

Prebacivanje kodova kao metoda upravljanja jezikom u nastavi hrvatskoga jezika

Markalaus, Marijana

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:210781>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-05**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Odjel za lingvistiku
Jednopredmetni diplomski studij lingvistike

Marijana Markalaus

**Prebacivanje kodova kao metoda upravljanja
jezikom u nastavi hrvatskoga jezika**

Diplomski rad

Zadar, 2020.

Sveučilište u Zadru
Odjel za lingvistiku
Jednopedmetni diplomski studij lingvistike

Prebacivanje kodova kao metoda upravljanja jezikom u nastavi hrvatskoga jezika

Diplomski rad

Student/ica:
Marijana Markalaus

Mentor/ica:
Izv. prof. dr. sc. Lucija Šimičić

Zadar, 2020.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Marijana Markalaus**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Prebacivanje kodova kao metoda upravljanja jezikom u nastavi hrvatskoga jezika** rezultat mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mogega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mogega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 15. listopada 2020.

SADRŽAJ

Sažetak.....	0
1. UVOD.....	1
1.1. Motivacija	1
1.2. Ranija istraživanja.....	1
1.3. Kontekst istraživanja.....	2
1.4. Ciljevi istraživanja i istraživačka pitanja.....	3
2. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	4
2.1. (Hrvatski) jezik kao skup varijeteta.....	4
2.2. Prebacivanje kodova u kontekstu vertikalne dvo- i višejezičnosti.....	9
2.3. Teorija upravljanja jezikom u obrazovnom kontekstu	22
3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	27
3.1. Uzorak.....	27
3.2. Metode	28
4. PRIKAZ I ANALIZA PODATAKA.....	30
4.1. Bilješke iz osnovne i srednje škole.....	31
4.2. Intervjui s nastavnicima.....	54
5. RASPRAVA	60
6. ZAKLJUČAK.....	69
7. LITERATURA.....	71

Sažetak

„Prebacivanje kodova kao metoda upravljanja jezikom u nastavi hrvatskoga jezika“

Uporabu nestandardnih varijeteta u nastavi hrvatskoga jezika ograničavaju faktori domene škole u odnosu učenik – nastavnik. Teorija upravljanja jezikom (TUI) koju su prvotno razvili Björn H. Jernudd i Jiří V. Neustupný, u središte postavlja ponašanja prema jeziku u usmenoj i pismenoj komunikaciji. Glavni cilj ovoga rada je istražiti kako se nastavnici koriste prebacivanjem kodova u kontekstu TUI-a u nastavi hrvatskoga jezika, postoje li određene sociolingvističke funkcije takvoga (ne)prebacivanja kodova kod nastavnika i učenika te ocrtava li ono određenu jezičnu politiku na makrorazini. Kvalitativnom metodom analizirani su rezultati dobiveni bilježenjem usmenoga govora u interakciji učenik – nastavnik u Osnovnoj školi Smiljevac i Ekonomsko-birotehničkoj i trgovačkoj školi u Zadru i intervjuima dvoje nastavnika. Osim upisa složenoga procesa prebacivanja u kontekstu TUI-a, u radu sam ukazala na važnost jezičnih stavova nastavnika koji utječu na praksu ispravljanja govora učenika, a koji često ne uzimaju u obzir suvremene spoznaje iz teorije dvo- i višejezičnosti.

Ključne riječi: *nestandardni varijeteti, teorija upravljanja jezikom, prebacivanje kodova, nastava hrvatskoga jezika, interakcija nastavnik – učenik, jezični stavovi, dvo- i višejezičnost*

Summary

“Code-switching as a method of language management in Croatian language teaching”

The usage of nonstandard varieties in Croatian language teaching is restricted in the school domain by student – teacher relation. The Language Management Theory, originally developed by Björn H. Jernudd i Jiří V. Neustupný, focuses on behaviours toward language in oral and written communication. The main objective of this research is to explore how teachers use code-switching in the context of language management theory in the teaching of the Croatian language, sociolinguistic functions of code-switching by students or teachers and a possible outline of language policy at the macrolevel. Qualitative analysis is applied on the data that consist of notes collected from student – teacher interactions in Smiljevac elementary school and Economic-administration and Trade high school in Zadar as well as interviews with two teachers. Beside the description of the complex process of code-switching in the context of LMT, in this study I have pointed out the importance of language attitudes of teachers which affect the practise of correcting student speech which often does not take contemporary findings in bi- and multilingualism into consideration.

Key words: *nonstandard varieties, Language Management Theory, code-switching, Croatian language teaching, teacher – student interaction, language attitudes, bi- and multilingualism*

1. UVOD

1.1. Motivacija

Jezik u nastavi nikada ne bi trebao biti prepreka u učenju, nego koristan instrument komunikacije i podučavanja. Poticaj za istraživanje sociolingvističke dimenzije podučavanja hrvatskoga jezika došao je iz zajednice studenata kroatistike koji su prepoznali potrebu za takvom vrstom akademskoga izučavanja. U praktičnoj nastavi često se postavlja pitanje statusa hrvatskih narječja. Naime, potreba za inzistiranjem na standardnom varijetetu „pod svaku cijenu“ u slučaju praktične uporabe jezika u nastavi može biti problematična uzimajući u obzir da se narječja shvaćaju kao „kulturno blago“ koje treba njegovati.

1.2. Ranija istraživanja

Sociolingvističko istraživanje u obliku upitnika koje sam provela među 30 studenata kroatistike Sveučilišta u Zadru (većinom 1. godina diplomske razine, nastavnički smjer) u ak. god. 2017/2018. uključivalo je ispitivanje stavova o jezičnoj politici i planiranju u RH te je dalo zanimljive rezultate. Jedan od ciljeva istraživanja bio je analizirati sociolingvističku dimenziju kao ključnu sastavnicu odnosa prema jeziku i poučavanju s naglaskom na položaj i odnos standarda i dijalekata u nastavi. Rezultati istraživanja pokazali su da intervjuirani studenti kroatistike nisu sigurni postoji li u Hrvatskoj jezična politika stoga žele jasnije jezično planiranje. Pokazalo se da postoji potreba za povećanjem satova standardnoga jezika u odnosu na satove književnosti, ali da se nedovoljno pažnje posvećuje gradivu o dijalektima. Jedan od najvažnijih rezultata istraživanja ukazivao je na to da se studenti kao budući nastavnici ne slažu s tvrdnjom da poznavanje dijalekata učenicima otežava usvajanje standardnoga jezika (57%) te se slažu s tvrdnjom da bi tijekom školovanja trebalo intenzivnije raditi na osvještavanju jezične i dijalektalne raznolikosti kod učenika (46%). Također, vrlo se bitnom pokazala tendencija ka neispravljanju učeničkoga govora odnosno djelomično slaganje s tvrdnjom da učenike treba ispravljati na satu ukoliko se ne služe standardom (40%). Najveće neslaganje bilo je u tvrdnji da „poznavanje dijalekata učenicima otežava učenje

standarda“ (56%). Na pitanje kojim se varijetetom profesori trebaju koristiti na nastavi 97% odgovora bilo je za standardni hrvatski jezik (uz još dvije moguće opcije: lokalni govor i neki drugi, navesti).

Naime, na studiju nastavnčkoga smjera kroatistike mnogo je pažnje posvećeno upravo usvajanju standarda koji je istovremeno i medij podučavanja nastavnika. Nastava hrvatskoga jezika ujedno je i nastava materinjega jezika te je prema tome dvostruko važna jer bi se njome, uz općenito znanje činjenica iz književnosti i jezika, trebala steći i komunikacijska kompetencija učenika što zahtijeva komunikacijsko-funkcionalni pristup usvajanju hrvatskoga jezika (Pavličević-Frančić, 2003; Pavličević-Frančić i Kovačević, 2002; 2003). Budući da je u središtu nastave materinjega jezika standardni varijetet, zanemaruje se činjenica da u većini slučajeva on nije usvojen kod kuće kao prvi jezik¹. Učenikov dijalekt često se smatra preprekom u usvajanju standardnoga jezika, posebice ako nije štokavski. Nastavnici se u nastavi hrvatskoga jezika susreću s raznolikim nestandardnim varijetetima kao što su dijalekti, razgovorni jezik, žargon i ostali sociolekti koji su zasebni jezični varijeteti, odnosno jezični sustavi (Mićanović, 2006; Silić, 2006) te je stoga potreban pažljiv i sustavan oblik jezičnoga upravljanja. Teoriju jezičnoga upravljanja razvili su Jernudd (1991), Neustupný (2002) i Nakvapil (2006) te predstavlja pogodan okvir za proučavanje odnosa jezičnih varijeteta u domeni školske nastave.

1.3. Kontekst istraživanja

S obzirom na to da nisu pronađena istraživanja koja su se bavila jezičnim upravljanjem u nastavi hrvatskoga jezika te da je provedeni sociolingvistički upitnik ukazao na tolerantan stav budućih nastavnika prema dijalektalnim varijetetima, diplomski se rad usmjerio upravo na ispitivanje ove specifične problematike. Istražila sam kako se nastavnici koriste prebacivanjem kodova kao metodom, tj. tehnikom jezičnoga upravljanja u nastavi hrvatskoga jezika, postoje li određene sociolingvističke funkcije takvoga (ne)prebacivanja kod nastavnika i učenika te kako se oblikuje jezična politika na mikrorazini, u ovom slučaju, u razredu tijekom nastave. Istraživanje sam provela u sklopu nastavne prakse na metodičkom kolegiju diplomskog studija kroatistike na Sveučilištu u Zadru (nastavnički smjer). Metodičko znanje koje budući nastavnici hrvatskoga jezika trebaju steći zasniva se na spoznajama iz

¹ O poimanju jezika govorit će se u poglavlju: *(Hrvatski) jezik kao skup varijeteta*.

metodičkih priručnika, ali ne treba zanemariti učenje iz prve ruke, dakle iz iskustva samih nastavnika u osnovnim i srednjim školama. Iz tog razloga je također potrebno uzeti u obzir stavove nastavnika prema varijetetima u nastavi.

1.4. Ciljevi istraživanja i istraživačka pitanja

Tema diplomskoga rada razumijevanje je uloge prebacivanja kodova u nastavnome procesu te način na koji je ono povezano s upravljanjem jezika na mikrorazini. Glavni je cilj istraživanja primjena teorije upravljanja jezikom (TUI) na primjeru prebacivanja kodova (PK) između standardnoga varijeteta i dijalekata, odnosno kakvoga drugoga nestandardnoga varijeteta (npr. sociolekata) u nastavi hrvatskoga jezika. Predmet istraživanja primarno je usmeni, govorni diskurs. U radu će se problematizirati odnos standardnoga varijeteta i dijalekata/sociolekta kao međusobno zasebnih jezičnih sustava ili kodova među kojima je moguće prebacivanje kodova u kontekstu teorija dvojezičnosti. S obzirom na to da je jedan od obrazovnih ciljeva usvajanje standardnoga varijeteta, istraživačka je pretpostavka da će se nastavnici primarno služiti standardom, dok će se kod učenika moći uočiti nestandardni varijeteti.

Specifični ciljevi istraživanja usmjereni su na opažanje na dvije razine.

Prva razina usmjerena je na uočavanje pod kojim se uvjetima u nastavi hrvatskoga jezika pojavljuje prebacivanje kodova u kontekstu nastavnikova upravljanja jezikom: *U kojim se situacijama, nastavnim fazama, razredima pojavljuje prebacivanje kodova? Kako funkcionira i s kojom se svrhom nastavnici hrvatskoga jezika u učionici koriste prebacivanjem kodova? U kojim se situacijama i u kojem obliku prebacivanje kodova javlja kod učenika?*

Druga razina odnosi se na intervju u kojima će se ispitivati način na koji profesori percipiraju praksu prebacivanja kodova, a koja će se usporediti sa stvarnim ponašanjem registriranim u obliku bilješki: *Kakav je status nestandardnih varijeteta u nastavi? Razlikuju li se jezični stavovi nastavnika u osnovnoj i srednjoj školi? Smatraju li nastavnici prebacivanje kodova načinom ispravljanja učenika sa svrhom usvajanja standarda? Postoje li primjeri nastavnikova funkcionalnog korištenja nestandardnih varijeteta?*

U završnoj fazi istraživanja cilj je ocrtati potencijalnu jezičnu politiku koja se odnosi na nastavni plan i program, odnosno moguće preporuke Ministarstva znanosti i obrazovanja o

uporabi varijeteta na nastavi hrvatskoga jezika. To će se uočiti na temelju dobivenih podataka iz bilježaka s nastave te iz intervjua s nastavnicima.

2. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

2.1. (Hrvatski) jezik kao skup varijeteta

Određeni jezik moguće je definirati s obzirom na lingvističke kriterije, kao što su: genetski, tipološki i pragmatički kriterij. Međutim, oni se pokazuju nedostatnima jer pri definiranju određenoga jezika ključnima postaju dva kriterija: normativni koji se odnosi na jezično planiranje i standardizaciju te vrijednosni kriterij. Potonji je kriterij prije svega sociolingvistički za koji Dittmar tvrdi da jezik ne izolira kao činjenicu „samu za sebe“ (Dittmar prema Mićanoviću, 2006: 9) nego ju određuje kao pojedinačnu pojavu u prostoru i vremenu istovremeno podložnu društvenim utjecajima. Stoga je potrebno razjasniti sociolingvističko poimanje jezika, odnosno dijalekata.

Romaine (2000) ističe lingvističke kriterije kao proizvoljne, a presudnu ulogu u odlučivanju što se smatra jezikom, a što dijalektom nalazi upravo u društvenim uvjetima. S obzirom na to da jezik nikada ne postoji izvan društva koje se njime služi, moguće ga je prikazati kao prostor različitih utjecaja i dimenzija. U središtu sociolingvističkoga opisa jezika nalazi se varijetet koji Berruto opisuje kao „stvarni i jedinstveni oblik ostvarivanja u kojemu se pojavljuje jezik“ (Mićanović, 2006: 10). Naime, pozivajući se na Berruta (1987), Mićanović tumači varijetet kao „svaku različitu varijaciju u kojoj se pojavljuje povijesno-prirodni jezik“ te je prema tome „konstrukt koji je najbliži empirijskoj stvarnosti“ (Berruto prema Mićanoviću, 2006: 10). Upravo su varijacije u jeziku moguće ne samo zbog jezičnih obilježja, nego i izvanjezičnih čimbenika prema kojima se utemeljuje „tipologija varijeteta“ (Mićanović, 2006: 10). Stoga Dittmar govori o varijetetu kao:

„mnoštvu jezičnih struktura (fonologija, morfologija, sintaksa itd.) kojima se mjesto u prostoru varijeteta određuje ovisno o izvanjezičnim činiocima kao što su npr. dob, spol, skupina, regija, povijesna razdoblja“ (Dittmar prema Mićanoviću, 2006: 10).

Varijeteti nekoga jezika pozicioniraju se u jezičnome prostoru različito. Berruto (2010), opisuje jezični prostor ispunjen brojnim entitetima, odnosno varijetetima oslanjajući se na

Coseriuovu koncepciju *arhitekture jezika*². Svaki jezik, pa tako i hrvatski, posjeduje jedinstvenu jezičnu arhitekturu. Berruto prema Coseriu (1980) u skladu s europskom tradicijom razlikuje četiri dimenzije koje određuju položaj varijeteta i njihovo razlikovanje s obzirom na: vrijeme – dijakronijska, prostor – dijatopijska, socio-ekonomski status i društvenu grupu – dijastratijska i komunikacijske situacije – dijafazijska dimenzija³.

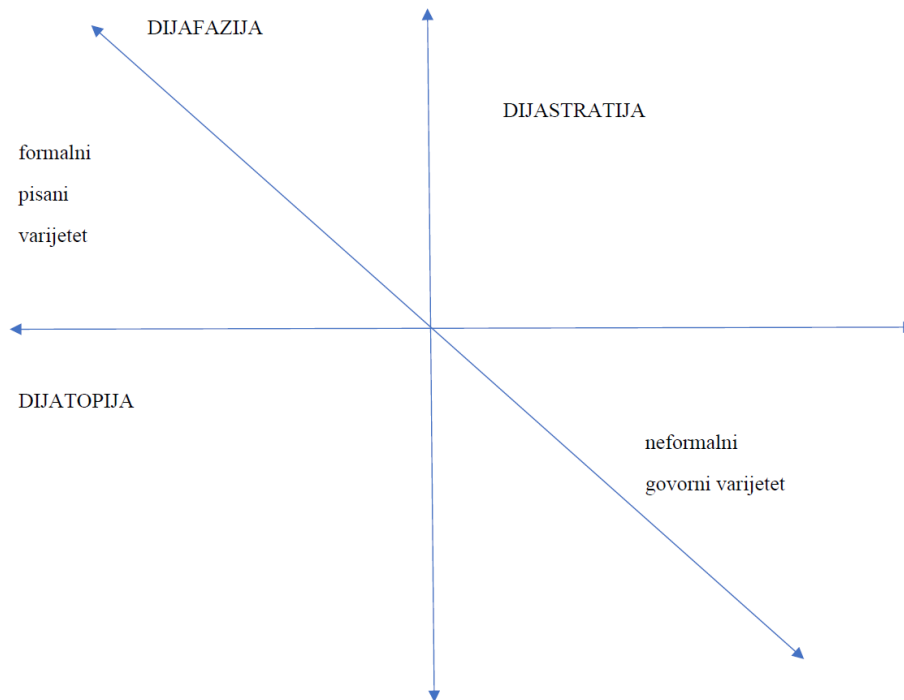
U svrhu opisa spektra varijeteta na sinkronijskoj razini potrebno je uključiti opis „dijatopijskih, dijastratičkih i dijafazijskih varijacija, koje se nazivaju i primarnim, sekundarnim i tercijarnim“, a njima se pridodaju i „kolektivni i individualni spektar varijeteta odnosno interpersonalne i intrapersonalne varijacije“ (Huesmann prema Mićanoviću, 2006: 12). Sinkronijsku razinu varijeteta Berruto (2010) prikazuje kao dinamični odnos triju osi unutar prizme paralelopipeda koje čine određenu kombinaciju jezičnih varijacijskih čimbenika: horizontalne osi ili dijatopije, verikalne osi ili dijastratije te horizontalne ortogonalne osi ili dijafazije.⁴ Stoga je moguće dati prikaz pojedinačnoga jezičnoga sustava, odnosno varijeteta prema svakoj od varijacija.

² „A language space is made up of language varieties and at the same time a language is conceivable, broadly and metaphorically speaking, as a language space, i.e., a scene occupied by linguistic entities“ (Berruto, 2010: 226).

³ „In the continental European tradition the distinction has been often treated unitarily in terms of the “four dimensions”, in accordance with the terminology of classical Greek flavor adopted by Eugenio Coseriu in the tradition of Leiv Flydal (see Coseriu 1980; Albrecht 1986: 2003): (i) diachronic dimension (diachronia): variation across time; (ii) diatopic dimension (diatopia): variation across space; (iii) diastratic dimension (diastratia): variation across socio-economic classes and social groups; (iv) diaphasic dimension (diaphasia): variation across situations“ (Berruto, 2010: 227).

⁴ „The synchronic dimensions work together inside a linguistic space that can be metaphorically depicted as a cube or a parallelepiped, in which the horizontal base axis (length) represents diatopia, the vertical axis (height) represents diastratia and the horizontal orthogonal axis (width) represents diaphasia. The whole is in a dynamic relationship and moves along the independent temporal axis. In synchrony, any point inside the cube, therefore, represents a certain combination of language variation factors concerning a given location in the geographical space, a given position on the social scale and a given type of socio-communicative situation (Berruto, 2010: 227).“

Prikaz 1. Prilagođeno prema: Berruto (2010: 237).



Primarnom varijacijom smatra se dijatopijska prema kojoj se varijeteti razlikuju s obzirom na rasprostranjenost u fizičkom (geografskom) prostoru čineći tako dijalektalne, regionalne i nadregionalne varijetete (Mićanović, 2006: 13). Dijatopijskim varijetetom smatra se „jezični sustav određene regije“ koji određuje spektar varijeteta pojedinca. Međutim Berruto (2010) navodi da je tipični dijatopijski varijetet upravo dijalekt, što je ujedno i termin koji je često podložan raspravama. Naime, kako Berruto (2010) tvrdi, u europskoj lingvističkoj tradiciji terminom *dijalekt* naziva se svaki jezični varijetet koji se govori u određenom mjestu ili na određenom području, a istovremeno supostoji s njemu nadređenim i prestižnim varijetetom, odnosno standardnim jezikom.⁵ Nasuprot tome, u američkoj i britanskoj lingvističkoj tradiciji termin *dijalekt* odnosi se na svaki oblik jezične pojavnosti, odnosno sinoniman je značenju određenoga jezičnoga varijeteta (eng. *language variety*) koji se od drugoga razlikuje po nekim obilježjima u strukturi i gramatici (Berruto, 2010).

Temeljna varijacija može se opisati i kao spektar dijatopijskih varijeteta. Mićanović (2006) se oslanja na Huesmannovu koncepciju (1998) spektara varijeteta kao kontinuuma

⁵ „For linguists from the European continent, *dialect* (French *dialecte*, German *Dialekt/Mundart*, Spanish *dialecto*, Italian *dialetto*, Russian *блѣтъ*, etc.) is better understood as any language variety spoken in a given place or region in concomitance with a more prestigious superimposed variety (the latter being a *standard language*) (...) However, besides *dialect* many other terms are in use to refer to diatopic varieties: *vernacular*, *patois*, *basilect*, *koine*, *regiolect* and *accent* are amongst the most recurrent of them“ (...) (Berruto, 2010: 230, 232).

kojega omeđuju krajnje točke, a to su mjesni govor i standardni varijetet koje je moguće jasno razlikovati: „Varijetet s najvećim prostornim i društvenim/pragmatičkim dosegom u jezičnoj zajednici jest standardni varijetet“ (Huesmann prema Mićanoviću, 2006: 13). Međutim, navedeni kontinuum ne treba promatrati kao okamenjenu i zadanu strukturu.

Mićanović (2006) ističe da je kontinuum „podvrgnut stalnim promjenama“, oslanjajući se na Huesmanna (1998) koji opisuje dinamičnost statusa određenoga varijeteta: „Jezični znak koji je jučer svrstan kao dijalektalan pokazuje se već danas kao regionalan, a sutra kao standardojezičan“ (Huesmann prema Mićanoviću, 2006: 13). Prema tome, s jezičnoga stajališta dijalekti i standard se međusobno ne razlikuju, iako su često dijalektički međusobno oprečni (Berruto, 2010). Naime, kako Berruto (2010) objašnjava, iako razlika između dijalekata i standarda počiva i na geografskoj rasprostranjenosti (dijalekt kao prostorno ograničen, a standard šire rasprostranjen), veći utjecaj imaju povijesni, društveni i kulturni čimbenici koji u konačnici određuju njihov položaj u društvu: otvoreni/prikriveni prestiž, visoki/niski status u jezičnome repertoaru, neformalna (usmena)/formalna (pisana) upotreba⁶. Dakle, određeni dijalekt može posjedovati prestiž, ali koji je prikriven.

