v odnosu do drugih jezikovnih zvrsti. Pojav vrednotenja jezikovnega sistema kot pravilnega in nepravilnega ali obstoj lepega govora je v razmerju knjižni jezik in narečje pogost. Najpozneje ob vstopu v šolo učenci zaznajo kategorizacijo in jo uporabijo tudi pri opisu govora staršev in sorodnikov. Teodora pojasni, da se z mamo pogovarja v narečju,

14 Prvi podatek v oklepaju označuje oštevilčenje intervjuja, drugi leto intervjuja. Citati iz transkribiranih intervjujev so navedeni v ležečem tisku. Navedki, ki sledijo za dvopičjem, so navedeni med narekovaji, ostali, brez narekovajev, so vključeni v strukturo povedi.

15 Selsko narečje prištevamo k rožanski narečni skupini, katere ozemlje je poleg drugih narečij opisal Logar (1973: 34).

16 *knjižno nemščino* (vsi prevodi avtorjev nemških citatov so dobesedni, vendar brez pogovornih ali narečnih prvin).

17 Imena intervjuvancev so anonimizirana in navedena z nadomestnimi imeni.

toda *manchmal ein bisschen auch das richtige Slowenisch*¹⁸ (63_21). V nadaljevanju ovrednoti jezikovno interakcijo s starimi starši in očetom: »*Von meiner Mama die Großeltern, da rede ich immer Slowenisch, also da rede ich richtiges Slowenisch. [...] mein Papa kann nicht so richtiges Slowenisch, nur so ein bisschen, so Dialekt.*«¹⁹ (63_21) Zaznavanje lepega navaja Iris, ki se pogovarja *pravzaprav v knjižni slovenščini. Torej ati tudi zna knjižno slovensko lepo* (12_23). Tako tudi Jasmin, ki ima prijateljico, *die an ganz anderen Dialekt redet als i, und a schön, wenn man so Schrift-Slowenisch redet*²⁰ (30_23). Pomembnost knjižnega jezika izpostavlja tudi Elena, ki je v ljudski šoli *zelo veliko slovenščino govorila. In tudi v dialektu govorimo veliko v slovenščini*, a največji učni dosežek vidi v tem, *da se pravopisno govori*²¹ (20_23). Medtem ko Katarina pripoveduje, da *z eni moji prijateljici iz Slovenije knjižno govorim* (47_23), Teodora kot pravilni in pristni jezik označuje govor tistih, *die aus Slowenien kommen. Die reden halt so anständiges Slowenisch, sage ich einmal, und die anderen reden halt dieses Dialekt*²² (63_21). V teh primerih je vidno razmerje med matično državo Slovenijo s slovenskim državnim jezikom, ki je opredeljen kot pravi, knjižni jezik, in slovenščino kot jezikom narodne skupnosti na Koroškem.

Knjižna zvrst je v visoki meri povezana tudi s profesorji in učno snovjo: »*Na začetku sem rožansko, ker profesorica je rekla, na začetku lahko malo tudi po narečju govorimo, in zdaj, zdaj pa sem se že navadil, da potem prav v knjižnem jeziku.*« (5_21) Ludvik pravi, *če bi pa zdaj samo znal selsko, bi pa moral v selščini vprašat, in tam bi pa morda ena profesorica ali drug profesor ne razumel* (6_21). Iris razlaga, da govori v razredu *z učitelji recimo slovensko knjižno. Eni pač ne znajo tako dobro to knjižno in koroško slovensko zlo govorijo* (12_23). V interakciji s profesorji v različnih govornih položajih in pri uporabi različnih socialnih zvrsti se učencem odpre zunanji pogled nase, ki ga lahko dojemajo tudi kot kršitev norme (Busch 2021: 28). Ko Fabijan govori o svoji sporazumevalni zmožnosti pri pisanju v slovenščini, jo ovrednoti kot *nit so gut. I moch noch viele Fehler und a Grammatik, weil a bissl Dialekt red i halt schon, aber das hab i nie gewusst, dass das Dialekt ist, und dann hab i halt anfach a so geschrieben, was i sag*²³ (2_23). Glede govorne sporazumevalne zmožnosti Maja navaja, da se ji v domačem jeziku nikoli ne zgodi, da se ne bi mogla izraziti, *ampak v pouku že* (31_23). Enako poroča Amir za nemščino: »*V dialektu gre že zelo dobro, ampak če moram Hochdeutsch govoriti, potem pa je že kakšna beseda, ki se je ne spomnim.*« (45_21)