Sekundarna je varijacija prema Huesmannu (1998) dijastratička koja se odnosi na spektar varijeteta pojedinačnoga govornika na kojega utječu individualni i društveni čimbenici (Mićanović, 2006). Dok su individualni neobavezni i „specifični za svakoga pojedinca“ s obzirom na okolnosti, društveni ili socijalni su obvezujući, a to su: dob kao promjenjiva kategorija i spol kao nepromjenjiva kategorija (Mićanović, 2006). Među ostalim društvenim čimbenicima koje Huesmann navodi, obrazovanje je jedno od najvažnijih jer je „indikator pripadanja određenoj skupini, a ono podrazumijeva nastavu na standardu koja dovodi i do ovladavanja standardnim varijetetom“ (Huesmann prema Mićanoviću, 2006: 12). Ostali društveni čimbenici koji ne utječu samo na oblikovanje „individualnoga spektra“, nego i na oblikovanje svijesti o jeziku su: „lojalnost prema mjestu, stavovi, orijentiranost k napredovanju“ (Mićanović, 2006: 12).

S obzirom na to da se varijeteti sekundarne varijacije odnose na vertikalno ili društveno raslojavanje jezika, karakterizira ih simptomatska funkcija koja se očituje kao vrednovanje *dobro – loše, prestižno – stigmatizirano* (Mićanović, 2006: 15). Varijeteti dijastratičke varijacije su sociolekti, „specifični s obzirom na skupinu i društveni sloj“, a međusobno se

⁶ „The difference rests on their position in society: dialect is a geographically restricted variety, mainly spoken and lacking of (overt) prestige, occupying the “low” level in a linguistic repertoire; standard, instead, is a prestigious variety with a wider geographical range, which occupies the “high” level in a linguistic repertoire and is employed in written and more formal usages“ (Berruto, 2010: 231).

„nalaze potencijalno jedan spram drugoga u sukobu vrijednosti“ (Mićanović, 2006: 15). Međutim, vertikalni dijalekti ili sociolekti povezani su s horizontalnim varijetetima, odnosno dijalektima ovisno o identifikaciji pojedinoga govornika s mjestom/područjem ili skupinom (društvenom, dobnom, etničkom). Dakle, sociolekte (eng. *social dialects*) ovisno o primatu kojemu govornik pridodaje značaj, mogu određivati kategorije kao što su dob, spol, zanimanje, odnosno određeni društveni sloj. Određeni dijalekt ili regionalni varijetet „može početi funkcionirati kao socijalni varijetet kada do izražaja dolazi socijalna diferencijacija“ (Mićanović, 2006: 16).

Ono što razlikuje dijalekte od sociolekta prema Steiningu (Mićanović, 2006) jest „specifičan način vrednovanja“ prema kojemu govornici imaju neutralan stav prema dijalektima koji su im strani, a negativan ili pozitivan stav spram drugoga sociolekta istodobno povezanoga s društvenom pozicijom. Objašnjavajući navedenu razliku Mićanović (2006) ističe kako postoji određeni „sukob vrijednosti“ između dijastratičkih varijeteta, ali dodaje kako su i dijalekti podložni vrednovanju *bolji – lošiji*. Navedeno vrednovanje može se također primijeniti i u odnosu *dijalekt – standard* prema kojemu dijalekti imaju niski status, dok standard uživa prestiž. Na primjer, prema Hudsonu (Berruto, 2006) navodi prestiž kao jedinu razliku između dijalekata i standarda. Navedeno se slaže s stratifikacijskim prikazom varijeteta prema kojemu bi standard zauzimao najviši položaj u dijafazijskoj i dijastratičkoj dimenziji (Berruto, 2006). U tom slučaju, autori poput Bartscha (1985) i Škiljana (1988) standardni varijetet definiraju prije svega kao specifičan tip sociolekta. Međutim, kako Dittmar (1997) ističe, standardni varijetet se ne pozicionira u prostoru varijeteta kao sociolekti prema dijastratičkoj nego prema „normativno-preskriptivnoj dimenziji“ (Mićanović, 2006: 16).

Također, pojedini varijeteti nastaju na presjecištima osi varijacije u prostoru varijeteta. Prema Dittmarovoj tipologiji (1997) jezičnih varijeteta koju Mićanović (2006) navodi za razlikovanje dijatopijskih varijeteta kao što su „lokalni, gradski i regionalni dijalekti/razgovorni jezici (*Umgangssprachen*)“ nije dovoljan samo kriterij prostorne veličine, odnosno rasprostranjenosti: „I gradski varijeteti (urbanolekt) i razgovorni jezik (*Umgangssprache*, regiolekt) nalaze se na presjecištu dijatopijskih i dijastratičkih varijacija“ (Mićanović, 2006: 14). Stoga je raslojavanje jezičnih varijeteta na horizontalnoj ili prostornoj i vertikalnoj ili društvenoj razini „međusobno neodvojivo povezano“ (Mićanović, 2006: 14).

S obzirom na to da se primarna i sekundarna varijacija odnose na spektar varijeteta pojedinca, one kao takve u komunikaciji „uvjetuju interpersonalne varijacije“ (Mićanović,

2006: 12). Primjerice, interpersonalne varijacije očituju se ukoliko se varijeteti komunikacijskih partnera razlikuju; jedan govori standardom, a drugi dijalektom (Mićanović, 2006). Navedeno je posebice zanimljivo u kontekstu obrazovnoga sustava u kojemu nastavnici mogu uočiti interpersonalne varijacije u komunikaciji s učenicima, a bitno je kako se njihova uporaba odražava i regulira u nastavi (posebice kako se „tretiraju“ nestandardni varijeteti u odnosu na standardni varijetet).

U skladu s tim, važno je spomenuti i dijafazijsku varijaciju koja se prema Huesmannu (1998) razlikuje od primarne i sekundarne jer ne utječe na oblikovanje individualnoga spektra nego na „jezičnu realizaciju pomoću situacijskih čimbenika i time dovodi do intrapersonalnih varijacija“ (Huesmann prema Mićanoviću, 2006: 13). Prema tome, realizacija treće varijacije uvjetovana je konkretnom situacijom izražavanja, a koja je obilježena mjestom, vremenom, temom, medijem (pisani ili govoreni), komunikacijskim partnerima te njihovim društvenim statusom (Mićanović, 2006). U kontekstu nastave hrvatskoga jezika navedena varijacija bitno određuje pravila komunikacije u odnosu nastavnik – učenik te će biti detaljnije prikazana u analizi.

2.2. Prebacivanje kodova u kontekstu vertikalne dvo- i višejezičnosti

Standardni jezik nije organski idiom i vrlo je rijetko prvi usvojeni jezik (J1) te ga stoga svi pripadnici hrvatskoga jezika trebaju savladati u sklopu školskoga programa nastave hrvatskoga jezika. Polaskom u školu, djeca se po prvi put sustavno susreću sa standardnim varijetetom što uzrokuje pojavu bilingvalnoga okruženja koji podrazumijeva okomitu ili vertikalnu dvojezičnost:

„diskurs u kojem se ostvaruje okomiti prijenos jezičnih jedinica, odnosno diglosijski odnos različitih individualnih organskih idioma (L1) i hrvatskoga standardnog jezika (L2) unutar sustava istoga materinskoga jezika“ (Pavličević-Frančić, 2006: 2).

Prema tome se okomita dvojezičnost razlikuje od horizontalne koja pretpostavlja suodnos i kontakt hrvatskoga jezika i njemu novoga, stranoga jezika (njemačkoga, engleskoga, talijanskoga itd.) u nastavi stranoga jezika. Pavličević-Frančić (2006) ističe da se već u predškolskoj dobi, a potom u mlađim razredima osnovne škole, „uspostavlja sustav paralelnih jezičnih kodova“ što znači da se sustavu prvoga usvojenoga jezika, tj. varijeteta (J1)

priključuju i drugi varijeteti (J2, J3, J4...). Naime, pri tome se očituje pojava višejezične komunikacije na nekoliko razina:

1. „razvijeni individualni jezični idiom naučen kod kuće (J1)“;
2. „hrvatski standardni jezik koji se rabi u službenome institucijskome okruženju, a s kojim se dijete prvi put sustavno susreće polaskom u školu (J2)“;
3. „supstandardni podsustavi hrvatskoga jezika, uglavnom narječja, sociolekti i žargonizmi uvjetovani dobnom i skupnom pripadnošću drugih govornika (J3, J4...)“ (Pavličević-Frančić, 2006: 3).

Pri tome se pretpostavlja da učenik usvajanjem J2 ili standardnoga varijeteta istovremeno usvaja jedan potpuno novi sustav drukčiji od prvoga ili J1 sustava. Prema Saussurovoj teoriji jezičnoga znaka učenjem J2, odnosno hrvatskoga standarda, „dijete ne uči pojam (plan A — sadržaj), nego samo njegov izraz (plan B — izraz) i uporabu (plan C — komunikacija)“ (Pavličević-Frančić, 2006: 4). Međutim, zbog međudjelovanja jačega ili dominantnoga jezičnoga sustava i drugih jezičnih sustava, koji pri tome postaju podsustavi, dolazi do stvaranja „međujezičnoga polja“ pri preklapanju jezičnih elemenata najmanje dvaju jezičnih sustava (Pavličević-Frančić, 2006). U slučaju nastanka međujezičnoga polja, J2 ili standardni jezik opisuje se kao „sustav u nastajanju“ dok prvi usvojeni jezik ili J1 (organski idiom) kao *uspostavljeni sustav*. U skladu s navedenim modelom mogu se prikazati i razine prijenosa kao i vrste „pogrješaka“. Međutim, navedena pojava međujezičnoga polja događa se u predškolskoj i mlađim razredima osnovne škole, dakle u razdoblju od 6. do 12. godine (Pavličević-Frančić, 2006), a kasnije dolazi do relativne stabilizacije jezičnih sustava.

S obzirom na to da je u središtu pozornosti ovoga diplomskoga rada komunikacija i upotreba varijeteta učenika viših razreda osnovne škole (5 – 8 razreda) i učenika srednjih škola (1 – 4. razreda), jezični sustavi koji su dotad usvojeni i naučeni smatraju se stabilnijima u kasnijoj dobi. Stabilnost jezičnih sustava u ovome kontekstu smatraju se prepoznatljiviji jezični varijeteti (dijalekti, sociolekti, standard) koji u komunikacijskom procesu vertikalne dvojezičnosti ne uzrokuju pojavu međujezičnoga polja. Naprotiv, kao što je objašnjeno, dijalektalni varijeteti i sociolekti smatraju se zasebnim jezičnim sustavima naspram standarda te bi se učenici u nastavi hrvatskoga jezika trebali naučiti kako se njima funkcionalno koristiti. Međutim, iako se u teoriji spomenuti varijeteti smatraju različitim jezičnim sustavima, u praksi to nije sasvim očito.

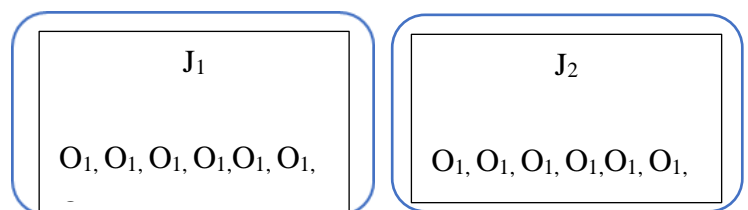
Prema novim shvaćanjima, teorija dvojezičnosti, odnosno višejezičnosti nije aditivne naravi, nego dinamične. Naime, García (2009) objašnjavajući hispansku dvojezičnost predlaže shvaćanje koje se razlikuje od dosadašnjeg tradicionalnoga prema kojemu su jezični sustavi J1 i J2 autonomni te se stoga mogu neovisno jedan od drugoga nadodati ili oduzeti. García i Wei (2014) pojašnjavaju da dinamična dvojezičnost podrazumijeva da su jezične prakse dvojezičnih govornika kompleksne i međusobno povezane te da se ne pojavljuju linearno niti funkcioniraju odvojeno jer postoji samo jedan jezični sustav.⁷

Dinamična dvojezičnost razlikuje se i od modela jezične međuovisnosti koju je razvio Cummins (1979), a koji je stavio u odnos dva jezična sustava tvrdeći da postoji prijenos među njima na osnovi temeljnoga jezičnoga znanja, tj. vještine (eng. *Common Underlying Proficiency*). Naime, u konceptu dinamične dvojezičnosti postoji jedan jezični sustav koji ima obilježja najčešće korištenog prema društveno prihvaćenim i razgraničenim jezicima ili onaj koji ponekad stvara nove prakse (García i Wei, 2014). Jezična obilježja su zajedno integrirana u takav jezični sustav. Prema tome, u društvenome kontekstu ne postoje dva jezika koja se aktiviraju ili deaktiviraju nego postoji određeni niz razvrstanih obilježja koji se uvijek aktivira (García i Wei, 2014). U prikazu 1. mogu se vidjeti sva tri pristupa, od tradicionalnoga do dinamičnoga koncepta dvojezičnosti.

Prikaz 2. Prilagođeno prema: García i Wei (2014: 14).

Tradicionalno shvaćanje dvojezičnosti:

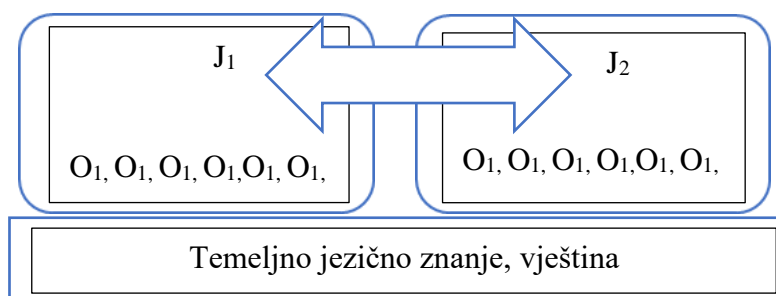
Dva neovisna jezična sustava



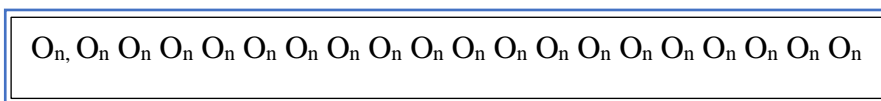
⁷ „Unlike the view of two separate systems that are added (or even interdependent), a dynamic conceptualization of bilingualism goes beyond the notion of two autonomous languages, of a first language (L1) and a second language (L2), and of additive or subtractive bilingualism. Instead, dynamic bilingualism suggests that the language practices of bilinguals are complex and interrelated; they do not emerge in a linear way or function separately since there is only one linguistic system.“ (García i Wei, 2014: 14)

Jezična međuovisnost:

Jim Cummins



Dinamična dvojezičnost:



Transjezičnost (*translanguaging*)⁸

*J: jezični sustav

*O: jezično obilježje

Lujić (2016) ističe kako je danas značaj transkomunikacije u njegovoj „sociolingvističkoj“ i „glotodidaktičkoj odrednici“ koja naglašava funkcionalnu ulogu takve prakse u učenju i komunikaciji. Transkomunikacija prema tome ima „dvojaku narav“, a koja podrazumijeva:

„komunikacijska ponašanja višejezičnih govornika koja uključuju različite jezike i/ili jezične varijetete i/ili druge komunikacijske kanale, kao i svi načini učenja i poučavanja višejezičnih govornika koji govornicima omogućuju funkcionalnu i povezanu uporabu svoga komunikacijskoga repertoara“ (Lujić, 2016: 673).

Iz navedenoga proizlazi i višejezična kompetencija koja se „ne smatra zbrojem više odvojenih kompetencija, već ukupnošću pojedinčevog raspoloživog komunikacijskog repertoara koji je otvoren za integraciju novih resursa“ (Lujić, 2017: 30).

U nastavi hrvatskoga jezika nedovoljno se naglašavala razlika između jezične i komunikacijske kompetencije, a posebice važnost potonje. Pavličević-Frančić (2005: 84)

⁸ Iako Lujić (2016) prevodi *translanguaging* kao transkomunikaciju, u radu će se koristiti pojam „transjezičnost“ koju koriste Šimičić i Meštrić (2018: 95), a koji prema autoricama stavlja naglasak na govornu praksu, odnosno „legitimizira heteroglosiju te fluidnost i mobilnost jezičnih praksi u svakodnevicu“.

ističe da se analizom službenih školskih programa za hrvatski jezik došlo do zaključka o „nerazmjeru između poticanja lingvističke kompetencije nasuprot komunikacijskoj kompetenciji“. Jezična kompetencija odnosi se na učenje standarda te označava „gramatičku stručnost koja razumijeva teorijsko poznavanje normi, definicija i pravila“ dok komunikacijska uključuje „pragmatičku stručnost koja razumijeva sposobnosti izražavanja u konkretnim komunikacijskim situacijama“ (Pavličević-Frančić, 2005: 88). Komunikacijska kompetencija je prema tome, društveno-kulturna jer uključuje znanje o tome pod kojim je društvenim uvjetima prihvatljiva uporaba određenoga jezika, odnosno varijeteta.

Za razliku od prijašnjega nastavnog plana i programa iz 2006. godine za hrvatski jezik u kojemu su se razlikovala četiri nastavna područja (hrvatski jezik, književnost, medijska kultura, jezično izražavanje), u novoj odluci o donošenju kurikuluma za nastavni predmet hrvatskoga jezika iz 2019. godine primjećuju se tri predmetna područja: 1. hrvatski jezik i komunikacija, 2. književnost i stvaralaštvo, 3. kultura i mediji. U skladu s tim, eksplicitno se naglašava da se:

„u svim predmetnim područjima razvija komunikacijska jezična kompetencija i potiče se ovladavanje jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja, pisanja te njihovim međudjelovanjem; ujedno se potiče razvoj vokabulara“ (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019).

Međutim, iz navedene formulacije ne može se jasno iščitati razlikovanje komunikacijske od jezične kompetencije (koja se ponovno stavlja u fokus s obzirom na načine izražavanja). Iako se primjećuje da se komunikacija i stvaralaštvo međusobno odnose na različite predmetne domene postavlja se pitanje pozicioniranja i uporabe zavičajnih idioma, odnosno dijalektalnih varijeteta. Naime, pod domenom hrvatskoga jezika i komunikacija navodi se samo „razvoj komunikacijske jezične kompetencije na standardnome hrvatskom jeziku“ (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019).

Pod domenom književnosti i stvaralaštva podrazumijeva se razumijevanje „književnosti kao umjetnosti riječi i osobite uporabe jezika“ (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). U skladu s tim utvrđuje se i „razvoj kreativne verbalne i neverbalne komunikacije“ te stvaralačko izražavanje koje je „potaknuto različitim iskustvima i doživljajima književnoga teksta“ (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Međutim, ne spominju se književni tekstovi na zavičajnome idiomu kao ni jezično izražavanje na vlastitome idiomu na kojemu bi učenici također trebali razvijati komunikacijsku kompetenciju.

S obzirom na to da je jedan od odgojno-obrazovnih ciljeva učenja hrvatskoga jezika „razvijanje vlastitoga jezično-kulturnoga identiteta komunikacijom na jednom ili više djelatnih jezičnih idioma hrvatskoga jezika“ (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019) učenici bi se trebali uz standardni varijetet u nastavi moći funkcionalno koristiti i vlastitim varijetatom, odnosno dijalektom/sociolektom. Jedno od načela nastave hrvatskoga jezika je načelo zavičajnosti koje pretpostavlja učeničko korištenje imanentne gramatike koji se odnosi na „gramatički sustav zavičajnog narječja koji se više ili manje ne podudara sa sustavom književnoga jezika“ (Težak, 1996: 97). Načelo zavičajnosti primjenjuje se u:

„svakoj nastavnoj situaciji gdje je poticajno i za ostvarenje nastavne zadaće korisno dopustiti učeniku da se slobodno izrazi idiomom koji najbolje poznaje i koji mu omogućuje da najtočnije izrazi svoju misao ili osjećaj“ (Težak, 1996: 98).

Treba uzeti u obzir da se imanentna gramatika učenika razlikuje s obzirom na različite krajeve te da stoga „zahtijeva i različite pristupe u poučavanju hrvatskoga književnog jezika“ (Isto). Međutim, Mićanović (2006: 90) zapaža kako govornici svih triju narječja u školi stječu pojam jezične korektnosti

„koji se primjenjuje s obzirom na standardni jezik, a nikada s obzirom na nestandardne varijetete premda su s normativnoteorijskoga gledišta dijalekti po sebi također korektni (...), i oni imaju vlastite norme koje određuju korektnost, ali nisu dane eksplicitno, nisu kodificirane“ (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019).

Mićanović (2006: 90) se pri tome oslanja na Bartscha (1985) koji primjećuje da se jezična korektnost koja se tiče standardnoga jezika prije svega promiče kroz školski odgoj kroz koji djeca prihvaćaju vrijednosni sud o vlastitome dijalektu kao „pogrešnom govorenju“, te koji se treba „poboljšati kako bi postao pravi jezik, tj. standardni jezik“. Pri tome u formalnome obrazovanju mogu postojati određeni jezični stavovi koji mogu biti promicati u obliku javnih ili prikrivenih jezičnih politika. Nastavnici, odnosno profesori hrvatskoga jezika, ne sudjeluju samo u ispunjavanju obrazovnih ciljeva i programa, nego i u odgajanju i oblikovanju određenoga jezičnoga ponašanja i stavova. Stoga je potrebno istražiti koji su stavovi nastavnika hrvatskoga jezika po pitanju jezične politike u školama („tretiranje“ nestandardnih varijeteta naspram standardnoga) te kako obrazlažu vlastite intervencije u jezik učenika.

Jednoznačnu definiciju prebacivanja kodova (PK) u strukturalnome smislu nije jednostavno ponuditi prije svega zbog različitoga poimanja termina „jezični kod“, a potom zbog otežanoga razlikovanja naspram ostalih sličnih pojava kao što su: „miješanje kodova“

(eng. *code-mixing*), „alternacije kodova“ (eng. *code-alternation*), izmjene stilova (eng. *style-shifting*) itd. Pod pojmom „koda“ mogu se podrazumijevati strukturalno različiti jezici, ali i varijeteti istoga jezika. Gardner-Chloros (1991) ističe kako prebacivanje kodova ne mora biti samo između različitih jezika nego i među varijetetima istoga jezika. Romaine (1995) objašnjavajući jednojezično (monolingvalno) prebacivanje kodova, pod pojmom „koda“ podrazumijeva ne samo različite jezike, nego i varijetete i stilove istoga jezika.⁹ Coulmas (2013) tvrdi da je preduvjet za prebacivanje kodova upravo svijest govornika o različitim varijetetima koje smatraju zasebnima, iako govornici ne moraju osvijestiti svako prebacivanje.¹⁰ Prema tome, iako prebacivanje kodova može biti svjesno, dakle s određenom namjernom ili nesvjesno i nenamjerno, ono ne isključuje činjenicu da je PK sustavna jezična pojava uvjetovana pravilima. Naime, istraživači kontaktne lingvistike su u zadnja tri desetljeća došli do zaključka da je prebacivanje kodova jezično ponašanje koje je sustavno te podložno pravilima (Mahootian, 2006).

U ovome radu, pod pojmom „koda“ smatrat će se različiti, odnosno posebni regionalni i socijalni varijeteti hrvatskoga jezika koji u nastavi hrvatskoga jezika ulaze u odnos vertikalne višejezičnosti te među kojima postoji mogućnost prebacivanja. Poučavanje i obrazovanje u školskoj se nastavi odvija na jezičnome kodu (J2) koji je različit od onoga naučenoga kod kuće (J1). S obzirom da komunikacijska kompetencija uključuje formalni način izražavanja (usmeno i pismeno), ona se u nastavi hrvatskoga jezika odnosi upravo na učenje standardnoga varijeteta (kao što je spomenuto u prethodnome poglavlju).

Gumperz (1976) razlikuje prebacivanje kodova od alternacije kodova (eng. *code-alternation*). Prebacivanje kodova se odnosi na izmjenu jezičnih kodova unutar jednoga komunikacijskoga događaja dok se alternacija kodova odnosi na izmjenu dvaju jezičnih kodova s obzirom na domene ili na granicama komunikacije, kao što su komunikacijske situacije. Prebacivanje, odnosno izmjena stila kao treći tip označava prebacivanje jezičnih varijeteta koja uključuje samo izmjenu „označitelja“ (markera) kodova s obzirom na društvene i kulturne pokazatelje (spol, dob, status, odnos sugovornika) (Saville-Troike, 2003).

Prebacivanje kodova je teško razlikovati od tzv. miješanja kodova. Poplack (1980) razlikuje tri tipa prebacivanja kodova. Prvi tip prebacivanja kodova pojavljuje se unutar jedne

⁹ “I will use the term ‘code’ here in a general sense to refer not only to different languages, but also to varieties of the same language as well as styles within a language” (Romaine, 1995: 121).

¹⁰ „Code-switching occurs where speakers are aware of the two varieties being distinct and are able to keep them apart, although they may not do so habitually and may not be conscious of every switch they make“ (Coulmas, 2013: 124).

rečenice (eng. *intrasentential switching*) ili na morfološkim granicama riječi dok se drugi tip pojavljuje na granicama dviju rečenica, surečenica ili dvaju komunikacijskih činova (eng. *intersentential switching*) (Romaine, 1995). Romaine objašnjava da je (2004) treći tip prebacivanja kodova tzv. kodno „tagiranje“ (eng. *tag-switching*) koje se odnosi na ubacivanje „taga“, odnosno ustaljenih sintagmi/izraza jednoga jezika u rečenicu na drugome jeziku.¹¹ Pojedini istraživači smatraju prvi tip (eng. *intrasentential switching*) miješanjem kodova, a drugi tip (eng. *intersentential switching*) prebacivanjem kodova. U suvremenoj literaturi najčešće se oba tipa smatraju dvama vrstama jezičnoga miješanja (eng. *language mixing*) (usp. Mahootian, 2006). U kontekstu dvojezičnosti i teorije usvajanja jezika i pojmovi prebacivanja i miješanja kodova imaju druge konotacije. Smatralo se, na primjer, da dijete prilikom usvajanja jezika treba održavati dva jezična sustava odvojeno te se miješanje kodova smatra nepoželjnim te čak pokazateljem krive uporabe jezika. Međutim, ovakva shvaćanja su napuštena u suvremenim teorijama dvojezičnosti, kao što je transjezičnost (García i Wei, 2014) i kodno umrežavanje (eng. *code-meshing*) (Young i sur., 2014).

Prebacivanje kodova također je potrebno razlikovati od posuđivanja, tj. leksičkih usvojenica i posuđenica. Dok se prebacivanje kodova može pojaviti na razini od jedne riječi do razine cijele rečenice, leksičko posuđivanje događa se na razini riječi. Leksičko posuđivanje, za razliku od prebacivanja kodova, ne pretpostavlja i ne zahtijeva određenu razinu kompetencije jezika u kontaktu (Kamwangamalu, 2010). Funkcija posuđivanja je popunjavanje leksičkih praznina u jeziku primatelju. Usvojenice predstavljaju riječi koje su fonološki, morfološki te sintaktički prilagođene jeziku primatelju (Mahootian, 2006) te se stoga razlikuju od riječi koje pripadaju drugim jezičnim sustavima, a posljedice su prebacivanja kodova.

U nastavi hrvatskoga jezika naglasak je upravo na usvajanju standarda te odnos prema uporabi regionalizama, lokalizama, dijalektalizama i sociolekta (žargon, sleng, tuđice) može biti posljedično veoma negativan. Raspravljajući o funkcionalnim stilovima standardnoga jezika, Silić (2006: 33) daje primjere grešaka koji svaki od sustava „proizvodi“, naglašavajući pri tome da „nema grešaka izvan sustava“, odnosno „greške su izvan sustava greške drugoga sustava“. Isto pravilo vrijedi i za sustave narječja, primjerice štokavski sustav prema lingvističkim zakonitostima proizvodi nešto što se prema sociolingvističkim uvjetima može smatrati „greškom“ dok su jezične „činjenice 'došal' i 'došel' činjenice drugih, njemu tuđih

¹¹ „Tag-switching involves the insertion of a tag in one language into an utterance which is otherwise entirely in the other language, e. g. *you know, I mean, (...) I wish, you know* [English tag], *ke mə pure panjabi bol saka*“ (Romaine, 2004: 97).

sustava (čakavskoga i kajkavskoga) (Silić, 2006: 33). U tome smislu svako pojedino narječje kao jezik sustav je neovisno o vanjskim čimbenicima dok „standard podliježe vrijednosnom sudu bez kojega ujedno ne bi postojao“ (Silić, 2006: 23).

Prema Poplack (1978) prebacivanje kodova i jezično posuđivanje utemeljeni su na dvama različitim mehanizmima funkcioniranja. Status stranih riječi u rečenicama bilingvalnih govornika odredili su prema trima kriterijima (fonološkom, morfološkom, sintaktičkom) prema kojima su riječi jednoga jezika (eng. *embedded language*) integrirane u jezik-bazu (eng. *matrix language*) (Myers-Scotton, 1993). Prema tome, leksičke jedinice koje sudjeluju u prebacivanju kodova pokazuju samo fonološku/sintaktičku/nikakvu prilagođenost drugome jeziku (usp. Boztepe 2003). Kod prebacivanja kodova prema pristupu Myers-Scotton, jezik-baza osigurava osnovnu gramatičku strukturu u koju se elementi drugoga jezika prebacuju prema pravilima i ograničenjima toga jezika. Na primjer, prebacivanje koda koje se pojavljuje u jednoj riječi, ali zadržavanjem osnovnoga reda riječi jezika-baze (Saville-Troike, 2003).

Na temelju spomenutoga koncepta dinamične dvojezičnosti (García, 2009) razvila se suvremena teorija transjezičnosti (tzv. *translanguaging*). Prema tome konceptu, govornici se koriste cjelokupnim jezičnim repertoarom kako bi se prilagodili komunikacijskoj situaciji, odnosno „popunili napukotine“ u komunikaciji. Transjezičnost se odnosi na novu jezičnu praksu u kojoj dolazi do jezičnoga prožimanja u složenoj komunikacijskoj interakciji (García i Wei, 2014). Prema tome, teorija transjezičnosti razlikuje se u ključnim pojmovima od teorije prebacivanja kodova. Transjezičnost se ne odnosi na jednostavnu smjenu ili prebacivanje između dvaju jezika. Naprotiv, García i Wei (2014) tvrde kako ona upućuje na govornikovu konstrukciju, uporabu izvornih, složenih i međuovisnih diskurzivnih praksi koje se ne mogu jednostavno pripisati jednoj ili drugoj tradicionalnoj definiciji jezika, ali koja čini govornikov cjeloviti jezični repertoar.¹²

Na tragu transjezičnosti je i suvremena teorija *code-meshinga* koja prepoznaje važnost nestandardnih varijeteta te dopušta njihovo korištenje u nastavi, primjerice pisanje na vlastitome dijalektu ili govoru. Ono potiče učenike da iskoriste razlike koje postoje u odnosu na standard na način da se varijetet učenika „osjeća dobrodošlo“ u razredu, za razliku od negativnoga pristupa koji posljedično prebacivanje kodova može imati (Young i sur., 2014).

¹² „Translanguaging differs from the notion of code-switching in that it refers not simply to a shift or a shuttle between two languages, but to the speakers’ construction and use of original and complex interrelated discursive practices that cannot be easily assigned to one or another traditional definition of a language, but that make up the speakers’ complete language repertoire“ (García i Wei, 2014: 22).

Pripadnici različitih govornih zajednica mogu se služiti drukčijim jezičnim kodovima i načinima govorenja što čini njihov verbalni repertoar. Gumperz (1977) u definiciju verbalnoga repertoara uključuje sve varijetete, dijalekte ili stilove koji se koriste u određenoj društvenoj populaciji i pravila o uporabi istih¹³. Odluka govornika o izboru interakcijskih strategija uzrokuje dinamični odnos jezičnoga koda, govornikovog cilja i strukture sudionika u određenoj komunikacijskoj situaciji. Fishmanova (1972) definicija koncepta domene objašnjava uvjete koji određuju pravila u izravnoj komunikaciji, a koja podrazumijeva određeni društveno-kulturni konstrukt ovisan o: temi, odnosu među sudionicima, kontekstu (okruženju) u skladu s društvenim institucijama i sferama aktivnosti govorne zajednice.¹⁴ Domene su prema tome primarno određene trima faktorima: temom o kojoj se raspravlja (opća ili specifična), ulogom i društvenim statusom sudionika (uključujući dob i spol), okolnostima interakcije (mjesto, vrijeme) (Saville-Troike, 2003).

U skladu s tim, za domenu se neizbježno veže odabir odgovarajućega i tipičnoga jezičnoga koda na koji se govornici prebacuju, a koja istovremeno ovisi o komunikacijskoj kompetenciji govornika. Obrazovno okruženje na nastavi u školama bitno određuje drugačiji način sporazumijevanja od kućnoga okruženja kao i pravila ponašanja, a prema tome i izbor o uporabi određenoga jezičnoga koda. Nastava hrvatskoga jezika u kontekstu škole predstavlja obvezni dio učeničkoga obrazovanja od prvoga do osmoga razreda osnovne škole te od prvoga do četvrtoga razreda srednje škole (u gimnazijama i strukovnim školama može se razlikovati). Prebacivanje kodova u domeni školske nastave hrvatskoga jezika usko je povezano s metodikom nastave, što može uzrokovati varijaciju u uporabi s obzirom na: temu sata i odgojno-obrazovni cilj, komunikacijske situacije, sudionike (interakcija učenika međusobno ili s nastavnicom). Prebacivanje kodova u nastavi se najčešće se spominje u kontekstu učenja stranoga jezika te ima, s obzirom služe li se njime nastavnici ili učenici, različite funkcije. Primjerice, Sert (2005) pri poučavanju engleskoga jezika utvrđuje funkcije prebacivanja kodova u slučaju kada ga koriste nastavnici s obzirom na:

1. *temu o kojoj se raspravlja*. Posebice se zapaža u poučavanju gramatičkih sadržaja kada se nastavnici prebacuju na materinji jezik svojih učenika. Na taj način učenička se pažnja

¹³ Communicative repertoire includes „all varieties, dialects and styles use in a particular societally-defined population, and the constrains which govern the choice among them“ (Saville-Troike, 2003: 41).

¹⁴ „Thus, domain is a sociocultural construct abstracted from topics of communication, relationships between communicators, and locales of communication, in accord with the institutions of a society and the spheres of activity of a speech community (...) (Fishman, 1972: 442).

usmjerava na novo gradivo, a prebacivanje kodova pokazuje se kao uspješno korištenje materinjeg jezika.

2. *izražavanje afektivnosti*. Povezano s emocionalnim aspektom u slučaju kada nastavnici žele pokazati solidarnost i prisnost s učenicima. Prebacivanje kodova pri tome doprinosi stvaranju poticajne atmosfere u učionici.

3. *ponavljanje gradiva*. Odnosi se na razjašnjavanje i prijenos nužnoga znanja učenicima. Nastavnici se prebacuju na materinji jezik kako bi osigurali učenikovo razumijevanje i naglasili važnost sadržaja koji se prenosi na stranome jeziku.

Ukoliko se u istom kontekstu prebacivanjem kodova služe učenici, funkcije se razlikuju. Sert (2005) navodi sljedeće funkcije:

1. *istovrijednost*. Opisuje se kao nedostatak jezične kompetencije u drugome jeziku (J2). Učenik se prebacuje na materinji jezik ubacujući određene lekseme u ciljani jezik, a prebacivanje kodova služi kao popunjavanje praznina u ciljanom jeziku.

2. *održavanje stabilnosti komunikacije*. Tijekom razgovora na drugome jeziku (J2), učenici se prebacuju na materinji jezik kako bi popunili privremene „praznine“ u komunikaciji. To može uzrokovati nedostatak fluentnosti u ciljanome jeziku.

3. *ponavljanje*. Poruku na stranome, tj. ciljanome jeziku učenik ponavlja na svome materinjem jeziku kako bi mu pridodao odgovarajuće značenje.

4. *kontrola sukoba*. Učenik pri uporabi jezika koji potencijalno može izazvati sukob (nastojanje da se izbjegnu nesporazumi, indirektni govor s posebnom svrhom), prebacivanje kodova predstavlja strategiju kojom učenik prenosi namijenjeno značenje. Nedostatak određene istoznačnice, odnosno leksema u materinjem ili ciljanome jeziku može dovesti do narušavanja prijenosa značenja te se stoga prebacivanjem kodova sprječavaju moguća nerazumijevanja.

Prebacivanje kodova može imati i ostale funkcije kao što su: identifikacija s pojedinim grupama, izražavanje solidarnosti ili distanciranje, redefiniranje situacije, naglašavanje ili ublažavanje zahtjeva/zapovijedi, pojačavanje ili isključivanje dvosmislenosti, komentiranje (Saville-Troike, 2003).

U nastavi hrvatskoga jezika učenici usvajaju standardni jezik koji je učenicima nije prvi usvojeni jezik (J1) te je njegov status sličan stranome jeziku koji se mora učiti da bi se usvojio. Postavlja se pitanje ovisi li prebacivanje kodova u određenim situacijama, načinima govora ili obrascima s obzirom na pojedine nastavne faze?

Funkcionalno prebacivanje kodova u nastavi dokazuju primjeri prebacivanja između standardnoga modernog grčkog i grčkoga ciparskog dijalekta. Naime, uporaba standardnoga i nestandardnoga varijeteta ovisi o određenim komunikacijskim prilikama. Dijalekt se koristi u neformalnim slučajevima koji su se odnosili na komentiranje, šale i slično, dok je standard povezan sa stvarnim poučavanjem, odnosno sa svim situacijama izravno povezanima s poučavanjem i učenjem u učionici (Ioannidou, 2009).

Prema tome, nastavnici se prebacuju na standard u svim formalnim domenama izravnoga poučavanja dok se na dijalekt prebacuju u svim ostalim slučajevima, npr. prilikom upozoravanja i smirivanja učenika, ohrabrivanja, neformalnoga komentiranja. Učenici se također prebacuju na dijalekt, na primjer kada se žale na nešto ili neformalno komentiraju. Primjer 1. predstavlja nastavnikovu interakciju s učenicima prilikom formalnoga poučavanja. Nastavnik traži pojašnjavanje pojma „desalinizacijske jedinice“ pri čemu se uočava dominantno korištenje standardnoga grčkoga varijeteta:

Primjer 1:

„1. Lydia: *είναι και οι μονάδες αφαλάτωσης*

(**it is also** the desalination units)

2. T: *τι είναι τούτες οι μονάδες αφαλάτωσης;*

(**what are** these desalination units?)

3. Giannos: *κυρία επήαμεν.*

(miss we went)

4. T: *επήαμεν, ναι, ξέρω το (π) τι είναι Λύδια;*

(we went, yes, I know it (p) what is it, Lydia?)

5. Lydia: *οι μονάδες αφαλάτωσης είναι εκεί όπου παίρνουν νερό από*

τη θάλασσα και το κάνουν (. . .)

(the desalination units are there where they take water from the sea and they make it (. . .)“ (Ioannidou, 2009: 267).

Na temelju primjera 1. Ioannidou (2009) uočava da se učenik spontano prebacuje na dijalekt (3) što nastavnik primjećuje i potvrđuje (4), ali se prebacuje na standardni varijetet kako bi nastavila održavati aktualnost nastavnoga sata (4).

U primjeru 2. može se uočiti nastavnikovo prebacivanje na grčki ciparski dijalekt u slučaju poticanja, ohrabririvanja učenika na odgovor.

Primjer 2:

„για να φάμε μας βοηθά το στόμα; ‘Ατε ρε βάρτε το νου σας να δουλέψει

(in order to eat, it is the mouth that helps us? Come on, put your brain to work <think>)“
(Ioannidou, 2009: 268).

U primjeru 3. učenik se prebacuje na dijalekt žaleći se na jednu od učenica.

Primjer 3:

„Nefeli: κυρ’ια ο ‘Αγης κ’ αμνει μας συν’εχεια τζαι γελο’υμε

(miss, Agis makes us and we laugh all the time)“ (Ioannidou, 2009: 268).

Prebacivanje kodova između dijalekata i standarda prvi put je kao predmet istraživanja bilo zastupljeno u radu Johna J. Gumperza i Jana Bloma (1972) o dvama norveškim varijetetima: Ranamål – lokalnome dijalektu i Bokmål – standardnome varijetetu. Pri tome su ustanovili funkcije prebacivanja kodova, a to su situacijsko i metaforičko prebacivanje kodova. Pri situacijskom prebacivanju kodova govornikov izbor o uporabi određenoga jezika/varijeteta ograničen je sljedećim faktorima: vlastitom motivacijom, statusom sugovornika, okruženju u kojemu se razgovor odvija, temom o kojoj se raspravlja. Metaforičko prebacivanje kodova je kompleksnije jer za cilj pretpostavlja određeni metaforički efekt koji se postiže kada sugovornici u komunikaciji osim denotacijskoga

značenja nastoje prenijeti i određena konotativna značenja povezana sa govornikovim izborom o identifikaciji s određenom društvenom skupinom (Gross, 2006; Saville-Troike, 2003).

Istraživanje je bitno jer je dokazalo kako prebacivanje kodova nije nasumična ili slučajna pojava u komunikaciji ili pokazatelj neznanja o vlastitome jeziku. Naprotiv, Saville-Troike (2003) uočava kako je njihov rad značajan upravo jer je dokazao da je prebacivanje kodova vrlo kompleksna i vješta jezična strategija kojom se bilingvalni govornici mogu koristiti kako bi osim referencijalnoga sadržaja rečenice prenijeli ili oblikovali važna društvena značenja. Bitan ishod njihovoga istraživanja bio je da se nastavnici u formalnoj nastavi služe standardnim dijalektom (Bokmål), ali ukoliko žele potaknuti otvorenu raspravu prebacuju se na lokalni varijetet, tj. dijalekt (Ranamål) što ukazuje na situacijsko prebacivanje kodova (Boztepe, 2003). Kao i u slučaju grčkoga standarda i dijalekta, jasno je da prebacivanje kodova ima važnu ulogu u školskoj nastavi te da je vrlo česta pojava.

2.3. Teorija upravljanja jezikom u obrazovnom kontekstu

Odabir jezika, tj. koda, Spolsky (2009) opisuje u kontekstu teorije jezične politike (eng. *language policy*) čiji je cilj objasniti izbore koje pojedini govornici čine na temelju obrazaca uvjetovanih pravilima, a koje prepoznaje govorna zajednica/ce čiji su članovi ti isti pojedinci.¹⁵ Jezičnu politiku razmatra kao odabir koji ovisi o svakome pojedincu, ali i kao društveni fenomen koji se temelji na zajedničkim uvjerenjima i sporazumnim ponašanjima članova govorne zajednice. Za Spolskog (2009) govorna zajednica može biti manja od nacije ili regije kao što su: obitelj, grupa ljudi koja redovito odlazi u isti kafić ili ured, selo ili grad. Međutim zbog nejasnih granica u određivanju govorne zajednice, Spolsky se oslanja na Fishmanov koncept domene.

Domene su zasebna područja jezičnoga izbora koje u kontekstu upravljanja jezikom (eng. *language management*) imaju zasebne politike. Jezičnu politiku određuju tri međusobno povezane komponente: „praksa“, „uvjerenja“, „upravljanje“ (Spolsky 2004). Jezične prakse su „primjetljiva ponašanja i izbori određenih jezičnih oblika i jezičnih varijeteta koji sačinjavaju određenu politiku u mjeri u kojoj su pravilne i predvidive“ (Spolsky, 2009: 4).

¹⁵ „The goal of a theory of language policy is to account for the choices made by individual speakers on the basis of rule-governed patterns recognized by the speech community (or communities) of which they are members.“ (Spolsky, 2009: 1).

Uvjerenja o jeziku (tzv. ideologije) označavaju vrijednosti ili statuse koji se pridodaju određenim imenovanim jezicima, varijetetima i jezičnim oblicima (Spolsky, 2009). Varijeteti su također vrlo bitni jer imaju ulogu identifikacije; nekima varijetetima će pri tome biti pridodana veća vrijednost, dok će neki varijeteti biti stigmatizirani. Upravljanje jezikom čini treću komponentu jezične politike, a podrazumijeva „eksplicitno i primjetno nastojanje pojedinca ili grupe koji imaju ovlast prilagođavanja prakse i uvjerenja sudionika u domeni“ (Spolsky, 2009: 4). Pri tome, Spolsky ističe kako izbjegava upotrebu termina „jezičnoga planiranja“ (eng. *language planning*) što odobrava Nekvapil (2006) objašnjavajući razliku.