18 *včasih tudi malo pravilne slovenščine.*

19 *Od moje mame stari starši, tam vedno govorim slovensko, torej tam govorim pravilno slovenščino. Moj ati ne obvlada pravilne slovenščine, samo tako malo, tako dialekt.*

20 *ki govori čisto drugo narečje kot jaz, in tudi lepo, če govoriš tako knjižno slovensko.*

21 *Pojem pravopisno ne označuje ortografije, temveč pisni (knjižni) jezik, ki ga učenka enači s pravilnim jezikom.*

22 *ki prihajajo iz Slovenije. Tisti govorijo dostojno slovenščino, rečem tako, ostali pač govorijo tisto narečje.*

23 *ne tako dobro. Veliko napak delam in tudi slovnica, ker malo dialekta že govorim, ampak tega nisem nikoli vedel, da je to dialekt, in potem sem pač tudi tako pisal, kot govorim.*

Frenzel in Stephens (2017: 23–25), ki se ukvarjata s čustvi, motivacijo in samoregulativnim učenjem, opisujeta pojav razpoloženja oz. občutenja kot povezan konstrukt čustev in odločilni dejavnik pri samooceni, ali je nekaj težko ali lahko oz. kaj je težje in kaj je lažje. Zanimivo, tematsko primerljivo študijo je izvedla J. Vogel (2020: 233–243), ki med drugim odgovarja na vprašanja razmerja med okoliščinami učenja knjižnega jezika in oceno pri slovenščini ter o razlogih za učenje knjižnega jezika glede na prevladujočo neknjižno različico jezika. Ugotavlja, da je prevladujoči zunajšolski govor pomemben dejavnik pri oceni iz slovenščine, pri čemer so delna izjema govorci narečja. Razlog za to vidi v tem, da so narečja poleg knjižnega jezika najbolj prisotna v šoli in tudi jezikoslovju (Vogel 2020: 242).

Vladimir je težavnostno lestvico, začenši z najlažjim jezikom, uredil tako: »*Prvo dialekt slovenščino, potem nemško, potem pismeno slovenščino, potem italijanščino in angleščino.*« (53_21) Amirjev *najlažji*²⁴ *bi bil bosansko. Potem bi prišli vsi dialekti. In potem nemško, slovensko.* (45_21) Tudi pri samoocenjevanju kompetenc v jezikih, ki jih učenci uporabljajo, je narečje skoraj vedno v položaju lažjega jezika, ker ga bolje obvladajo: »*Also, dialekt enico in ta druje dvojko*«²⁵ pravi Vera in poudarja, da *tej besede še sol ne vem, kak je v pravi slovenščini* (38_23). Vladimir se v slovenščini oceni *pismeno trojko*, ker je *bolj v dialektu govoril*, in zaključi ocenjevanje slovenskega dialekt z *enico* (53_21). Tudi Rebeka doma govori *bolj tak dialekt*, zanj je knjižna slovenščina *malo težja, ja* (44_21). Podobno je pri Martinu, saj zna *dobro govoriti, ampak še bolj znam v narečju, ker doma tud v narečju govorim* (27_21). *Slovenščina je tudi bolj lahko za mene, ker tak govorim [...] ne tak, kak zdaj govorim*, svoj jezik intervjuja komentira Borut in poudarja, da *kakor doma govorimo je bolj lahko [...] narečje. In pač tak gramatika ni tak težka.* (9_21) Učenci, ki primerjajo narečne in knjižne kompetence v nemščini, kažejo iste vzorce: »*Hochdeutsch eher Zweier und Kärntnerisch Einser.*«²⁶ (56_21)