Naime, dogodio se terminološki pomak od termina „jezičnoga planiranja“ prema terminu „upravljanja jezikom“ (Nekvapil, 2006). Termin „jezično planiranje“ povezuje se s padom kolonijalnoga sustava procesom modernizacije u zemljama u razvoju 1960-ih. Uskoro se razvila teorija pod istim nazivom koja je bila usidrena u društveno i ekonomsko planiranje toga vremena te je bila usmjerena na racionalno rješavanje problema u skladu s državnim političkim autoritetom (Nekvapil, 2006). Također, Nekvapil (2006) kritizira uporabu jezičnoga planiranja u utjecajnim engleskim publikacijama, posebice u radovima Coopera (1989) i Kaplana i Baldaufa (1997) koji se bave širim područjem jezičnih i društvenih problema. S obzirom na to da se teorija jezičnoga planiranja razvijala paralelno s teorijom upravljanja jezikom, moguće je pronaći međusobne poveznice.

Međutim, kako Nekvapil (2006) ističe, Spolsky (2009) nije prvi upotrijebio termin „upravljanja jezikom“ jer su ga u sociolingvističku literaturu programski uveli Jernudd i Neustupny (1987). Za razliku od Spolskog, kod kojega postoje samo naznake diskursa o upravljanju jezikom, B. H. Jernudd i J. V. Neustupný razvili su posebnu teoriju (Nekvapil, 2006). Teorija upravljanja jezikom (eng. *language management theory*) Jernudda i Neustupnýa razvila se 1970-ih i 1980-ih, a označavala je „teorijski pristup jeziku i komunikaciji“ (Nekvapil, 2006). Potrebno je istaknuti da se teorija temelji na „skupu teorijskih postulata, a ne na nazivu ‘upravljanje jezikom‘“ (Nekvapil, 2006) pa se stoga uz nju po nekim „osnovnim obilježjima“ veže i „teorija jezičnoga ispravka“ (eng. *theory of language correction*) dok neki autori (Spolsky, 2009) koriste termin jezično upravljanje u smislu jezičnoga planiranja (Nekvapil, 2006).

Teorija upravljanja jezikom temelji se na okvirnoj koncepciji Björna H. Jernudda i Jiříja V. Neustupnoga na: „razlikovanju dvaju procesa karakterističnih za jezičnu uporabu“:

- 1) „proizvodnje i primanja izričaja ili tekstova, tj. govorenja, pisanja, slušanja i čitanja“,

- 2) „ljudske djelatnosti usmjerene na proizvodnju i primanje izričaja ili tekstova, tj. metajezične aktivnosti.“ (Nekvapil, 2006).

Upravo drugi slučaj procesa jezične uporabe navedeni autori opisuju kao „upravljanje jezikom“, a Nekvapil (2006) naglašava kako je Neustupný naglašavao da se „teorija upravljanja jezikom bavi ponašanjem prema jeziku (eng. *behavior toward language*)“. Nekvapil i Sherman (2015: 1) navedeno promatraju u kontekstu teorije jezičnoga planiranja prije svega kao ponašanje prema jeziku „usmjereno prema promjeni u strukturi i uporabi jednoga ili više jezika, iako ne isključivo.“ Smjer planiranoga ispravka koji se odnosi na inicijatore promjene može biti *top-down* („proces odozgo“) i *bottom-up* („proces odozdo“). Navedeni procesi opisuju se, s obzirom na složenost društvenoga procesa, i kao *makro-* (složenija, uključene institucije više instance) i *mikrorazine* (jednostavnija, uključuje samo pojedince) jezičnoga planiranja (Nekvapil i Sherman, 2015). Upravo se teorija upravljanja jezikom (TUI) osniva na uzajamnom djelovanju makro- i mikrorazine te nudi nove poglede na samu dinamiku odnosa.

Upravljanje jezikom može biti jednostavno i organizirano, ovisno o složenosti i opsegu razina na kojima se odvija. Jednostavno upravljanje („izričajno“ ili „online“-upravljanje) odnosi se na govornikovo upravljanje „pojednim obilježjima ili aspektima svojega vlastitoga izričaja ili izričaja komunikacijskoga partnera 'ovdje i sad', tj. u konkretnoj interakciji“ (Nekvapil i Sherman, 2015). Primjer jednostavnoga upravljanja koji se navodi je u govoru češkoga televizijskoga voditelja koji najprije upotrijebi nekniževnojezični oblik zamjenice *kteřý* (koji), a potom se sam ispravi, odnosno prebaci na književnojezični oblik *kteří*. U tom slučaju, radi se o varijetetima istoga jezika koji su u odnosu: substandard – standard.

Organizirano upravljanje („vođeno“ ili „offline“-upravljanje) „nije ograničeno na jednu konkretnu interakciju“, a „vođeno je i više-manje sistematično“ (Nekvapil, 2006). U današnjem globaliziranom svijetu rastuća složenost društvenih mreža zahtijeva i „sve veći stupanj organizacije upravljanja jezikom“ (Nekvapil, 2006). Organizirano upravljanje najčešće proizlazi iz državnoga autoriteta (npr. odluka češke vlade o ukidanju ruskoga jezika nakon pada komunističkoga režima 1989.), ali je podložno javnim ili polujavnim raspravama sa stručnjacima i institucijama.

Upravljanje jezikom ne odnosi se samo na jezične pojave u užem smislu riječi, moguće je upravljati: 1. „komunikacijskim pojavama (obraćanje, odabir određenoga jezičnoga varijeteta)“, 2. „sociokulturnim pojavama (uključujući i socioekonomske)“ (Nekvapil, 2006).

Primjer upravljanja sociokulturnim pojavama koji Nekvapil (2006) navodi je iz Heller (2001), a odnosi se na etnografskog istraživanje u francuskoj manjinskoj školi (Ontario, Kanada):

UČITELJICA: *pourquoi lit-on?* [zašto čitamo?]

MICHEL: *pour relaxer* [kako bismo se relaksirali]

UČITELJICA: *pour se détendre, 'relaxer' c'est anglais* [kako bismo se opustili, „relaksirati se“ je engleski]“ (Heller 2001: 225).

Iz navedenoga primjera uočava se da se „učiteljica ravna ideološkom maksimom „odgoji dobre Franco-Ontarijce“, koja ima političku i ekonomsku potporu“ (Nekvapil, 2006).

Međutim, uspješnost upravljanja jezikom zahtijeva i ovisno je o jezičnoj (prepoznavanje različitih varijeteta/jezika) i komunikacijskoj kompetenciji (prikladnost uporabe određenoga varijeteta/jezika) nastavnika i učenika. Organizirano upravljanje se stoga odvija na više razina koje su najčešće hijerarhijski uređene (Neustupný i Nekvapil, 2003), a uspješno provođenje uvjetovano je provođenjem na svakoj razini.

Spolsky (2009) naglašava kako je upravo domena škole kritična u razvijanju jezične politike određene jezične zajednice. Domenu škole, nakon religijske domene, nesumnjivo smatra „pokretačkom snagom“ u upravljanju jezikom. Spolsky (2009) uočava kako je škola domena u kojoj se najvjerojatnije ili potvrđuje obrazac uporabe jezika naučenoga kod kuće ili dolazi do sukoba u odnosu na njega (tzv. jaz između jezika kuće i jezika škole).

S obzirom na to da se nastava hrvatskoga jezika odvija u domeni škole, učitelj/nastavnik je osoba koja ima autoritet nad upravljanjem jezikom što se očituje u usmenom i pisanom obliku komunikacije s učenicima. Jezik instrukcije nastavnika je standardni varijetet hrvatskoga jezika, a jedan od obrazovnih ciljeva je učeničko usvajanje standarda (uz obrazovne ciljeve nastavnih područja književnosti i stvaralaštva, kulture i medija). Prebacivanje kodova predstavlja metodu kojom se prije svega nastavnici koriste kako bi upravljali učeničkim govorom u smjeru: *nestandardni varijetet (dijalekt, sociolekt)* → *standardni varijetet*. Učenici ovakav proces mogu doživljavati kao ispravljanje „pogrešaka“ u svome govoru ili pisanju. Međutim, učenici također mogu sami upravljati vlastitim jezikom, bez intervencije nastavnika. Prema teoriji upravljanja jezikom (TUI) proces upravljanja ima nekoliko različitih faza, a one će se sagledati i objasniti u kontekstu nastave hrvatskoga jezika. U opisu faza navodit će se nastavnik kao primarni izvršitelj upravljanja učenikovim jezikom.

1. „Primjećivanje (neke pojave, odstupanja od norme ili očekivanja)“

Nastavnikovo poučavanje, kao što je spomenuto, odvija se na standardu te prema tome predstavlja normativan način govora. Učenici u usmenome i pisanome izražavanju također trebaju koristiti standardni varijetet te se prema tome korištenje drugih varijeteta smatra odstupanjem od „normativnoga očekivanja“. U trenutku kada učenik izgovori/napiše riječ/rečenicu na varijetetu drugačijemu od standardnoga, nastavnik primjećuje odstupanje. Međutim, isto tako učenik sam može primijetiti „oblike izričaja u trenutku kada izričaj odstupa od norme ili očekivanja“ (Nekvapil, 2006).

2. „Vrednovanje“

Nastavnik može vrednovati odstupanje u govoru ili pismu negativno, pozitivno i neutralno.

3. „Plan ispravka“

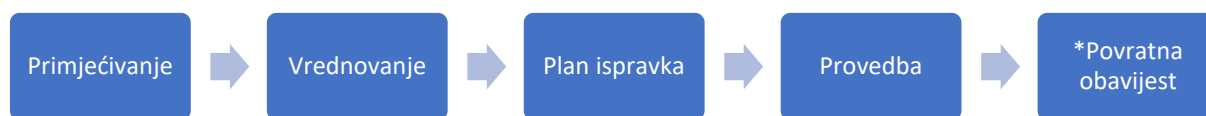
Nastavnik odabire ili planira ispravak primijećene i vrednovane pojave.

4. „Provedba“

Odabrani i isplanirani ispravak se provodi.

Opisanome modelu upravljanja jezikom, Kimura, 2014, (prema Nekvapil, 2006: URL) dodaje još jednu ili petu fazu, a to je: *poslijeprovedbeni korak / povratna obavijest*. Peta faza se odnosi na sudionike upravljanja jezikom koji „katkad traže povratnu obavijest ili ustanovljuju uspješnost provedbe dotičnoga ispravka.“ U slučaju nastavnikova upravljanja jezikom, navedena faza može se smatrati veoma bitnom zbog učenikovoga usvajanja standardnoga varijeteta. Naime, nastavnici često traže od učenika da ponove rečenicu u kojoj je nastavnik izvršio prebacivanje kodova na standard kako bi ustanovili da je učenik shvatio i usvojio ispravak. Isto tako, navedena faza može izostati ukoliko nastavnik jasno ne zatraži ponavljanje ili ukoliko učenik sam upravlja vlastitim govorom. Navedene faze u procesu upravljanja jezikom linearno i jednosmjerno napreduju do faze provedbe (4. faza) dok je poslijeprovedbeni korak (5. faza) povratna obavijest, odnosno služi nastavniku kao potvrda uspješno provedenoga procesa upravljanja. Slijed faza u procesu upravljanja vidljive su u grafičkome prikazu 1:

Prikaz 3: Faze u procesu upravljanja jezikom.



1. → 2. → 3. → 4. ↔ 5.

Međutim, prema TUJ-u ne moraju biti provedene sve navedene faze kako bi proces upravljanja bio završen:

„[] konkretni proces upravljanja može završiti nakon bilo koje od njih: govornik primjerice može primijetiti neku pojavu, ali je ne mora vrednovati; ili može vrednovati neku pojavu, ali bez planiranja ispravka koji bi slijedilo; ili može isplanirati ispravak, ali ga iz nekih razloga ne provesti.“ (Nekvapil, 2006).

U istraživanju prebacivanja kodova u nastavi hrvatskoga jezika upravljanje jezikom analizirati će se na dvije razine: 1. nastavnikovo upravljanje učenikovim jezikom (povezano s metodikom hrvatskoga jezika), 2. učeničko vlastito upravljanje jezikom. Pri tome će se obratiti pozornost na faze koje su prisutne u nastavnikovom i učeničkom upravljanju jeziku te uspješnost upravljanja ukoliko neke od faza izostanu. Također će se analizirati moguće sociolingvističke funkcije prebacivanja kodova u kontekstu nastave hrvatskoga jezika.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1. Uzorak

Istraživanje upravljanja jezikom u nastavi hrvatskoga jezika provodilo se za vrijeme obavljanja školske prakse u akademskoj godini 2018/2019, a ono se odnosilo na prisustvovanje nastavi hrvatskoga jezika. S obzirom na to da se školska praksa odrađivala u dvije škole (osnovnoj i srednjoj), studenti su po grupama bili dodijeljeni različitim

profesorima u svakoj školi.¹⁶ Radi nedostatka odslušanih sati potrebnih za svrhu istraživanja, zahtijevali su se dodatni sati prisustvovanja na satovima oba nastavnika. Odobrenje za dodatne sate dala je prije svega voditeljica, odnosno profesorica metodičkoga kolegija, a potom su svoj konačni usmeni pristanak dala oba nastavnika hrvatskoga jezika. Nastavnike se prije toga upoznalo s temom i glavnim ciljem istraživanja. Prisustvovanje nastavi hrvatskoga jezika odvijalo se s prekidima u jednoj osnovnoj te jednoj srednjoj školi u Zadru u sljedećem vremenskom rasponu:

1. Osnovna škola Smiljevac, od 4. ožujka do 29. ožujka 2019., ukupno odslušano 15 školskih sati (11,25 h),
2. Ekonomsko-birotehnička i trgovačka škola Zadar, od 1. travnja do 30. svibnja 2019, ukupno odslušano 12 školskih sati (9 h).

Uzorak istraživanja bio je nasumičan s obzirom na to da je podrazumijevao razrede dodijeljene nastavnicima kod kojih su bili odslušali navedeni školski sati. U Osnovnoj školi Smiljevac uzorak su činile tri grupe: 6.c, 6.d, i 8.a. U Ekonomsko-birotehničkoj i trgovačkoj školi Zadar uzorak je bio raznovrsniji s obzirom na različite strukovne smjerove: 1.d (komercijalisti), 1.g (poslovne tajnice), 1.c (ekonomisti – eksperimentalni program), 3. b (ekonomisti), 3. c (ekonomisti). Iako su u oba uzorka učenici polazili dva razreda (6. i 8. razred osnovne, 1. i 3. razred srednje) u slučaju osnovne škole homogenost nastavnih sadržaja i cjelina bila je veća nego u srednjoj školi u kojoj postoji razlika u odnosu na nastavni plan i program određene struke. Također, postoji i razlika uzoraka u obrazovnoj razini (osnovno i srednje obrazovanje) prema kojima će se uočiti razlike i sličnosti u nastavnikovom upravljanju jezikom učenika.

3.2. Metode

S obzirom na ciljeve istraživanja te istraživačka pitanja u radu se koristio kvalitativni pristup u prikupljanju i analizi podataka. U prvoj fazi istraživanja, tijekom prisustvovanja nastavi nastavnika hrvatskoga jezika, područje istraživanja bio je usmeni, govorni diskurs u interakciji nastavnik – učenik. Budući da jednostavno upravljanje jezikom prema TUJ-u

¹⁶ Radi zaštite privatnosti oba profesora (osnovne i srednje škole) u analizi će se koristiti sljedeći pseudonimi: Nastavnik 1 (za osnovnu školu) i Nastavnik 2 (za srednju školu).

podrazumijeva upravljanje komunikacijskim činovima u konkretnim interakcijama (razgovorima) pojedinaca (Nekvapil, 2011), bilo je potrebno odabrati odgovarajuće metode prikupljanja podataka. Metode prikladne za prikupljanje podataka u jednostavnom upravljanju jezikom brojne su, a Faibrother – Nekvapil – Sloboda (2018) navode radove u kojima su istraživači uključili: video-snimke, audio-snimke spontanijih interakcija, sudioničko opažanje, *dummy survey* (neformalna interakcija kao stvarni objekt analize).

Najpovoljnija metoda prikupljanja podataka tijekom prisustvovanja nastavi bila je promatranje te vođenje detaljnih bilješki. Određeni nedostaci ove metode uspješno su kompenzirani iz nekoliko razloga. Paradoks opažачa (nemogućnost opažanja spontanoga ponašanja radi prisutnosti istraživača) prevladan je zbog uloga, tj. statusa koji su dodijeljeni istraživaču i nastavnicima. Primarna uloga i status istraživača bio je „student na praksi“, a nastavnika „mentora“ određene grupe studenata. Nastavnicima (mentorima) uobičajena je praksa prisustvo studenata (praktikanata) na nastavi te im stoga i sam proces opažanja nije neočekivan ili nepoznat. Prema tome se može zaključiti da je status istraživača bio sekundaran te da nije dodatno utjecao na modifikaciju ponašanja.

Također, učenicima su na početku prvoga sata predstavljani studenti na praksi te je na taj način omogućeno uspostavljanje prisnosti (*rapporta*). Prema tome, dolazak u svaki razred u etnografskom smislu označavao je istodobno ulazak u novu razrednu zajednicu koji je omogućio dodijeljeni nastavnik koji je tako preuzeo i ulogu vratara (eng. *gatekeeper*) u istraživanju. Studenti na praksi, a samim time i student istraživač, morali su se nastojati uklopiti u dinamiku svakoga razreda te se prilagoditi različitim uvjetima u kojima se slušanje nastavnih satova odvijalo. Ponekad je to značilo da zbog određene razine buke u razredu istraživač nije mogao čuti svaku repliku učenika i sl. Međutim, postojala je razlika u odnosu na neformalni govor i govor stvarnoga poučavanja te su prioritet u istraživanju prvenstveno imali podaci dobiveni iz drugoga tipa govora.

Vođenje bilješki uključivao je opće i specifične podatke. Opći podaci odnosili su se na: školski sat, datum, naziv škole, naziv profesora, razred i temu nastavnoga sata. Specifični podaci oslanjali su se na opise nastavnoga sata po metodičkim fazama, interakcije nastavnik – učenik s obzirom na nastavni sadržaj te navođenje konkretnih primjera prebacivanja kodova. Pri tome je posebna pozornost bila usmjerena na varijetet (kod) kojim učenici i profesori govore te u kojoj fazi ili načinu govorenja dolazi do prijelaza na drugi varijetet.

S obzirom da je postojao osjećaj nelagode po pitanju dozvole snimanja nastave kod profesora u osnovnoj školi te da je za to bilo potrebno ishoditi dodatne dozvole u obje škole (ravnatelj), odustalo se od navedene metode. Međutim, audio snimanje bilo je neophodno u drugoj fazi istraživanja u kojoj su se proveli intervjui s dva profesora hrvatskoga jezika. Istraživačka pitanja u ovoj fazi odnosila su se na postojanje potencijalne jezične politike koja bi ocrtala politiku na makrorazini.

Polustrukturirani intervjui uključivali su i vrlo sažetu biografiju, odnosno prikaz rada u profesiji nastavnika hrvatskoga jezika. Iako su pitanja varirala s obzirom na različite prakse dvaju nastavnika, glavne teme uključivale su: 1. trenutnu praksu upravljanja jezikom na razini škole; 2. način ispravljanja učeničkoga govora, 3. probleme u učeničkome usvajanju standardnoga varijeteta, 4. status dijalekata i lokalnih varijeteta u poučavanju hrvatskoga jezika.

Podaci prikupljeni iz bilješki prikazati će se tako što će se primijeniti analiza faza TUJ-a u primjerima gdje je to moguće. Fokus u analizi podataka dobivenih iz bilješki bit će dubinski kvalitativni opis. Naglasak je na uočavanju sociolingvističkih funkcija prebacivanja kodova te problematiziranje stavova naspram nestandardnih varijeteta u nastavi.

4. PRIKAZ I ANALIZA PODATAKA

U ovom poglavlju najprije će se prikazati rezultati u obliku bilješki koje su dobivene tijekom ukupno 24, 25 h odslušana školska sata u Osnovnoj školi Smiljevac i Trgovačko-birotehničkoj i trgovačkoj školi Zadar. Primjeri su numerirani arapskim brojevima te se na početku svakoga navode opći podaci: datum, školski sat, razred, prostor, tema, nastavna faza. Ukoliko su se isti dan i na istome školskome satu našlo više od jednog primjera, u nastavku se samo navodi razlika u nastavnoj (pod)fazi i/ili temi. U primjerima na koje se može primijeniti TUJ dodatno se prikazuju na način da su vidljive samo riječi u kojima se događa prebacivanje kodova. Prilikom navođenja govora nastavnika i učenika koristile su se vlastite oznake. Svaka rečenica numerirana je brojem u zagradi, npr. (1), a oznake u govoru su sljedeće:

– nedovršena rečenica uslijed prekida

- - - izostanak replike, rečenice

----- ubacivanje u rečenicu učenika

... replike u brzom izmjeni

4.1. Bilješke iz osnovne i srednje škole

Primjeri 1 – 17 koji će se analizirati u nastavku prikupljeni su u Osnovnoj školi Smiljevac.

Primjer 1. (4.03.2019.)

Školski sat: 4., popodnevna smjena

Razred: 8. a

Prostor: Učionica hrvatskoga jezika (1/2)

Tema: Analiza testa Ivana Gorana Kovačića: *Mrak na svijetlim stazama*.

Nastavna faza: priopćaj provjerenih rezultata

Nastavnik 1 analizira pogreške prema zadacima u testu. Izražava nezadovoljstvo rezultatima, posebice od prvog do četvrtoga zadatka gdje se od učenika tražilo pomno čitanje s razumijevanjem. Jedan učenik izražava negodovanje jer nije razumio što se od njega traži u jednom zadatku:

(1): U1: „A što sad tu *triba*...”

N1: „----- *treba!*?”

(2): U1: - - -

Nastavnik 1 automatski ispravlja učenički ikavizam *triba* standardnim oblikom *treba* unutar iste rečenice (1). Na taj način učenik ne dovršava rečenicu nego nastavnik intervenira u istoj rečenici odmah nakon učeničkoga korištenja dijalekta. Prema tome, Nastavnik 1 se služi prebacivanjem kodova kako bi upravljao učeničkim govorom u smjeru standarda:

(1) U1: -----*triba* ...