3.1.3 Izkušnja povezanosti narečja in knjižnega jezika

Karničar (1994: 223) priporoča, da bi bilo treba narečja kot polnofunkcionalne osnove krepiti tudi na šolah: »Učiteljeva stvar je, da šolarju omogoči prehod v višje nadstropje iste zgradbe. [...] Smotrno je, če jim pojasni in razloži narečne pojave in jih primerja z ustreznim standardnim inventarjem.« Predlagano učno metodo oz. nakazovanje mostu med narečjem in knjižno normo opisujejo tudi učenci. Margareti se zdi slovenščina enostavna, *ker je že dialekt tud mav drugače, pač je lažje, no* (22_23). Če se Mirku v knjižnem jeziku zatika, *pa profesorica reče: »'No, drhač pa po narečju reč', potem pa po narečju rečem njej. [...] Ja, in če nekaj na listu nisem razumel, je pa potem po narečju rekla.*« (5_21) V naslednjem primeru odstop od knjižnega jezika ni nezaželen, saj *sem bila ena od najboljših, ki smo govorili slovensko, ker tudi moja mama zelo dobro govori slovensko. Tudi če malo v narečju, v italijansko-slovenskem,*

24 Mišljen je jezik.

25 Avstrijsko šolstvo za ocenjevanje uporablja petstopenjsko lestvico: prav dobro (1), dobro (2), povoljno (3), zadostno (4) in nezadostno (5).

26 *Knjižno nemško bolj dvojko, koroško enico.*

ampak ja. (52_21) Očitno je, da je raba narečja v šolskem kontekstu osebno pogojena, saj *moji učiteljici je bilo v slovenščini vseč moj dialekt* (41_21). Jan je bil osebno povezan *mit der Direktorin oder beim Chor haben wir oder habe ich nur Slowenisch gesprochen, weil sie meine Großtante ist, und auch meinen Dialekt spricht*²⁷ (38_21). V razredu se učenci pogovarjajo *kot rečeno tudi selsko, ampak če je pa potem ena profesorica ali en profesor, se pa pogovarjam v slovenščini* (6_21). Narečje nima šolske funkcionalnosti, a ima, kot kaže naslednja izjava, situacijsko omejeno veljavnost, saj je Elena učitelja *tudi dobro poznala, ker moja babica ga pozna in tak. Če smo potem pavzo imeli in smo se pogovarjali, potem smo se tudi v dialektu.* (20_23) Merilo za uporabo narečij so pogosto govorci oz. uporabniki narečja. Čim večja je razdalja, tem manjša je verjetnost uporabe, pripoveduje Mario, čigar mama je iz Trsta: *»Mit meiner Mama rede ich Italienisch im Dialekt und dann rede ich mit meiner Italienischlehrerin oft die Wörter im Dialekt, aber das ist komplett falsch.«*²⁸ (64_21) Janez namiguje na skupni šolski dialekt ali morda sociolekt, ki pa je konec koncev neoprijemljiv: *»Mi imamo tako en dialekt poseben doma in v šoli imamo drugi dialekt. [...] doma govorimo rožansko in v šoli smo pa dialekt, ne vem več, kateri.«* (51_21)

4 Sklep

Poglobljena kvantitativna analiza 62 intervjujev, ki je spremljala našo kvalitativno študijo jezikovnih izkušenj, je pokazala, da so učenci, ki narečje navajajo kot komunikacijsko sredstvo, v veliki meri iz podeželskih občin, medtem ko je delež učencev iz urbanega okolja, ki omenjajo narečje, znatno manjši. Poleg tega je tematika narečja bolj prisotna v slovenskem jeziku, v kontekstu nemščine je narečna različica le redko eksplicitno omenjena. Razloge za omenjene ugotovitve bi bilo treba dodatno raziskati. Analiza jezikovnih izkušenj kaže, da je normativ knjižnega jezika v veliki meri vezan na institucionalno rabo in na učitelje kot poosebitve jezika. Učenci zaznavajo narečje kot samosvoj jezikovni sistem, katerega uzaveščenje se pri večini učencev pojavi ob vstopu v šolo. Marsikdo v tem obdobju odstopanje narečja od knjižnega jezika zazna kot začudenje in zmedenost. Narečje za nekatere učence predstavlja osnovo za nadgradnjo knjižnega jezika, vendarle za vse ne predstavlja mostu med obema zvrstema. V primerjavi s knjižnim jezikom narečje dojemajo kot lažje, njegovo znanje ocenjujejo višje in ga pogosteje konotirajo emocionalno.

Literatura

- BITENC, Maja, 2020: Izkušnje in stališča glede jezikovne rabe v šolskem in obšolskem prostoru. Jerca Vogel (ur.): *Slovenščina – diskurzi, zvrsti in jeziki med identiteto in funkcijo. Obdobja 39*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 225–232.
- BUCHWALD, Sabine, HARTMANN, Eva, WUTTI, Daniel, 2023: »Meni je vseeno, jaz obe Sprache znam.« Dvo- in večjezična jezikovna socializacija v učnih biografijah. *Slovenščina v šoli XVI/3*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2–14.

27 *z ravnateljico ali pri zboru smo ali sem govorila samo slovensko, ker je moja stara teta in tudi govori moje narečje.*

28 *Z mamo govorim italijansko narečje in potem s svojo učiteljico italijanščine pogosto uporabljam te besede v narečju, ampak to je popolnoma napačno.*

- BUSCH, Brigitta, 2021: *Mehrsprachigkeit*. Dunaj: facultas.
- FRENZEL, Anne C., STEPHENS, Elisabeth J., 2017: Emotionen. Thomas Götz (ur.): *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. 2., aktualizirana izdaja. Paderborn: Ferdinand Schöningh. 16–77.
- KARNIČAR, Ludvik, 1994: Koroška narečja kot most do slovenskega knjižnega jezika. *Jezik in slovstvo* XXXIX/6. 219–228.
- LARCHER, Dietmar, VOSPERNIK, Reginald, 2013: Mehr als ein Wolkenkuckucksheim oder Interkulturelles Sprachenlernen am slowenischen Gymnasium. Georg Gombos (ur.): *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modell, Konzepte, Erfahrungen*. Celovec, Dunaj: Drava Verlag – Založba Drava. 125–134.
- LOGAR, Tine, 1973: Slovenska koroška narečja v Avstriji. Matjaž Kmecl (ur.): *IX. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Zbornik predavanj*. Ljubljana: Oddelek za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 29–44.
- VOGEL, Jerca, 2020: Vpliv prevladujočega neknjižnega govora na razvijanje sporazumevalne zmožnosti v knjižnem jeziku. Jerca Vogel (ur.): *Slovenščina – diskurzi, zvrsti in jeziki med identiteto in funkcijo. Obdobja 39*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 233–243.
- VRBINC, Michael, 2013a: Das BG/BRG für Slowenen – eine Schule mit (über-)regionalem Bildungsschwerpunkt. Willi Wolf, Sabine Sandrieser, Karin Vukman-Artner, Theodor Domej (ur.): *Natürlich zweisprachig. Naravno dvojezično*. Graz: Leykam. 119–124.
- VRBINC, Michael, 2013b: Die Julius-Kugy-Klassen am BG/BRG für Slowenen. Unterrichts- und Schulleitungserfahrungen mit einem innovativen Sprach(en)projekt. Georg Gombos (ur.): *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modell, Konzepte, Erfahrungen*. Celovec, Dunaj: Drava Verlag – Založba Drava. 210–221.
- ZEMLJAK JONTES, Melita, 2013: Narečna ozaveščenost v šolskem sistemu. Marko Jesenšek (ur.): *Slovenski jezik v stiku evropskega podonavskega in alpskega prostora*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti. 255–268.