N1: - - - - - *treba!*? (ispravljanje: standard < dijalekt)

(2) U1: - - -

Prema fazama TUJ-a, u Primjer 1. moguće je zamijetiti sljedeće faze u upravljanju jezikom: Nastavnik 1 primjećuje riječ „triba“ kao dijalektalnu, vrednuje ju kao odstupanje od norme te primjenjuje, odnosno predlaže ispravak. Međutim izostaje faza povratne obavijesti koju učenik potvrđuje tako što implementira ispravak.

Primjer 2. (5.03.2019.)

Školski sat: 3., popodnevna smjena

Razred: 8. a

Prostor: Učionica hrvatskoga jezika (1/2)

Tema: Marin Držić, *Novela od Stanca*

Nastavna faza: tumačenje sadržajnih, funkcijskih odnosa (interpretacija teksta)

Nastavnik 1 čita odlomak iz *Novele od Stanca* jer, kako naglašava, tekst je napisan starom štokavštinom te je time učenicima manje razumljiv. Nastavnik 1 pažljivo čita tekst prema naglascima koji su ujedno označeni u samom tekstu. Nakon čitanja pita učenike za razumijevanje i moguće nepoznate riječi. Izdvajaju se sljedeći riječi: *kami, grudice, pretio..* Nastavnik 1 postavlja pitanje: *Može li se nešto zaključiti na temelju govora o njegovom karakteru?* Pri tome se misli na lik Stanca. Učenici zaključuju da se može jer se koristi umanjenicama. Nastavnik 1 ponovno ispituje koliko su učenici razumjeli tekst na temelju nepoznatih riječi: *batesa, penga, na jaja* (lica)... Učenici pogađaju. Ponekad svi govore u isti glas pa je nemoguće čuti i razumjeti sve odgovore:

(1) U1: „Eee zmija – kao što **minja** – “

N1: “ ----- **Mijenja!**“

(2) U1: „E kao što **mijenja**, da...“

Prebacivanje kodova u navedenome primjeru kao i u prethodnome (1) dokazuje da se nastavnik 1 koristi prebacivanjem kodova kako bi upravljao učenikovim govorom, odnosno ispravio ga na s dijalektalnoga na standardni oblik riječi. Prebacivanje kodova se također događa unutar iste rečenice, odnosno učenikovog govora.

(1) U1: ----- **minja** -----

P1: -----**mijenja** (ispravljanje: standard < dijalekt) ----

(2) U1: -----**mijenja** (dijalekt > standard) -----

Prema TUJ-u, nastavnikovo upravljanje jezikom ima sljedeće faze: Nastavnik 1 prepoznaje riječ „minja“ kao dijalektalnu, vrednuje ju kao odstupanje od norme (standarda), a potom primjenjuje, odnosno predlaže ispravak: „mijenja“. Učenik 1 usvaja, implementira

predloženi ispravak tako što se sam prebacuje na standardnu riječi „mijenja“. Za razliku od primjera 1, ovdje postoji faza povratne obavijesti od učenika koji usvaja ispravak na standard.

Primjer 3.

Školski sat: 5. sat, popodnevna smjena

Razred: 6 a

Prostor: Učionica hrvatskoga jezika (1/2)

Tema: Ivan Kušan, *Ljubav ili smrt* (nastavak)

Nastavna faza: kritičko zauzimanje stava prema promišljanju teksta

Nastavnik 1 pojašnjava glavne pojmove, nastoji približiti učenicima na zanimljiv način: „Tekst dakle počinje vrhuncem; imamo onda vraćanje na uvod, na primjer kao u filmu...“ Prelazi na pouku teksta, učenici zaključuju da ne treba odustajati kako je pokazao Koko svojim ponašanjem. Učenici postaju nemirniji i dobacuju si međusobno šale. Opuštenija je atmosfera jer se učenici identificiraju s glavnim likom te započinju dobacivati šale:

U1: „[], *neb'* ti ništa *mogo!*“

(*skupni smijeh*)

Primjećuje se da je formalnost sata u tome trenutku nestala i da su se učenici počeli obraćati jedni drugima aludirajući na vlastite doživljaje. Iako se nastavna faza odnosi na formalni dio u kojemu se interpretira određeni tekst, Nastavnik 1 ne nastoji ispraviti takav govor. S obzirom da je nastala situacija u kojoj je formalnost poučavanja ugrožena bukom i žamorom učenika, nastavnik 1 ih nastoji umiriti i tako vratiti radnu atmosferu u učionici.

U navedenom primjeru može se uočiti da se učenik prebacuje na neformalni, razgovorni jezik (*neb'*, *mogo*) u obraćanju drugome učeniku. Jasno se može uočiti da je funkcija ovakvoga prebacivanja od učenika komentiranje glavnoga lika pri čemu se u komunikaciji s drugim učenikom koristi razgovorni stil.

Primjer 4. (6.03.2019.)

Školski sat: 4. sat, popodnevna smjena

Razred: 8. a

Prostor: Učionica hrvatskoga jezika (1/2)

Tema: Marin Držić, *Novela od Stanca* (nastavak)

Nastavna faza: uvodna, ponavljanje gradiva od prošloga sata

Učenici ponavljaju s nastavnicom bitne pojmove s prijašnjeg sata vezanog uz komediju Marina Držića, *Novelu od Stanca*:

(1) U1: „On je **bija** hrvatski komediograf...“

(2) N1: - - -

(3) U1: „On je **bio** Dundo Maroje.“

(4) U2: „On mu je to **izlaga** – “

(5) N1: „A zašto mu je to **izlaga**?“

(6) U2: „I on je **povirova**!“

(7) N1: „Ee, []!“

(8) U2: „on je **reka** – “

(9) N1: „Nije **reka**, nego **rekao je** da [...]“

Primjer 4. predstavlja kompleksniji oblik upravljanja jezikom jer u razgovoru s Nastavnikom 1 sudjeluju dva učenika. Na početku se može uočiti da Nastavnik 1 ne ispravlja učenika 1 u dijalektalnoj riječi „bija“, nego se učenik 1 sam prebacuje na standardni oblik riječi „bio“ u 3. rečenici. Prema tome, učenik 1 upravlja vlastitim govorom, odnosno sam se ispravlja. Prema TUIJ-u, učenik 1 sam: primjećuje da je upotrijebio dijalektalnu riječ, vrednuje ju kao odstupanje od očekivanoga, norme, planira ispravak te provodi samoispravak na standard.

4.a.

(1) U1: ----- **bija** ----- (...)

(2) N1: - - -

(3) U1: ----- **bio** (samoispravljanje* dijalekt > standard) -----.

U drugome dijelu, učenik 2 se ubacuje u razgovor također koristeći riječ na dijalektu. Međutim, Nastavnik 1 reagira na dijalektalnu riječ na način da ju ponavlja naglašavajući (5) i time upozorava učenika. Dakle, Nastavnik 1 se u tome slučaju ne koristi prebacivanjem

kodova da bi ispravio učenika 2 na standard. Primjećuje se ipak da se učenik 2 ne ispravlja sam na standard (6) nego nastavlja koristiti dijalekt u riječi „povirova“. Nastavnik 1 primjećuje da učenik 2 nije shvatio upozorenje te ovaj put eksplicitnije upozorava učenika imenujući ga (7). Prema tome, Nastavnik 1 se ne koristi prebacivanjem kodova, odnosno ne ispravlja učenika s dijalekta na standard te pri tome i faze prema TUJ-u izostaju.

4.b.

(4) U2: -----*izlaga*

(5) N1: -----„*izlaga*“ ?!

(6) U2:*povirova!* (dijalekt)

(7) N1: (upozoravanje imenovanjem učenika 2)

Učenik 2 ne shvaća da nastavnik zahtijeva da se prebaci na standard nego nastavlja koristiti dijalekt pri opisivanju glavnoga lika. Međutim, Nastavnik 1 se odlučuje ispraviti učenika prebacujući se s dijalektalne riječi „reka“ na standardni oblik „rekao je“. Uočava se da je Nastavnik 1 u ovome slučaju koristio prebacivanje kodova u drugoj rečenici (9) dajući time primjer „ispravnoga“ govorenja po principu: *nije...nego*. Pri tome se može uočiti da postoje sljedeće faze TUJ-a: 1. Nastavnik 1 primjećuje uporabu dijalektalne riječi „reka“ kod učenika, vrednuje ju kao odstupanje od norme te provodi ispravak na standardni oblik „rekao je“.

4.c.

(8) U2: -----*reka* (dijalekt)...

(9) P1: -----*reka*-----*rekao je* (ispravljanje: standard < dijalekt).....

Primjer 5.

U nastavku se prelazi u novu nastavnu fazu tumačenja sadržajnih funkcijskih odnosa. Učenici se bave karakterizacijom likova. Učenici govorno karakteriziraju likove: Stanac – „koristi se umanjenicama“ „*vodica*“, „*grudica*...“ Jačica – „nesiguran“, „preplašen“, Dživo – „samouvjeren“, „odlučan“, „slatkorječiv“, „hvalisav“. Potom slijedi etička i psihološka karakterizacija: Stanac – „naivan“, „lakovjeran“... Učenici su zainteresirani, nastoje izraziti vlastite doživljaje likova:

(1) U1: „Kao da je to *doživija* [...]“

(2) N1: - - -

Primjećuje se da u navedenoj rečenici Nastavnik 1 ne koristi prebacivanjem kodova na standard, odnosno ne ispravlja učenika nego mu dopušta da izrazi trenutačni dojam o liku i konačnu karakterizaciju što je cilj učeničkoga napora. Dakle, u primjeru 5. Nastavnik 1 se ne koristi upravljanjem jezikom.

(1) U1: -----*doživija*

(2) N1: - - -

Primjer 6.

Nastavnik 1 u završnome dijelu sata prelazi na ideju, pouku djela:

(1) N1: „Što bi nam ovdje bila neka ideja ili pouka?“

(2) U1: „*Ne viruj* svemu što čuješ!“

(3) N1: - - -

(4) U4: ...

(5) U5: ...

(6) U4: ...

Nastavnik 1 ne ispravlja učenikovo korištenje dijalekta (2) na standard nego dalje nastavlja slušati odgovore drugih učenika koji slijede u vrlo brzom izmjeni i nizu. Razlog tome je nemogućnost upravljanja jezikom u fazi sata kada se javlja veći broj učenika s ciljem da iznesu ključnu ideju/pouku djela.

Primjer 7.

U fazi primjene u smislu promišljanja, nastavnik 1 započinje igru objašnjavajući da svatko mora nastaviti pričati priču po principu ulančavanja. Učenici slušaju i započinju igru nastavljajući se jedan na drugoga.

(1) U1: „Dživo je **reka** Starcu da se **pomladija** –“

N1: „da se **pomladio**“

(2) U2: ...

U primjeru 7. uočava se zanimljiv oblik upravljanja jezikom. Naime, učenik 1 upotrijebio je u istoj rečenici dvije riječi na dijalektu: „reka“ i „pomladija“. Nastavnik 1 koristi prebacivanje kodova unutar iste rečenice učenika, ali da bi ispravio samo drugu riječ na standard: „pomladio“. Faze koje su prisutne pri nastavnikovom upravljanju jezikom učenika su primjećivanje dijalektalne riječi „pomladija“, vrednovanje kao odstupanje od norme te provedba ispravka na standardnu riječ „pomladio“. Također, izostaje 5. faza povratne obavijesti od učenika.

(1) U1: -----*reka*-----*pomladija* ---

N1: – (neispravljanje) ----- *pomladio* (ispravljanje: standard < dijalekt)

U2: ...

Primjer 8.

Na kraju sata nastavnik 1 zadaje učenicima zadaću: „Izmislite, dovršite kraj (5 rečenica u proznome obliku)“. Učenici započinju domaći rad pred kraj sata zajedno s nastavnikom 1:

(1) U1: „On je **bio** jako *vesel* –,

(2) N1: „Ne, nego *veseo!*“

U navedenom primjeru učenik 1 koristi se razgovornim jezikom, dakle oblikom sociolekta: „vesel“ (1). Nastavnik 1 se koristi prebacivanjem kodova u sljedećoj rečenici kako bi učenika ispravio na standardni oblik „veseo“ (2). Nastavnik 1 eksplicitno ispravlja učenika te se mogu uočiti faze TUJ-a: primjećivanje riječi „vesel“, vrednovanje kao odstupanje od norme i provedba ispravka na standard u riječi „veseo“. Međutim, nedostaje 5. faza povratne obavijesti kojom učenik potvrđuje predloženi ispravak, odnosno usvaja ga.

(1) U1: -----*vesel* –

(2) N1: -----*veseo!* (ispravljanje: standard < sociolekt/dijalekt)

Primjer 9.

Školski sat: 5. sat, popodnevna smjena

Razred: 6 d

Prostor: Učionica hrvatskoga jezika (1/2)

Tema: Ponavljanje jezičnoga gradiva

Nastavna faza: pokretanje, uvodna motivacija

Učenici su još nemirni i vlada opuštena atmosfera, Nastavnik 1 ih upozorava da se smire. Pokušava ih podsjetiti koja su djela obrađivali kao lektiru posljednje.

(1) U1: „**Kaaaj?!**“

(2) N1: „**Kaj** smo radili?“

(*smjeh učenika*)

(3) U1: „Povjestice, Augusta Šenou.“

Iz navedenoga primjera uočava se da Nastavnik 1 ne ispravlja učenika 1 na standard nego se služi upitnom riječju na kajkavskom kako bi potaknuo, motivirao učenike na prisjećanje. S obzirom da u učionici nije u potpunosti zavladao formalna atmosfera, nastavnik 1 na humorističan način započinje sat. Prema tome, korištenje dijalekta je funkcionalno iskorišten u uvodu sata.

Primjer 10.

Potom slijedi faza uvođenja u rad i produbljivanje. Provjerava se pravopisni domaći rad: *ije/je*. Nastavnik 1 približava učenicima razliku između *ije* i *je* tako da se služi njihovim organskim idiomom, ikavskim dijalektom. Učenici se potom uspješno služe navedenom tehnikom pri rješavanju zadataka.

(1) N1: *Recite **zvizde** pa **zvizdice** – u prvom govorite dugo, u drugome kratko.*

Iz navedenoga primjera može se uočiti da se Nastavnik 1 koristi funkcionalno ikavskim refleksom dijalekta kako bi učenicima objasnila gramatičko gradivo (razliku između *ije/je*) koje se temelji na fonološkoj razlici. Iz toga proizlazi da dijalekt može biti korisno sredstvo poučavanja jezičnoga sadržaja koji se odnosi na usvajanje standardnoga varijeteta.

Primjer 11. (27.03. 2019)

Školski sat: 3. sat, prijepodnevna smjena

Razred: 8 a

Prostor: Učionica hrvatskoga jezika (1/2)

Tema: Judita, Marko Marulić

Nastavna faza: objašnjavanje sadržajnih sastavnica te tumačenje sadržajnih odnosa

Nastavnik 1 upućuje učenike na udžbenik, odnosno na ključni pojam na 116. str koji se kontekstualizira i objašnjava. Slijedi prelazak na karakterizaciju glavne junakinje djela, Juditu:

- (1) N1: „Kakva je Judita?“
- (2) U1: „Pa...**odlučla** je **spasit'** narod –„
- (3) N1: „Dobro, **odlučila** – „
- (4) U1: „Hrabra, odlučna, požrtvovana“

Iz primjera se uočava se da se učenik 1 u razgovoru s Nastavnikom 1 koristi riječima „odlučla“ i „spasit“ koje pripadaju razgovornome jeziku. Nastavnik 1 se koristi prebacivanjem kodova u sljedećoj rečenici kako bi ispravio učenika 1 na standard, ali u samo jednoj riječi: „odlučila“. Nastavak upravljanja jezikom prekida učenik 1 koji nastavlja s karakterizacijom glavne junakinje djela. Ipak se mogu izdvojiti sljedeće faze TUJ koje provodi Nastavnik 1: 1. primjećuje riječ „odlučla“ te ju vrednuje kao odstupanje od norme, provodi, odnosno daje prijedlog ispravka na standardnu riječ „odlučila“. Posljednja faza povratne obavijesti izostaje kod učenika.

- (1) N1 : -----
- (2) U:1 --- **odlučla** -- **spasit'** (sociolekt/dijalekt)----- –
- (3) N1: -----, **odlučila** (standard < sociolekt/dijalekt) –
- (4) U1: ----- –

Primjer 12.

Školski sat: 5. sat, prijepodnevna smjena

Razred: 6 d

Prostor: Učionica hrvatskoga jezika (1/2)

Tema: Ispravak školske zadaće

Nastavna faza: priopćaj provjerenih rezultata

Nastavnik 1 prelazi na analizu strukture školske zadaće koju su učenici pisali, započinje s objašnjavanjem najčešćih pogrešaka. Prekida ju jedan učenik:

U1: „Nastavnice, ja još **nisan pisa!**“

N1: - - -

(kucanje, ulazak ravnatelja)

U primjeru 12 se primjećuje kako nastavnikovo izlaganje najprije prekida učenik 1 koristeći se ikavicom, odnosno dijalektom. Učenička opaska izlazi iz okvira stvarnoga poučavanja te se time prekida formalnost nastave. Nastavnik 1 se u ovome slučaju ne koristi prebacivanjem kodova kako bi ispravio učenika i tako upravljao njegovim govorom u smjeru standarda. Nastavnikovo neispravljanje učenika 1 može se objasniti i iznenadnim dolaskom ravnatelja u razred.

Ravnatelja obavještava sve prisutne učenike u vezi sportskih aktivnosti. Ispričava se nastavniku na prekidanju nastave i proziva učenike koji sudjeluju. Primjećuje se da se atmosfera drastično promijenila: od formalnoga ka opuštenome govoru. Učenici pričaju na dijalektu međusobno i s ravnateljem. Nakon prekida od oko 5 min nastava se nastavlja. Nastavniku 1 je potrebno određeno vrijeme da smiri učenike i povрати formalnost nastavnoga procesa.

Primjer 13.

Nastavnik 1 se vraća na pogreške iz školske zadaće, npr. veznik „pošto“:

„U razgovornome stilu znači nešto drugo, u standardnome jeziku riječ je o vremenu, a ne o uzroku.“

Potom tumači pravilnu uporabu veznika s/sa...Zanimljivo je da nastavnik 1 spominje kako neke stvari nisu „u duhu hrvatskoga jezika“.

Nastavnik 1 potom dijeli nastavne listiće na kojima se nalazi tekst sa svim najčešćim pogreškama koje su učenici pravili u svojim školskim zadaćama. Trebalo je pronaći što više takvih pogrešaka i ispraviti ih. U tekstu nastavnoga listića označene su takve pogreške.

a. Nastavni listić br.1: *Ispravak 2. školske zadaće*

Ne **kužim moga** malog unučića koji želi biti u tom strašnom kostimu. **Pošto** je vrijeme maškara, kupila sam jedan kostim za njega, a jedan za **mene**. Povorka će prolaziti **kroz našu** ulicu. Rekao je da će ići **sa** Ivanom. Ona je **htijela** biti Zvončica. **Jeli uspila** nagovoriti mamu da ju pusti? **Primjetila** sam da me Zdravko čudno **poglediva**. Zdravko se **zamislih** na trenutak pa **rekoše** da ima problema **sa** maskom. **Odma** je **htjeo** krenut u maškare. Moja kćer je ušla u sobu. **Moželi mi snjeg** pokvariti današnji dan? Kakav **bi** mu kostim mogla sašiti? Nakon par dana sve se smirilo. **Krenila** sam **prema** karnevalu. Rekla je da **nemože vani** zato jer pada **snjeg**. Uzeo je dar **skakajući** od **sreće**.

Iz primjera nastavnoga listića 1 može se primijetiti da je tip pogrešaka koje je nastavnica navela iz učeničkih zadaćica dosta raznolik; od pravopisne do leksičke razine. Primjerice, zamjećuju se i čakavizmi kao što su: *uspila, poglediva, odma, krenila, vani*.. Nakon podjele nastavnik listića nastavnica usmeno s učenicima nastavlja rješavati, odnosno ispravljati pogreške u tekstu. Prikazat će se kako se odvija komunikacijski čin između Nastavnika 1 i učenika te će se pažnja obratiti na upravljanje jezikom koje u ovome slučaju spaja pismeni i usmeni diskurs.

Prema tome se i TUJ može primijetiti u nastavnoj fazi priopćaja provjerenih rezultata iz školske zadaćice. Za razliku od nastavnikovog ispravljanja i učeničkog samoispravljanja, pismeni diskurs pruža mogućnost učenicima da sami sudjeluju u svim fazama TUJ-a.

b. Usmena provjera nastavnoga listića

N1: „Idemo provjeriti...došli smo negdje do?“

UČ: (Pričaju u isti glas, nastavnica ih upozorava.)

N1: „Moja kći, tako je [] to smo završili [] L[] je rekao čini mi se [] Moja kći je ušla u sobu. To smo završili [] “

(U1 javlja se za zadatak, nastavnik 1 ga proziva. On čita sljedeću rečenicu iz teksta, a potom daje prijedlog): „**Moželi mi odvojeno** –,,

N1: „**Tako je. Može li mi odvojeno.**“

U1: „**I snjeg mislim, ide snijeg...**“

N1: „**Tako je: snijeg pokvariti današnji dan.**“

Pa će sljedeću A“ (Nastavnik 1 imenuje učenika.)

(U2 čita sljedeću rečenicu, a potom pogađa): „**Aaa, sašiti?**“

N1: „**Ne! Sašiti je dobro**“

(Nastavnik1 proziva učenika 3.)

U3: „**Kakav bih** – „

N1: „**Bih! Prva osoba: Kakav bih kostim mogla sašiti.**“

(Nastavnik 1 proziva učenika 4 za sljedeću rečenicu.)

(U4 čita rečenicu iz teksta, a potom ispravak): „Nakon nekoliko dana []“

Iz dosadašnjih primjera u usmenoj provjeri nastavnoga listića primjenjuje se primjena TUJ-a sa zamjenom uloga. Odnosno, učenik ima ulogu koju je do tada obavljao nastavnik u usmenome ispravljaju jer: 1. primjećuje, 2. vrednuje, 3. planira ispravak te 4. provedi ispravak. Nastavnik 1 pak, pruža samo 5. povratnu obavijest, ali koja se odnosi na točno ili netočno ispravljanje učenika u tekstu.

Proces ispravljanja može se prekinuti ponekim digresijama u kojemu nastavnik objašnjava na pojedinim primjerima „kako bi se trebalo reći“:

N1: „**Tako je**, rekli smo ovo par to znači dvoje nečega, pa kažemo da nakon nekoliko dana sve se smirilo. Postavit ću ti par pitanja, postaviti ću ti nekoliko pitanja **bismo trebali reći**. Z?“ (Nastavnik 1 proziva učenika 5.)

Proces upravljanja je zatim prekinut učenikovim komentaram u kojemu je vidljiva uporaba dijalekta.

(U5 se žali da nema nastavni listić, Nastavnik 1 ga upućuje na da prati zajedno s učenikom u klupi.)

U5: „**Di smo stali?**“

(Dvoje učenika mu govore, a nastavnik 1 se ljuti te ga opominje da pročita cijelu rečenicu „pravilno kako piše“. Ponovno dolazi do nejasnoća, nastavnica upozorava U5 da ne prati.)

U nastavku nastavnica ponovno prelazi na usmeni način upravljanja jezikom, odnosno izravnoga ispravljanja koji se razlikuje od pismenoga provjeravanja:

N1: „Čekaj, **kako vi kažete** idete – „ (Nastavnika 1 prekida pogađanje učenika, neki govore u isti glas).

U9: „Na karneval!“

N1: „**Na karneval**. Krenula sam na karneval.“

UČ. „Ahaa...“

N1: „**Ne: prema karnevalu. Krenula sam na karneval**. L []?“

(Nastavnik 1 proziva učenika 10.)

Ponovno se mijenjaju uloge, odnosno učenici ponovno primjećuju, vrednuju, planiraju i provode ispravak:

(U10 čita sljedeću rečenicu, a potom daje prijedlog ispravka): „**Aaa...nemože to se piše odvojeno i – mmmmm....ne treba...**“

N1: „Što još?“

U10: (tih govor)

(Poneki učenici zasebno govore, jedan od njih izgovara ekavicom riječ snijeg): „Sneg!“

N1: „Aha, zato što! **Tako je, dakle ne može biti** zato jer, to su dva veznika, **kažemo** zato što ili ćemo reći...*Reka je da ne možemo vani jer...*ili samo jer ili zato što. **Ako ste ispravili** na jedan ili drugi način **točno je, ali ne može** zato i jer biti zajedno jer su to dva veznika []? I idemo zadnju...T[]?“

(U11 čita sljedeću rečenicu i daje ispravak): „Nije sreće, nego sreće...“

N1: „**Tako je**, nije sreće nego je sreće...i ima li još, L []?“

(Nastavnik 1 proziva učenika 12.)

U12: (tih govor)

Prijelaz između usmenoga i pismenoga upravljanja jezikom ponovno je vidljiv u nastavnikovom preuzimanju ispravljanja:

N1: „Ne, čekaj, **bolje je** dar...možemo nešto kao pokloniti se, kao naklon, nego dar je ono predmet koji darujemo, ali **što još nije dobro ovdje?**“

(Nekoliko učenika u isti glas odgovara): „Skakajući!“

N1: „**Nego kako** ćemo reći?“

U13: „Skakući.“

N1: „**Ne.**“

(Jedan učenik pogađa tako što predlaže skakući s drukčijim mjestom naglaska).

N: „**Kako ćete vi reći** – „

(Učenici u sav glas govore, pogađaju. Jedan učenik pogađa): „Skačući!“

N1: „Skačući, **dakle**, oni skaču dodamo -ći: skačići. **Dakle**, uzeo je [] skačući od sreće, ne skakajući jer **ne kažemo** oni skakaju **nego** oni?“

UČ: „Skaču!“

N1: „**Skaču**, skakajući od sreće.“

Primjer 14.

Školski sat: 6. sat, prijepodneva smjena

Razred: 8 a

Prostor: Učionica hrvatskoga jezika (1/2)

Tema: Povijest hrvatskoga jezika: *Deklaracija o nazivu i položaju hrvatskoga jezika*

Nastavna faza: obrada sadržaja i primjena

Rješavanje zadataka iz vježbenice, učenici usmeno provjeravaju odgovore s nastavnicom. Prilikom rješavanja zadataka nastavnica ističe sljedeće:

„Ne trebamo potiskivati dijalekt, ali trebamo raditi i na književnom jeziku, izbaciti tuđice, na primjer: Kupila sam *šuze*... Koliko bismo mogli frazema napisati iz engleskoga jezika?“

Nastavnik 1 potom naglašava posebnost standardnoga jezika u odnosu na dijalekte nastojeći učenicima jasno prikazati njihov odnos s razlikom u uporabi. Prema tome se može uočiti da Nastavnik 1 na nastavi promiču određeni stavovi prema anglicizmima i dijalektalnim riječima.

Primjer 15. (29.03.2019)

Školski sat: 3. sat, prijepodneva smjena

Razred: 6 c

Prostor: Učionica hrvatskoga jezika (1/2)

Tema: Ispravak školske zadaćnice, obrada lektire: *Poljubit ću je, uskoro, možda*

Nastavna faza: obrada sadržaja

Nastavnik 1 prelazi na drugi dio sata, obradu lektire *Poljubit ću je, uskoro, možda* pisca Šime Storića. Usmeno se provjeravaju zadaci koji se odnose na čitanje s razumijevanjem, nastavnica pojašnjava nejasne dijelove lektire i pri tome naglašava važnost vođenja bilješki prilikom čitanja lektire.

Nastavnik 1 izražava nezadovoljstvo time što pojedini učenici ne čitaju cijelu knjigu:

15.a.

(1) „A onda dođe, **si pročita, jesan**, a niste pročitali kako treba...“

Nastavnik 1 upozorava i na neke pogreške, na primjer razliku između uporabe *tko* za živo i *što* za neživo. Također objašnjava i neke manje poznate riječi, na primjer *okuka* > krivina, tj. zavoj u Dalmaciji.

U sljedećoj nastavnoj fazi koja se odnosi na tumačenje uporabe futura Nastavnik 1 pojašnjava:

15.b.

„Futur I je dio književnoga jezika, ali ako nije dio književnoga jezika onda dolazi samo budem; umjesto toga treba ići futur I, na primjer *budem ti rekao zadaću* > *reći ću ti zadaću*.“

Nastavnik 1 je mogao pri tome uputiti učenike na znanje o dijalektima i aktualizirati gradivo, na primjer za usporedbu je mogla predočiti učenicima da kajkavci najčešće koriste upravo samo jedan oblik futura (*budem*), odnosno futur II.

Primjer 16.

Školski sat: 3. sat, prijepodnevna smjena

Razred: 6 d

Prostor: Učionica hrvatskoga jezika (1/2)

Tema: Futur II.

Nastavna faza: analiza i provjera rezultata zadataka iz testa

Podjela testova učenicima. Nastavnik 1 redom provjerava citate iz teksta te ispituje učenike za točne odgovore.

N1: „Kako treba pravilno reći *špigete, žnjiranci*?“

UČ: „*Vezice!*“

(Nastavnik 1 se pri interpretaciji referira na tekst i pri tome koristi standardni oblik riječi):

„I vi kada svaki dan vežete *vezice* –,“

U navedenom primjeru Nastavnik 1 se funkcionalno koristi dijalektom (1) u svrhu učenja standardnoga varijeteta. Može se uočiti da su za upravljanje jezikom u ovome slučaju ključne su komunikacijska (učenik prepoznaje dijalekt) i jezična kompetencija (poznavanje standardnoga oblika iste riječi). Primjer pokazuje kako učenici posjeduju obje vrste kompetencije.

(1) P1: -----*špigete, žnjiranci* ?

(2) UČ: *Vezice!*

(3) P1: ----- *vezice* –

Primjer 17.

Nastavnik 1 u jednome zadatku naglašava tvorbu futura II od svršenoga oblika pomoćnoga oblika *biti*. Nastavnik 1 s učenicima ispisuje paradigme perfekta pomoćnoga gl. biti a potom i svršeni prezent pom.gl.bit. Jedan učenik se javljanja za riječ.

U1: *Nastav'ce! Nastavnice!*

U navedenome primjeru učenik se sam prebacuje s razgovornoga na standardni oblik riječi u istoj rečenici. Pri tome nije potrebna intervencija nastavnika jer učenik sam upravlja vlastitim govorom u smjeru standarda.

Primjeri 18 – 31 koji će se analizirati prikupljeni su u Ekonomsko-birotehničkoj i trgovačkoj školi Zadar.

Primjer 18. (1.04. 2019)

Školski sat: 4. sat, popodnevna smjena

Razred: 1 G

Prostor: Učionica hrvatskoga jezika

Tema: Biblija – SZ, Judita

Nastavna faza: tumačenje funkcionalnih odnosa

Prelazak na čitanje teksta Judite iz udžbenika. Nastavnik 2 prije čitanja ističe da je to prvo umjetničko djelo, te pita zbog čega. Dalje ispituje učenike činjenice iz teksta npr. protiv koga se borio židovski narod.

(1) N2: „Protiv koga se borio židovski narod?“

(2) U1: „*Asiraca*“

(3) N2: „Nije *Asiraca* nego *Asiraca*.“

Iz navedenoga primjera vidljivo je da Nastavnik 2 ispravlja učenički kratkouzlazni naglasak na prvome slogu riječi *Àsirācā* na dugouzlazni u drugome slogu: *Asírācā*. Međutim, zanimljivo je da učenik nije pogriješio jer norma dopušta oba načina naglašavanja (Rječnik hrvatskih riječi 2000). U navedenome slučaju Nastavnik 2 ispravlja učenika na nadrečeničnoj

razini po principu *nije...nego*. Na taj način se vrši ispravljanje u sljedećoj rečenici, odnosno u nastavnikovoj replici.

(1) N2: „-----?“

(2) U1: „*Asiraca*“

(3) N2: „----- *Asiraca* ----- *Asiraca*.“

Primjer 19.

4. DAN: 27.05.2019.

Školski sat: 5. sat, popodnevna smjena

Razred: 1 D (poslovni tajnik)

Prostor: Učionica hrvatskoga jezika

Tema: Antun Gustav Matoš, „Cvijet s raskršća“

Nastavna faza: objašnjavanje sadržaja, interpretacija teksta

Nastavnik 2 analizira ulomak Matoševe novele „Cvijet s raskršća“. Nastavnik 2 ukazuje učenicima na simbole i metafore ključne za djelo. Objašnjavajući učenicima princip ljepote i umjetnosti u Matoševoj noveli zaključuje:

19.a.

„U tome je *fora*.“

Nastavnik 2 ubacuje riječ „fora“ koji pripada mladenačkim žargonom kako bi pobudio zainteresiranost za novelu i tako naglasio važnost simbola i metafora. Prema tome, može se uočiti da je uporaba sociolekta funkcionalna za usvajanje gradiva iz književnosti. Nakon toga, Nastavnik 2 čini poveznice s drugim djelima, primjerice s antičkim tako što postavlja pitanje na humorističan i metaforički način s ciljem privlačenja pažnje i aktivacije učenika:

19.b

„Tko je bio *starosjedilac na čizmici*?“

Primjer 20.

U nastavku sata, nastavnik 2 se prebacuje ponovno na stručno gradivo: pisanje molbe. Služeći se razgovornim, mladenačkim žargonom nastavnik objašnjava definiciju molbe:

„Zahtjev je *glupa riječ*.“

Nastavnik 2 ponovno želi privući pozornost učenika služeći se neformalnim izborom riječi.

Primjer 21.

Nakon toga, nastavnik 2 daje nekoliko sličnih primjera koja će biti u sutrašnjem testu: *Koji su primjeri za redakciju i recenziju?* (nastavnik povezuje pri tome s gradivom povijesti književnosti). Nakon što učenici zaključuju da je jedan od pojmova lokalni utjecaj na jezik, Nastavnik 2 se trudi aktualizirati ukazujući na utjecaj engleskoga jezika u suvremenosti. Primjećuje se da se Nastavnik 2 u objašnjavanju fonoloških opreka prebacuje s formalnoga na razgovorni stil:

21.a.

(1) „Ono kad kaže...crv-**krf**...“

Pri tome naglašava da je primarno izražavanje emocija metaforama i usporedbama koji također pripadaju svakodnevnome, razgovornome stilu:

21.b.

(2) „On mi je *pustio krv*, ja bi ga *zgazio ko' crva*.“

Pri tome Nastavnik 2 ne spominje, odnosno ne ističe poveznicu s kajkavskim narječjem očekujući odgovor učenika. Učenici međutim ne odgovaraju te nastavnik izravno pita učenike pitanje upozoravajući:

(3) „Mogli ste naglasiti dijalektalne razlike, ali niste. Zašto?“

Dakle, Nastavnik 2 očekuje od učenika povratnu informaciju i sudjelovanje, ali to nije slučaj.

Primjer 22.

Školski sat: 6. sat, popodnevna smjena

Razred: 1 G

Prostor: Učionica hrvatskoga jezika

Tema: Bašćanska ploča

Nastavna faza: tumačenje sadržaja i funkcionalnih odnosa

Nastavnik 2 analizira tekst Bašćanske ploče objašnjavajući na sljedeći način:

(...) „**Kužite**, onda imamo...i vjersku crtu... **Super** tekst. I još je cjelovit!“

Iz navedenoga primjera jasno se ponovno uočava korištenje riječi „kužite“, „super“ koje ne pripadaju standardu, nego sociolektu specifičnome za mladenački žargon. Nastavnik 2 u analizi teksta pokušava objasniti lekciju iz povijesti književnosti na zanimljiv način služeći se riječima koji pripadaju učeničkom razgovornome stilu.

Primjer 23.

Nastavnik 2 nabroja neke stare tekstove koji se uz Bašćansku ploču smatraju pravnim dokumentima kao što je na primjer Vinodolski zakonik. Zapisuje na ploču pojmove te ističe prostor kao važan čimbenik: Krk. Spominje učenicima i Zapis popa Dukljanina, odnosno pojašnjava navedene tekstove nastojeći pobuditi interes kod učenika:

23.a.

„**Super** zanimljivo, **super interesantno!**“

Navodi učenike da se prisjete još nekih srednjovjekovnih tekstova, npr. Lucidara kao srednjovjekovne enciklopedije. Ponovno se ponavljaju podjela lirike, vezani i slobodni stih... Nastavnik 2 nastoji povezivati različite tekstove ukazujući učenicima na razlike:

23.b.

(1) N2: „Koji je prvi latinički tekst?“

(2) U1: „Šibenska molitva.“

(3) N2: „To je prvi pravni tekst (...), a ovo književni, **kužite?**“

(4) U2: „Da...“

Nastavnik 2 se u navedenom razgovoru s učenicom u zaključku o vrsti tekstova koristi riječju „kužite“ kako bi naglasio usporedbu i dobio povratnu informaciju od učenika. U navedenom slučaju učenik 2 odgovara potvrdno čime se ujedno i završava proces tumačenja.

Primjer 24.

Nastavnik 2 spominje i Poljički statut koji su zaboravili, potiče učenike da se prisjete još nekoliko takvih vrsta tekstova (koje je već Nastavnik 2 jednom spomenuo):

(1) N2: „Kaži nešto!“

(2) U1: „Istarski...razvod?“

(3) N2: „*Super!*“

Primjećuje se kako Nastavnik 2 potiče učenike na odgovor (1), a nakon odgovora učenika 1 (2) pohvaljuje riječju „super“ u sljedećoj rečenici (3). Iz primjera 24 je vidljivo kako se Nastavnik 2 služi mladenačkim žargonom kako bi pohvalio učenika zbog odgovora.

Primjer 25.

U nastavku sata obrađuje se drama Muka sv. Margarite. Nastavnik 2 se obraća jednom od učenika tražeći definiciju drame:

25.a.

„Pa ja sam mislio daš‘ ti to, to je podjela, najosnovnije pitanje...“

Ponavlja se potom podjela tri vrste drame [...] Nakon što su utvrdili obilježja drame Nastavnik 2 ih pita:

25.b.

„Kako bismo to *prodali na račun* sv. Margarite?“

U prvoj rečenici uočava se nastavnikov neformalni način govora, razgovorni stil u obraćanju jednome učeniku kako bi ga potaknuo na odgovor. U drugoj rečenici Nastavnik 2 se služi metaforičkim načinom govora kako bi ponovno zainteresirao učenike za pitanje, odnosno aktivirao ih na odgovor.

Primjer 26. (28.05.2019)

Školski sat: 6. sat, popodnevna smjena

Razred: 3 C

Prostor: Učionica hrvatskoga jezika

Tema: Povijest hrvatskoga jezika (Jezične škole)

Nastavna faza: uvodna motivacija

Nastavnik 2 najavljuje temu sata, nastoji animirati učenike prebacivanjem na kajkavski dijalekt:

(1) „**Bumo vidli, kaj ne?**“

(2) „Kako bi kajkavci rekli...“

Nastavnik 2 pokušava animirati učenike za početak sata rečenicom na kajkavskom, a potom daje komentar nastavljujući sa satom. Tema nastavnoga sata su jezične škole koje su regionalno obilježene upravo dijalektalnim razlikama, a prema tome i idejama koje su zastupali. Stoga se može uočiti kako Nastavnik 2 najavljuje temu sata povezujući ju s korištenjem određenoga obilježenoga, dakle nestandardnoga varijeteta.

Primjer 27.

Govoreći o Vatroslavu Jagiću u fazi obrade, naglašava ga kao važnu ličnost unutar Zagrebačke jezične škole te se ponovno služi mladenačkim žargonom:

„Imao je svoj časopis u kojem je mogao *furati* svoje ideje...“

Može se primijetiti da navedeni žargon regionalno kajkavskome dijalektu, odnosno zagrebačkoj regiji. Na taj način, Nastavnik 2 funkcionalno povezuje ličnost Vatroslava Jagića sa specifičnim načinom govora kojima je ujedno blizak mladima upravo kako bi ih zainteresirao za gradivo.

Primjer 28.

Kao treću važnu osobu Nastavnik 2 ističe Bogoslava Šuleka i njegovo znanstveno nazivlje, daju se primjeri iz udžbenika. Potom se objašnjava pojava hrvatskih vukovaca i njihov utjecaj:

28.a.

„Odnijeli su pobjedu.“

Na to se nadovezuje i štokavica, Vuk Karadžić i prva polovica stoljeća. Nastavnik ističe njihov dalekosežni utjecaj, povezuje to s politikom i općenito važnost i povezanost jezika i nacije. Nastavnik 2 zapisuje na ploču 4 najznačajnije knjige toga razdoblja. Među njima posebno ističe Stilistiku Tome Maretića:

28.b.

*„On je apsolutno **najveći igrač**.“*

Iz rečenice 1 i 2 uočava se da Nastavnik 2 govori u kontekstu konceptualne metafore koja se odnosi na igru i borbu upravo kako bi učenicima približio gradivo koje se odnosi na povijest književnoga jezika. Nastavnik 2 na taj način ne želi samo privući učeničku pažnju nego održati fokus i uvesti učenike u „cijelu priču“.

Primjer 29.

Školski sat: 4. sat, popodnevna smjena

Razred: 1 D

Prostor: Učionica hrvatskoga jezika

Tema: Bašćanska ploča

Nastavna faza: tumačenje sadržaja i funkcionalnih odnosa

Učenicima nije jasno pa nastavnik 2 pojašnjava svjedočanstvo opata Držiha kao ključno u dokazivanju BP kao pravnoga teksta, a ne sama darovnica kao takva. Nastavnik 2 potom provjerava učeničko znanje o obilježjima pravnoga teksta:

*„Zašto je to pravno **okej**?“*

Iz navedene rečenice primjećuje se da se Nastavnik 2 koristi anglizmom „okej“ koji također pripada mladenačkom žargonu. Funkcija takve uporabe je aktiviranje učenika na odgovor.

Primjer 30.

Učenici traže izraze u tekstu, a nastavnik ih upućuje na „čudne“ činjenice za pravni tekst. Pojašnjavaju se sve komponente Bašćanske ploče, od religiozne do geografske.

„Zvonimir je tu *glavna faca*.“

Nastavnik 2 se ponovno koristi mladenačkim žargonom kako bi istaknuo glavnu ličnost Bašćanske ploče. Funkcija takvoga isticanja je tumačenje i usvajanje bitnih činjenica o Bašćanskoj ploči.

Primjer 31.

Nastavnik 2 potom naglašava tronarječnosti i tropismenost kao važna obilježja hrvatskoga srednjega vijeka. Na kraju izlaganja obraća se učenicima:

(1) „*Kužite* to, jel' da?“

(2) UČ: „Da.“

U navedenom slučaju Nastavnik 2 se ponovno koristi žargonizmom „kužite“ koji je u funkciji ispitivanja povratne informacije od učenika. Nastavnik 2 očekuje od učenika da razumiju gradivo koje se obrađuje te da, s obzirom na vrlo slabu aktivnost učenika, potvrde svoju pažnju na nastavno gradivo.

4.2. Intervjui s nastavnicima

Intervjui s Nastavnicom 1 i Nastavnikom 2 obavljani su nakon što su se odslušali sati u pojedinoj školi. Prvi intervju proveden je s Nastavnikom 1 iz Osnovne škole Smiljevac 12. travnja 2019. godine, a drugi s Nastavnikom 2 iz Ekonomsko-birotehničke i trgovačke škole

Zadar 12. lipnja 2019. S obzirom da se radilo o polustrukturiranim intervjuima, pitanja su se odnosila na 4 osnovne teme ili kategorije:

1. trenutna praksa upravljanja jezikom na razini škole,
2. način ispravljanja učeničkoga govora,
3. probleme u učeničkome usvajanju standardnoga varijeteta,
4. status dijalekata i lokalnih varijeteta u poučavanju hrvatskoga jezika.

Prije samoga intervjua, nastavnici su vrlo sažeto predstavili svoje dosadašnje iskustvo rada u profesiji. Nastavnik 1 u Osnovnoj školi Smiljevac je iz okolice Zadra te se jezično identificira s govornim područjem Zadra. Nastavnik 2 je iz Zadra, ali nije istaknuo s kojim se govorom identificira.

Pitanja u odnosu na prvu kategoriju trenutne prakse upravljanja jezikom na razini škole propitivala su postojanje jezične politike na makrorazini, odnosno postoji li propisano korištenje određenoga varijeteta u nastavi. Nastavnik 1 tvrdi da nemaju preporuku, ali navodi sljedeće:

„uvijek provlačimo da treba njegovati i održavati narječja. Naša narječja, govore mjesta iz kojih potječemo. Tražimo da je u komunikaciji predavač i koji odgovaraju da tu bude standardni jezik, a u nekim neformalnim situacijama mi možemo, razgovaramo tim našim narječjima i govorima.“ (N1, 1.)

Nastavnik 2 u odgovoru se više fokusirao na kurikulum i sadržaj, nego na praktično korištenje varijeteta:

„Zadano je, zadan je program i što treba ostvariti učenik, ali nije ono kao prije da su zadaci nego se to zovu ishodi. Koje ishode oni trebaju z-a-d-o-v-o-lj-a-v-a-t-i i onda s kojim aktivnostima to ostvariti i onda tekstove mi biramo. Ali ishodi su zadani u zadani u sva 4 razreda. Imaš nekoliko zadanih tekstova, a ovo ostalo je tvoj 'film'“ (N2, 1.)

O upravljanju na makrorazini doznaje se od Nastavnika 2 na kraju intervjua, kada se daje opsežan komentar. Naime, izražava se nezadovoljstvo i neizvjesnost eksperimentalnim programom *Škole za život* za koji nastavnici nisu dobili udžbenike na koje bi se mogli osloniti u ustroju nastavne jedinice:

„A inače ti programi [] *Škola za život* će zato biti dobra, tu ćemo imati veću slobodu, ali ćemo opet biti toliko 'gaženi' s tim ishodima – koji su unaprijed, i to onda njemu prilagođavati aktivnosti, tekstove što opet ima neku logiku, a opet nema logike [] nekako ti imaš prvi rezultat [] doslovno ne treba udžbenik. Ali opet obrnutim slijedom ide.“

Također, nastavnik 2 ističe obaveze novim programom „Loomena“ kao „obaveznost i opterećenje nastavnika“ te „manjak vremena.“

Nastavnik 2 objašnjava novi način podučavanja u kojemu je nemoguće u skladu s preporukama uključiti sva tri ishoda za jedno književno gradivo:

„Mi ćemo na primjer, Za prijana Lovru trebat uključiti i jezične i književne i medijske ishode, razumiješ kako ćeš ti to ubacit? To samo na narječju možeš, evo sad da možeš naći neke morfonološke oblike, recimo to možeš u nekim riječima: 'Vidite to je lokalni govor štokavskoga tipa jekavica, ali ovo su obe štokavštine', vidit' ćemo...“

U drugoj kategoriji pitanja su se odnosila na ispravljanje učeničkoga govora te su uključivala općenita i specifična pitanja. Nastavnika 1 se upitalo koliko se često koristi ispravljanjem učenika, odnosno kada smatra potrebnim ispraviti učenika s lokalnoga na standardni varijetet:

„Dakle, ja njih nastojim, kad je u pitanju prepričavanje nekih tekstova, odgovaranju, ja njih u toj redovnoj nastavi stvarno nastojim ispravljati, ali ne na način da ja sad njima držim predavanje 'nisi dobro rekao', nego onako diskretno ispravim to što su rekli i nastavljam dalje. Dakle, ne pravim dakle neku veliku digresiju, dakle zašto tako govoriš“ (N1, 2.).

Međutim, Nastavnik 1 ističe da je bitan „diskretan“ način ispravljanja bez većih digresija, a ispravljanje ovisi i o dobi učenika, odnosno razredu:

„Dakle, ne držim predavanja nego ga samo diskretno ispravim: 'je li' ili sa i tako neke riječi. Tako da ih nastojim uvijek – nastojim ih ispraviti ovisno o dobi, je li to 5. ili 8. razred. Naravno od osmaša očekujemo više pa kod njih i više tražim da uporabe hrvatsku riječ, da izbace te strane riječi iz rečenice, a od šestaša je to više ovaj početak, 'sidi','donila'..ovako nekako gutanje samoglasnika koji je tipičan za ovaj naš kraj [] “ (N1, 2.)

S obzirom da se ističe da je ispravljanje u riječima koje pripadaju čakavskome narječju, odnosno u ikavizmima, postavilo se pitanje zašto ponekad izostaje ispravljanje. Nastavnik 1 objasnio je da ispravlja u izravnome razgovoru, odnosno da razgovor nastavnik – učenik treba biti na standardu. Međutim, izuzetak je pokretanje otvorene rasprave, naime

Nastavnik 1 daje primjer kada su otvoreno razgovarali o pjesmi za Euroviziju prilikom koje je učenicima „pobjegao govor“ (“tija reći“) ali ih ne prekida „jer se razvija bitna, argumentirana rasprava“ (N1, 2.1.). Ostali primjeri u kojim nastavnik 1 ističe da je važno ne ispravljati učenika u govoru je prilikom vlastitoga izražavanja misli i prepričavanja:

„Sad kad oni prepričavaju tekst, naravno oni su to kod kuće ponovili, oni će to na književnome, ali to je sad neka situacija u kojoj oni trenutno slažu rečenice, izražavaju misli propao bi bit sata, tako da ih pustim.“ (N1, 2.1.)

Nastavnik 1 također ističe da je bitno da učenici ne uče napamet, nego da se razvija „ljubav prema jeziku“. Kao zanimljiv primjer samoispravljanja Nastavnik 1 spominje igru lektora koji učenici imaju ulogu i autoritet učitelja ispravljaju najčešće pogreške u školskoj zadaćnici:

„Da, oni su sad tu dobili ulogu biti lektori. Sad kada su oni dobili zadatak, oni su važni jer ispravljaju nekoga, to jetko drugi pogriješio...tako da oni sad tu mogu dati plus, minus, sad su oni tu još i učitelji. Njima je to zanimljiv, ali nešto će zapamtiti. Evo točno to dali, to smo jako dobro iskorijenili pa sad s tim futurom biti će. Ima, to je dugotrajan posao, kažem imam još djece 7., 8. razredu još će mu se omaknuti to dali, ali velika većina je to usvojila. To je baš proces, baš.“ (N1, 2.4.)

Međutim, iz navedenoga primjera se također može uočiti negativan stav Nastavnika 1 prema pogreškama u učeničkome govoru koje treba „iskorijeniti“ i koji je proces koji traje od 6. pa do 8 razreda. Na pitanje postoji li drugačiji oblik osim ispravljanja koji bi poslužio u usvajanju standarda Nastavnik 1 odgovara da ne zna i da je najprikladniji „ležerniji način, da bolje funkcionira, oni su djeca, sve što idete moraš, trebaš to ih odbija.“ (N1, 2.2.)

„Ja to izbjegavam trebaš, moraš, kažem bilo bi dobro jer inače suprotni efekt dobijemo, onda im pokušat tako bilo bi dobro da i vi njegujete...bilo bi dobro da ne govorite super nego da kažemo odlično, izvrsno, lijepo...nekako na taj način više.“ (N1, 2.2.)

Kada se postavilo pitanje Nastavniku 2 o nužnosti ispravljanja učenika, odgovor nije bio sasvim očit, međutim naglašava se važnost stečenoga jezičnoga znanja i vještine:

„A sve počinje od govora. Odmah vidite učenika koji se odnosi na satu što se govora i jezika tiče, vidiš je li sposoban standardno se izražavat ili lokalno i razgovorno. Onda uvijek koji imaju više problema, s tim imaju problema. A sad, kad ulazimo u gradivo opet ... ali je

vrlo važno ono što nose iz osnovne škole što se jezika tiče, što se književnosti tiče ne toliko. Ako su imali dobre podloge u osnovnoj školi to je mnogo lakše.“ (N2, 2.)

Jezik u srednjoj školi u nastavi ima drugačiju funkciju te Nastavnik 2 ističe kako je „puno puta je bilo govora da bi to mogao biti poseban predmet čak hrvatski jezik od književnosti koliko je bitan, a onda na kraju ništa se nije dogodilo []“ (N2, 2.). Naime, problematično je što u gimnazije imaju 4 sata tjedno hrvatski jezik, a u stručnim školama je 3 sata. Također, Nastavnik 2 ističe druge nedostatke koji se odnose na ustroj nastavne jedinice za stručne smjerove (poslovne tajnice). Pri tome se također ističe važnost „posebnoga jezika“ koji se usvaja:

„Da, znači to je više jezik koji se koristi u obavljanju nekih poslova na raznim razinama i [] moraš ubaciti nešto pravopisno, dakle norme neke [] to je stvar tvog programa jer taj program ne postoji. Tek sada je izašao udžbenik sad, ove godine (N2, 2.1.). [] to su 4 sata hrvatskoga to je više, dakle da im daš šanse za jezik.“ (N2, 2.2.)

Na pitanje koje se odnosilo na nastavnikov govor, odnosno uporabu mladenačkog žargona na nastavi, odgovor je pomalo neočekivan. Nastavnik 2 potvrđuje da nastavnik ima slobodu u govoru, odnosno da je dopuštena njegova uporaba što je posljedica karaktera nastavnika, a ne namjere (N2, 2.4.). Također, svoj govor smatra razbijanjem „stereotipnosti nastave“ te se žali na „manjak samoinicijative“ kod učenika za nove informacije i sudjelovanje u nastavi (N2, 3.3.).

U intervjuu s Nastavnikom 1, problem u učeničkom usvajanju standarda odnosila su se na lokalni govor te ikavicu za koju je najviše primjera ispravljanja. Nastavnik 1 ipak tvrdi da ikavica ne predstavlja problem u usvajanju standarda (N1, 3.3.), a da im najčešći „problem“ predstavljaju riječi iz lokalnoga govora: „Ima, pomidor i ima nekih riječi koje su ustaljene...šugaman, ne nego što bi ono drugo rekli? Njima je to jedina riječ koja postoji []“ (N1, 3.2.).

Na pitanje može li lokalni govor poslužiti kao polazište pri usvajanju standarda pri čemu ne bi proces usvajanja išao sa standarda na lokalni nego obratno, Nastavnik 1 potvrđuje i ilustrira sljedećim primjerom:

„Pa može, može evo [] što smo radili narječja. Od toga se može krenuti, kada smo radili posuđenice, tuđice...“ (Digresija, prisjećanje jednog 8. razreda koji je bio nemiran, obrađivali su posuđenice i kada je N1 ušla u razred rekla je): „Kakav je ovo kaos? A oni su stali, rekli

ne tako reći. Bila je zbrka, galama što se dogodilo u razredu...Ja sam išla ciljano da oni prepoznaju tu riječ, i tako s tim smo krenuli. Tako da se može uvijek biti to polazište za obradu nekog književnog teksta ili nastavne jedinice.“ (N1, 3.3.)

Nastavnika 2 se upitalo također, što smatra najvećim problemom među učenicima kod usvajanja standarda:

„Najviše je stil, sintaksa im je problematična, oblikovati misao koju imaju u glavi i čim kreće duga rečenica tu se šteka, a to se vidi u pisanju. Jer oni preduge rečenice stavljaju misleći da će biti mudrolija.“ (N2, 3.2.)

Vrlo je zanimljiv odgovor nastavnika 2 o dijalektu kao polazištu u usvajanju standarda. Naime, Nastavnik 2 daje primjer najbolje učenice u razredu kojoj je govor pod jakim lokalnim utjecajem što se očituje u naglasku mjesta Poličnika. Pri tome predlaže učeničko kontroliranje naglaska ili nastavnikovo upravljanje tj. moderiranje „nekim preinakama“ koje ne „izlazi iz štokavskih okvira“, odnosno standarda (N2, 4.2.).

U četvrtoj kategoriji uvrštena su pitanja u odnosu na temu statusa dijalekata i lokalnih varijeteta u poučavanju hrvatskoga jezika. Nastavnik 1 smatra da su zastupljeni u udžbeniku, te da: „ima uvijek tih književnih tekstova koje obrađujemo, narječja su nam u 8. razredu, oni se već i u nižim razredima susreću s većinom tih narječja...tako da mislim da je u redu“ (N2, 4.). Međutim, ističe kajkavsko narječje kao problematično učenicima jer „njima je to čista apstrakcija“, ali da moraju i „taj dio proći“. (N1, 4). Za štokavsko narječje Nastavnik 1 ističe kako ga učenici bolje poznavaju zbog blizine zaleđu Zadra. Na isto pitanje Nastavnik 2 također odgovara da su dovoljno zastupljeni u udžbeniku te se učenicima može „pustiti sloboda“, pogotovo s dolaskom gradiva u sklopu *Škole za život* (N2, 4.).

Tekstove koji su zastupljeni u udžbeniku na narječjima, Nastavnik 1 tvrdi da im treba „svakako približit“:

„[] i Držića i sad i Zoranića, Zoranića radimo nije to original to je prijevod u udžbeniku, ali je to dosta tih aorista, imperfekta koji su njima opet, još u 6. razredu nemamo ga u toj svakodnevnoj komunikaciji, tako da se tu teško shvati ne znam napisah i tako dalje. Tako treba im prilagoditi. Ali mislim da i bez toga trebamo taj dio proći s njima u 8. razredu []“ (N1, 4.1.)

Na pitanje o učeničkoj percepciji i doživljaju ostalih dijalekata te uklapanju u nastavu Nastavnik 1 opisuje jednu nastavnu situaciju koja se odnosi na „prevođenje dijalekta“:

„Pa jesu, da. Da, eto ima nekih lijepih reklama koje su snimljene,...pa tamo raznih imena pa govora bednjanskog...pa oni što je to mi ne razumijemo, iako znaju za kajkavske pjesme kad pročitamo, sad smo radili 'Ni med cvetjem ni pravice', imali smo ono jedan ulomak to smo doslovno prevodili jedan sat, baš osnovno prevođenje kao na engleskome jeziku. A malo tu još vjerojatno pridonosi taj njihov rječnik, pa 'fiolice', oni to ne znaju da je to ko' viola, cvijet koji postoji ili 'zvonček' koji bi mogao biti zvončić. Još je ta njihova mašta koja možda još i nije, maštovitost nije zastupljena pa onda rječnik tako da su im onda otežani ti neki tekstovi koji su, najčešće je to kajkavsko koje je njima apstrakcija.“

U osnovnoj školi, Nastavnik 1 naglašava kako lokalni govor nema ulogu žargona, odnosno da je u njihovoj dobi to nije česta pojava u govoru:

„[] u ovoj dobi i ne baš toliko, ja bi njima znala spomenut 'kompa' i to, to su oni znali čuti po filmovima i knjigama, pa onda 'profa', ali to opet nije nešto tipično za ovo područje, ali to tek u 8. razredu malo krene, oni su još premali za to...to možda u srednjoj školi.“ (N1, 4.2.)

Korištenje lokalnoga govora Nastavnik 2 opravdava u slučaju

„kada se možda iznose neki sadržaji koji su njima bliski onda je bolje možda da se izraze na tom, jer onda ih koji put pustiš da kažu nešto na svoj način, ali opet ne previše. Sve je to mjera.“ (N2, 4.3.)

5. RASPRAVA

Domena nastave hrvatskoga jezika uvjetovana je prvenstveno prostorom škole, odnosom učenik – nastavnik koji obilježava autoritet nastavnika i temom o kojoj se raspravlja. Također, obilježena je i određenim načinom govora i ponašanja koji se razlikuje od obiteljske domene. Posebnost nastave hrvatskoga jezika je u učenju specifičnih književnih i jezičnih sadržaja uz koje se neprestano odvija usvajanje standardnoga varijeteta. Naime, standardni varijetet je medij instrukcije nastavnika, a učenici bi se također trebali koristiti tzv. književnim jezikom. Prema tome, ukoliko se učenici ne koriste standardnim varijetetom, nastavnici imaju pravo ispraviti njihov govor što se očituje kao prebacivanje kodova: *nestandardni varijetet X* →

standardni varijetet. Od ukupno 15 odslušanih školskih sati u Osnovnoj školi Smiljevac TUJ se zamijetila samo u 6 primjera u kojima je nastavnik ispravljao učenike u riječima tipičnima za čakavsko narječje.

Međutim, pokazalo se da je prebacivanje kodova kao oblik upravljanja jezikom učenika u sociolingvističkome smislu složeno i višedimenzionalno (ovisno o pisanome i usmenome diskursu). U tablici 1. navedeni su primjeri upravljanja jezikom učenika u usmenome diskursu kada se nastavnik 1 koristi prebacivanjem kodova kako bi ispravio učenika/e na standardni varijetet.

U tablici su prikazani primjeri s obzirom na: nastavnu fazu, razred, temu, tip PK i faze TUJ-a.

Tablica 1. *Primjeri TUJ-a.*

Primjer	Nastavna faza	Razred	Tema sata	Tip nastavnikovog PK	TUJ
1. (1): U1: „A što sad tu <i>triba</i> ...” N1: „----- <i>-treba!</i> ?” (2): U1: –	Priopćaj provjerenih rezultata	8. a	<i>Mrak na svijetlim stazama</i> , Ivan Goran Kovačić.	Unutar učenikove rečenice: N1 ispravlja učenika odmah nakon uporabe ikavizma <i>triba</i> > <i>treba</i>	1. – 4. faze, izostaje 5. faza povratne obavijesti
2. (1) U1: „Eee zmija – kao što <i>minja</i> –,“ N1: ----- --- „ <i>Mijenja!</i> “ (2) U1: „E, kao što je <i>mijenja</i> , da“	Tumačenje sadržajnih i funkcijskih odnosa (interp.teksta)	8. a	<i>Novela od Stanca</i> , Marin Držić	Unutar učenikove rečenice: N1 ispravlja učenika odmah nakon uporabe ikavizma <i>minja</i> > <i>mijenja</i>	1. – 5. faze (učenik potvrđuje i usvaja ispravak)
4. b. U2: „On mu je to <i>izlaga</i> ---	Uvodna, ponavljanje gradiva	8. a	<i>Novela od Stanca</i> ,	b. N1 se prebacuje na učenikovu dijalektalnu	Upozoravanje na „neprikladno“

<p>„ (5) N1: „A zašto mu je to izlaga?“ (6) U2: „I on je povirova!“ (7) N1: „Ee, (ime učenika)!“</p> <p>c. (8) U2: „...on je reka ---,“ (9) N1: „Nije reka, nego rekao je da...“</p>	<p>prethodnoga sata</p>		<p>Marin Držić</p>	<p>riječ „izlaga“ – isticanje (5) te upozoravanje i imenovanjem učenika (7)</p> <p>c. Međurečenično; N1 ispravlja učenike po principu: nije><i>dijalekt</i>...nego><i>st</i> <i>andard</i></p>	<p>korištenje dijalekta; samoispravak izostaje</p> <p>1. – 4. faze; izostaje 5. faza povratne obavijesti</p>
<p>7. (1) U1: Dživo je reka Starcu da se pomladija - - N1: – da se pomladio (2) U2: ...</p>	<p>Primjena u smislu promišljanja (igra ulančavanja)</p>	<p>8. a</p>	<p><i>Novela</i> <i>od</i> <i>Stanca</i>, Marin Držić</p>	<p>Međurečenično; N1 ispravlja učenika samo u 2. riječi: <i>pomladija</i> > <i>pomladio</i></p>	<p>1. – 4. faze; izostaje 5. faza povratne obavijesti</p>
<p>8. (1) U1: On je bio jako vesel –</p>	<p>Završna faza (zadavanje domaće zadaće)</p>	<p>8. a</p>	<p><i>Novela</i> <i>od</i> <i>Stanca</i>, Marin</p>	<p>Međurečenično; N1 ispravlja učenika po principu: ne, nego...<i>standard</i></p>	<p>1. – 4. faze; izostaje 5. faza povratne obavijesti</p>

(2) N1: Ne, nego <i>veseo!</i>			Držić		
11. (1) N1: Kakva je Judita? (2) U1: Pa - - <i>odlučila</i> je <i>spasit'</i> narod – (3) N1: Dobro, <i>odlučila</i> –	Objašnjava- nje sadržaja, tumačenje funkcionalnih odnosa	8. a	<i>Judita,</i> Marko Marulić	Međurečenično; N1 ispravlja učenika samo u 1. riječi po principu: dobro...standard –	1. – 4. faze; izostaje 5. faza povratne obavijesti

Primjećuje se da se ispravljanje može dogoditi u bilo kojoj od nastavnih faza, od uvodne do završne. Zanimljivo je da se svi od navedenih primjera odnose na 8. a razred, a teme su obavezno književne. S obzirom da obrada književnih tekstova zahtijeva pomnu analizu i interpretaciju, navedeno uključuje i usmeno sudjelovanje učenika, tj. objašnjavanje, prepričavanje i slične složenije oblike izražavanja (od primjerice odgovora jednom riječju, citiranja i sl.). I upravo se u dužim oblicima učeničkoga govora primjećuju određeni čakavizmi pri čemu Nastavnik 1 intervenira.

Nastavnik 1 se koristi prebacivanjem kodova kako bi ispravljao učenika u njegovom govoru, odnosno unutar rečenice (primjeri 1., 2.) ili dao primjer „ispravka“ u sljedećoj rečenici na način: *nije...nego* (4.c), *ne...nego* (8), *dobro...*(11). U primjeru 11. se može uočiti kako složeniji oblik upravljanja jer Nastavnik 1 istodobno potvrđuje učeničku tvrdnju o zapažanju glavne junakinje Judite, ali istovremeno ispravlja učenika na standard.

Iako prema TUJ proces upravljanja može završiti u bilo kojoj fazi navedeno postaje problematično u nastavi hrvatskoga jezika. Naime, cilj nastavnikovog ispravljanja je usvajanje standarda što znači da nastavnik može dati prijedlog ispravka kada uoči odstupanje od norme, odnosno primijeniti ispravak u odgovarajućem trenutku. Ispravak bi trebao biti usvojen od učenika, što znači 5. fazu povratne obavijesti. U većini navedenih primjera (1., 7., 8., 11) redovito izostaje 5. faza koja bi trebala potvrditi nastavnikov ispravak. Dakle, postavlja

se pitanje, može li upravljanje jezikom kojoj je svrha usvajanje standardnoga varijeteta, smatrati uspješnom ukoliko izostane neka od navedenih faza, posebice faza povratne obavijesti? Jedini primjer u kojemu se pojavljuju sve faze TUJ je 2. primjer:

(1) U1: „Eee zmija – kao što *minja* –,

(1.,2.faza)

N1: -----,„*Mijenja!*“

(3.,4. faza)

(2) U1: „E, kao što je *mijenja*, da“

(5.faza)

Zanimljiv je 4.b.primjer upravljanja jezikom. Nastavnik¹ upozorava učenika tako što ističe riječ naglašavanjem u drugoj rečenici (*izlaga*), a s obzirom da samoispravljanje izostaje i učenik nastavlja s korištenjem dijalekta (*poviroma*), nastavnik eksplicitno upozorava učenika imenovanjem. Tek u trećoj rečenici (4.c.), u kojoj učenik ponovno koristi dijalekt, nastavnik ispravlja učenika na standard, međutim 5. faza ponovno izostaje. Dakle, Nastavnik 1 isticanjem čakavizma te potom imenovanjem učenika upozorava učenika na „neprikladnu“ uporabu koda koja bi kod učenika trebala rezultirati samoispravkom ili prebacivanjem na standardni varijetet.

Naime, problematika prebacivanja kodova u TUJ-u u nastavi hrvatskoga jezika Osnovne škole Smiljevac potvrđuje stav o pravilnoj/neppravilnoj uporabi jezika, odnosno u kontrastivnome pristupu standarda i nestandardnih varijeteta teži se „uklanjanju“ potonjih varijeteta iz nastave. Primjeri pokazuju kako je varijetet koji se koristi kod kuće „neprikladan“ i da se „koristi u neformalnim situacijama“ što upućuje tendenciju „iskorjenjivanja pogrešaka“ (N1, 2.4.) te rizik od neprihvatanja učenikova vlastitog varijeteta, tj. prvoga usvojenoga jezika, J1.¹⁷ U teoriji transjezičnosti naglasak je upravo na usvajanju komunikacijske, odnosno višejezične kompetencije koja postavlja učenika i njegov govor u

¹⁷ „Rather than building on children’s natural ability to vary their language use within and across contexts, the code-switching approach attempts to eradicate variation from children’s speech and writing by restricting the range of forms that are deemed “appropriate” in different contexts. (...) Although explicit instruction in dialectal differences in grammar is clearly useful, the code-switching approach runs the risk of reproducing negative language attitudes by simply replacing ideas of “correctness” with “appropriateness.” It is unclear as to whether this subtle distinction is sufficient to ensure that school doesn’t become an environment where students feel that the language that they use to express their identity is not welcome“ (Young i sur., 2014: 41).

središte odgojno-obrazovnog procesa (Lujčić, 2016). Naime, etičnost takvoga pristupa je u prihvaćanju svih vrsta

komuniciranja kako bi se svim učenicima omogućilo ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu i ostvarenje prava na jednaku mogućnost za postizanje maksimalnog uspjeha (Lujčić, 2016, 675).

Analiza intervjua pokazala je da postoji tolerantan stav prema nestandardnim varijetetima, naročito dijalektima. Nastavnik 1 opisuje način ispravljanja kao „diskretan način“ dok Nastavnik 2 predlaže moderiranje, odnosno „mjeru“.

Međutim, postoje primjeri u kojima nastavnik 1 ne ispravlja učenike, odnosno ne koristi prebacivanje kodova kako bi upravljao njihovim govorom, a u pitanju je nekoliko razloga. Prvi slučaj se odnosi na učeničko samoupravljanje vlastitim govorom u smjeru standarda; u trenutku kad uoči da se ne koristi prikladnim kodom, odnosno da je upotrijebio dijalektalnu riječ učenik se sam ispravlja. Navedeno se uočava u 4.a. i 17. primjeru u kojemu se učenik ispravlja u drugoj rečenici: (1) U1: „On je **bija** hrvatski komediograf...“ > (2) U1: „On je **bio** hrvatski komediograf...“, U1: (1) „**Nastav'ce!** –, (2) „Nastavnice!“

Drugi slučaj se odnosi na učenikov govor koji se odnosi na komentiranje i žalbu koji nisu u kontekstu stvarnoga poučavanja. Primijećeno je i da Nastavnik 1 ne ispravlja učenika u njegovom obraćanju drugome učeniku na dijalektu/sociolektu kao što je to u primjeru 3. kada je u pitanju šala, komentar na gradivo: U1: „[] **neb'** ti ništa **mogo'!**“ U primjeru 12. učenik se obraća Nastavniku 1 te se žali kako nije pisao školsku zadaćnicu: U1: „N, ja još **nisan pisa!**“ Najvažnijim se pokazalo da Nastavnik 1 ne ispravlja učenika ukoliko je u pitanju iznošenje bitnih misli i doživljaja u fazi tumačenja funkcionalnih odnosa ili u fazi primjene, odnosno promišljanja:

Primjer 5. U1: „Kao da je to **doživija** (...)“

Primjer. 6. (1) N1: „Što bi nam ovdje bila neka ideja ili pouka?“

(2) U1: „**Ne viruj** svemu što čuješ!“

Navedeni primjeri su pokazatelj da je nastavniku 1 ipak važniji cilj maksimalan uspjeh učenika u izražavanju bitnih spoznaja što se slaže sa suvremenijim teorijama transjezičnosti i kodnoga umrežavanja te odbacuje prebacivanje kodova „pod svaku cijenu“. Primijećeno je i da se nastavnik 1 funkcionalno koristi dijalektom, odnosno lokalnim govorom.

Ciljano učenje standarda primijećeno je na satu učenja jezičnoga gradiva, odnosno smjenjivanja ije/je u 10. primjeru pri čemu je nastavnik 1 iskoristio učeničko znanje ikavice: Recite *zvizde* pa *zvizdice* – u prvom govorite dugo, u drugome kratko.“ Primjer 16. pokazuje kako se nastavnik koristi dijalektalnom riječi (*špigete, žnjiranci*) kako bi pitao učenike za standardni oblik što je također jedan od oblika učenja standardnoga varijeteta. Pri tome se ne mogu uočiti negativni stavovi prema nestandardnim varijetetima što je vrlo bitno.

Međutim, dijalekt može imati bitne sociolingvističke funkcije u kontekstu nastave hrvatskoga jezika. U uvodnoj motivaciji nastavnica na učenicima humorističan način započinje sat koristeći se kajkavizmom:

(1) U1: „*Kaaaj?!*“

(2) N1: „*Kaj* smo radili?“ (smjeh učenika)

(3) U1: „Povjestice, Augusta Šenou.“

Zanimljivo je da se i u srednjoj školi u fazi uvodne motivacije uporaba kajkavskog očitovala u govoru Nastavnika 2 također s ciljem animacije učenika: (1) „*Bumo vidli, kaj ne?*“ (2) Kako bi kajkavci rekli...“

U fazi obrade sadržaja, nastavnik 1 izražava nezadovoljstvo učeničkim rezultatima te pri tome citira učenika:

15.a. (1) „A onda dođe, *si pročita, jesan*, a niste pročitali kako treba...“

Ponekad Nastavnik 1 propušta priliku funkcionalno iskoristiti učeničko znanje dijalekta, kao što to pokazuje primjer 15.b. u kojemu je pri učenju futura 1. propušteno spomenuti kajkavsko narječje. Navedeno je se pokazalo važnim u srednjoj školi kada nastavnik 2 koristi fonološku opreku u riječima *crv* i *krf* (21.a) te upozorava učenike da nisu spomenuli dijalektalne razlike.

Iako se kod Nastavnika 1 manje primjećuje funkcionalno korištenje dijalekta izvan okvira usvajanja standardnoga varijeteta primjeri govora Nastavnika 2 potvrđuju suprotno. Od ukupno 12 odslušanih sati u Ekonomsko-birotehničkoj i trgovačkoj školi Zadar primijećena je vrlo niska aktivnost učenika. U većini slučajeva mogao se analizirati samo govor Nastavnika 2 te se nisu pronašli primjeri koji bi ukazivali na TUJ, osim u primjeru 18. u kojemu nastavnik 2 ispravlja učenika u naglasku, odnosno na nadrečeničnoj razini: *Àsirācā > Asírācā*. Upravo se razlog ispravljanja u naglasku otkrio u intervjuu s Nastavnikom 2 kada ističe jednu učenicu

koja govori „pod naglaskom“, ali je istodobno najbolja učenica u razredu. Naime, naglasak je identitetsko obilježje koje upućuje na govor Poličnika, a prema kojemu, kako Nastavnik 2 tvrdi, mogu biti negativni određeni stavovi u društvu:

(...) vidiš ti njen naglasak, ja uvijek to njoj govorim da to nije ništa loše, ali da to mora imati malo pod kontrolom jer će u životu poslije kod nekih ljudi koji su uskih imati, možda na faksu u Zg-u, problema. Ja se nadam da će to u 4 god malo štopati, ali normalno da ćeš to uvijek imati u sebi kao svoje (N2, 4.2.)

Govor Nastavnika 2 dokazuje da postoji izmjena stila (eng. *style-shifting*) koja se odnosi na neformalni govor, odnosno razgovorni stil. Razgovorni stil koji nastavnik 2 koristi obilježen je mladenačkim žargonom. Obilježja mladenačkoga žargona ogledaju se u uporabi anglizama u fazi:

a) utvrđivanja sadržaja ili funkcionalnih odnosa pri čemu se želi istaknuti važnost pojedinih elemenata u gradivu: „U tome je **fora**.“ (19.a), „Zvonimir je tu glavna **face**.“ (30)

b) objašnjavanja i tumačenja funkcionalnih sadržaja u Bašćanskoj ploči nastavnik 2 se uz angлизme koristi „tagiranjem“ žargonizma iz hrvatskoga jezika u funkciji potvrđivanja, odnosno zahtijeva povratne obavijesti od učenika o shvaćanju gradiva ili u postavljanju pitanja o gradivu: „**Kužite**, onda imamo...i vjersku crtu... **Super** tekst.“ (22); „To je prvi pravni tekst (...), a ovo književni, **kužite**?“ (23.b); (1) „**Kužite** to, jel da?“ (2) UČ: „Da.“ (31); „Zašto je to pravno **okej**?“ (29)

c) objašnjavanja sadržaja teksta s ciljem privlačenja učeničke pažnje gomilanjem anglizama u jednoj rečenici: „**Super** zanimljivo, **super interesantno!**“ (23.a); „Imao je svoj časopis u kojem je mogao **furati** (germ.) svoje ideje...“ (27)

d) utvrđivanje i ponavljanje gradiva s ciljem pohvaljivanja: (1) N2: „Kaži nešto!“ (2) U1: „Istarski...razvod?“ (3) N2: „**Super!**“ (24)

Drugo važno obilježje mladenačkoga žargona je i figurativan govor, odnosno uporaba frazema, usporedbi, metafora, uključujući i konceptualne metafore u fazi:

a) tumačenja funkcionalnih odnosa s ciljem isticanja: „**Odnijeli su pobjedu**.“ (28.a), „On je apsolutno **najveći igrač**.“ (28.b.)

b) objašnjavanja sadržaja ili tumačenja s ciljem privlačenja učeničke pažnje na humorističan način: „Tko je bio **starosjedilac na čizmici**?“ (19.b.), „On mi je **pustio krv** – Ja bi ga **zgazio ko' crva**.“ (21.b.)

c) primjene naučenoga: „Kako bismo to **prodali na račun** sv. Margarite?“ (25.b.)

Uporaba mladenačkoga žargona Nastavnik 2 u intervjuu ne opisuje kao svjesnu i namjernu praksu, nego tvrdi da je to dio „njegovog karaktera“. Ukoliko se navedeni govor uspoređi s govorom Nastavnika 1 u osnovnoj školi uočiti će se velika razlika u uporabi jezika u nastavi hrvatskoga jezika: Nastavnik 1 u fazama stvarnoga poučavanja smatra obaveznim korištenje standardnoga varijeteta dok Nastavnik 2 ima slobodu u korištenju varijeteta (sociolekt). Razlog tome je, kao što je istaknuto u intervjuima, primarno različiti prioriteti: Nastavnik 1 inzistira na korištenju standarda dok u srednjoj Nastavnik 2 vodi “ležerniju” nastavu, ali ističe važnost dobre „podloge“ iz osnovne.

U nekoliko primjera može se uočiti da Nastavnik 1 eksplicitno spominjanje i pažljivo čini razliku u odnosima uporabe standardnoga (književnoga), razgovornoga, dijalekta i tuđica/posuđenica: „Futur I je dio književnoga jezika, ali ako nije dio književnoga jezika onda dolazi samo budem; umjesto toga treba ići futur I, na primjer budem ti *rekao zadaću* > *reći ću ti zadaću*“ (15.b.); „Ne trebamo potiskivati dijalekt, ali trebamo raditi i na književnom jeziku, izbaciti tuđice, na primjer: *Kupila sam šuze...* Koliko bismo mogli frazema napisati iz engleskoga jezika?“ (14); „U razgovornome stilu znači nešto drugo, u standardnome jeziku riječ je o vremenu, a ne o uzroku.“ (13). U primjeru 15.b. zamjećuje se pažljiv jezični stav koji ne zanemaruje dijalekt, ali ističe da je primarno naučiti standard te da su u njemu anglizmi nepoželjni. U srednjoj školi nisu pronađeni slični primjeri koji bi upućivali na određene jezične stavove koji su u funkciji objašnjavanja gradiva.

6. ZAKLJUČAK

U ovome diplomskome radu kvalitativnom metodom došlo se do uvida u složeni proces prebacivanja kodova u domeni nastave hrvatskoga jezika. Glavni cilj rada, primjena teorije upravljanja jezikom u nastavi, pokazala se primjenjivom u primjerima dobivenima na uzorku učenika u 6. (6. c, 6. d) i 8. razreda (8. a) u Osnovnoj školi Smiljevac koji dokazuju da je u osnovnoj školi primarni jezični cilj usvajanje standardnoga varijeteta (J2) kod učenika. Prebacivanje kodova predstavlja način ispravlja u učenikovom govoru (unutarrečenično) u pojedinim riječima koji pripadaju dijalektu (čakavizmima) na standard. Upravljanje jezikom može se pojaviti u dva osnovna oblika: nastavnikovo upravljanje govorom učenika i učenikovo samoupravljanje govorom. Iako prema TUJ-u upravljanje jezikom može završiti u bilo kojoj od faza (1.-5.) u kontekstu nastave i učenja standarda redovito izostaje faza povratne obavijesti kod učenika koja ujedno potvrđuje nastavnikov ispravak. Upravljanje jezikom učenika na nastavi je primijećeno u usmenome diskursu, ali može se pojaviti i kao kombinacija pisanoga i usmenoga diskursa u kojemu dolazi do obrata uloga, odnosno faza: učenik, a ne nastavnik 1. primjećuje nestandardnu riječ, 2. vrednuje je kao odstupanje od norme, 3. planira ispravak, provodi ispravak na standard. Posljednja faza povratne obavijesti dolazi od nastavnika koji odobrava „točan“ ili „netočan“ odgovor, odnosno ispravak.

Prebacivanje kodova pojavljuje se najčešće u 8. razredu u središnjem dijelu sata, obavezno povezano uz interpretacije književnih djela (faze objašnjavanja i tumačenja funkcionalnih odnosa u tekstu, primjene, priopćaja provjerenih rezultata), ali se može pojaviti i u uvodnome dijelu kao i završetku sata. U intervjuu se potvrđuje da se učenikov govor na standardu očekuje kada nastavnik ima ulogu „predavača“, dakle u izravnome razgovoru, prepričavanju i odgovaranju dok se ne očekuje u nenformalnim situacijama što upućuje na situacije koje izlaze izvan okvira „stvarnoga poučavanja“, a koje se primjećuju u šestim razredima kada nastavnik 1 ne ispravlja nestandardni govor (komentiranje, žalbe, šale učenika međusobno). Međutim, neispravljanje se odnosi i na nastavne situacije u kojima je važno da učenik izrazi vlastitu misao i osjeća u fazi produblivanja nastavnoga gradiva ili pokretanje otvorene rasprave što nastavnik 1 potvrđuje i u intervjuu. U osnovnoj školi pokazale su se određene situacije u kojima je nastavnik 1 funkcionalno iskoristio učenikovo znanje u obradi jezičnoga gradiva (npr. smjenjivanje ije/je) ili u pokretanju učenika na rad u uvodnoj motivaciji.

U srednjoj školi funkcionalna uporaba nestandardnoga varijeteta je veća u govoru nastavnika 2 u Ekonomsko-birotehničkoj i trgovačkoj školi Zadar. Na uzorku učenika u pet razreda različitih usmjerenja (većinom ekonomista) TUJ se pokazala neprimjenljivom. Govor nastavnika i u u fazama stvarnoga poučavanja karakterizira prebacivanje na neformalni stil, odnosno korištenje tagiranja određenih izraza/riječi tipičnih za mladenački žargon. Iako ovakvu praksu nastavnik 2 opisuje kao „nesvjesnu“, primijetio se važan pomak u stavovima naspram nastavnika 1 u osnovnoj školi. Problem neaktivacije učenika u obradi gradiva nastavnik 2 nastoji potaknuti prije svega korištenjem anglizama (nepoželjnima na satu nastavika 1), a potom metafora, metonimija i konceptualnih metafora. Nastavnik 2 međutim ističe samo jednu stvar koju „moderira“, a to je naglasak kao primarno obilježje identiteta, odnosno određenoga govora koje bi učenici trebali imati „pod kontrolom“ kako bi izbjegli moguće negativne stavove u društvu. Također, uporaba jezika pokazala se posebno važnom u dva razreda: 1.g. (poslovne tajnice), 1.c (ekonomisti – eksperimentalni program). Nastavnik 2 ističe da je povećanje sata jezika opravdano u 1.g. u kojemu se očekuje i „poslovni“ način govora dok je 1.c. problematičan jer je po novom, eksperimentalnome programu *Škola za život*. Upravo je nezadovoljstvo i neizvjesnost nastavnika 2 Loomenom ocrtalo određenu politiku na makrorazini koja novim programom ipak daje nastavnicima veći izbor u planiranju i izvođenju nastave. U osnovnoj školi jezična politika se ocrtava u načinu da nastavnici moraju pripremiti učenike za srednju školu, što se očituje u većoj kontroli nad učeničkim govorom.

Stoga se u konačnici može zaključiti da se teorija upravljanja jezikom pokazala problematičnom kao metoda upravljanja jezikom učenika jer postavlja u središte nastave „ispravan jezik“ umjesto jezičnu kompetenciju učenika. To se očituje u stavu nastavnika 1 koji još uvijek smatra da je potrebno „iskorijeniti pogreške“ iako promiče „diskretan oblik ispravljanja“. U tom smislu, teorija upravljanja jezikom trebala bi se zamijeniti teorijama transjezičnosti i kodnog umrežavanja koja su u skladu sa suvremenim spoznajama iz područja dvojezičnosti će dopustiti učenicima pisanje i izražavanje na J1 te koja će se umrežiti sa znanjem standardnoga jezika. Međutim, navedeno zahtijeva prije svega promjenu na makrorazini, dakle samom planu i programu hrvatskoga jezika.

7. LITERATURA

Berruto, G. (2010). Identifying dimensions of linguistic variation in a language space. U: Auer, P. & J. E. Schmidt (Ur.) *Language and Space. An International Handbook of Linguistic Variation. Theories and Methods*, Vol.1 (str. 226-241). Berlin – New York: Mouton de Gruyter.

Boztepe, E. (2003). Issues in Code-Switching: Competing Theories and Models. *Competing Theories and Models*, 3 (2), 1-27.

Coulmas, F. (2013). *Sociolinguistics: The Study of Speakers' Choices*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (1979). *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question, and Some Other Matters*. Working Papers on Bilingualism, 19, 121–129.

Fairbrother, L., Nekvapil, J., Sloboda, M. (2018). Methodology in language management research U: Fairbrother, L., Nekvapil, J., Sloboda, M. (Ur.) *The Language Management Approach. A Focus on Research Methodology* (str. 15-23). Berlin: Peter Lang Edition.

Fishman, J. A. (1972). *Language in sociocultural change. (Essays by Joshua A. Fishman, selected and introduced by Anwar S. Dil)*. Stanford, California: Stanford University Press.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA – Oxford: Wiley/Blackwell.

García, O., Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Hampshire – New York: Palgrave Macmillan.

Gardner-Chloros, P. (1997). Code-switching: Language Selection in Three Strasbourg Department Stores. U: N. Coupland, A. Jaworski (Ur.) *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook* (str. 361-375). New York: Palgrave Macmillan.

Gross, S. (2006). Code switching. U: K. Brown (Ur.) *Encyclopedia of Language and Linguistics, 2nd ed.*, Vol. 2, (str. 508-511). Oxford: Elsevier.

Gumperz, J. J. (1977). *The Sociolinguistic Significance of Conversational Code-switching*. Working paper 46, Language Behavior Research Laboratory, 1-46.

Ioannidou, E. (2009). Using the 'improper' language in the classroom: the conflict between language use and legitimate varieties in education. Evidence from a Greek Cypriot classroom. *Language and Education*, 23 (3), 263-278.

Kamwangamalu, N. M. (2010). Multilingualism and codeswitching in education. U: Hornberger, N. H., McKay, S. L., Hornberger, N (Ur.), *Sociolinguistics and Language Education* (str. 116-142). Bristol: Multilingual Matters.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Oxford: Blackwell.

Lujić, R. (2016). Što se točno skriva iza koncepata transkomunikacije i transkomunikacijskog nastavnog pristupa? *Jezikoslovlje*, 17 (3), 667-682.

Mahootian, S. (2006). Code Switching and Mixing. U: Brown, K. (Ur.) *Encyclopedia of Language & Linguistics, 2nd Edition* (str. 511-527). Boston: Elsevier.

Mićanović, K. (2006). *Hrvatski s naglaskom: standard i jezični varijeteti*. Zagreb: Disput.

Myers-Scotton C. (1993). *Social motivations for codeswitching: evidence from Africa*. Oxford: Oxford University.

Nekvapil, J. (2006). From language planning to language management. *Sociolinguistica: International Yearbook of European Sociolinguistics*, 20, 92-104.

J. Nekvapil, T. Sherman. (2015). An introduction: Language Management Theory in Language Policy and Planning. *Sociology; International Journal of the Sociology of Language*, 232, 1-12.

Pavličević-Frančić, D. (2006). Jezičnost i međujezičnost između sustava, podsustava i komunikacije. *Lahor*, 1 (1), 1-14.

Pavličević-Frančić, D., Kovačević, M. (2003). *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II: teorijska razmatranja, primjena (Communicative Competence in Language Pluralistic Environment II: Theoretical Considerations and Practice)*. Naklada Slap: Sveučilište u Zagrebu.

Poplack, S. (1978). *Syntactic Structure and Social Function of Code-switching*. New York: Centro de Estudios Puertorriqueños.

Petters, J. B., Gumperz, J. J. (1972). Social Meaning in Linguistic Structures. U: Gumperz J. J., Hymes, D. (Ur.) *Directions in sociolinguistics* (str. 407-434). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism. 2nd Edition*. Oxford: Blackwell.

Romaine, S. (2004). *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics. 2nd Edition*. Oxford: Oxford University Press.

Saville-Troike, M. (2003). *The Ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell.

Spolsky, B. (2009). *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press.

Šimičić, L., Bilić Meštrić, K. (2018). *Arbanaški na raskrižju: vitalitet i održivost jednog manjinskog jezika*. Zagreb: Srednja Europa.

Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Impressum, Zagreb: Školska knjiga.

Young, V. A; Barrett, E; Rivera, Y. Y; Lovejoy, K. B; Genishi, C; Alvermann, D. E. (2014). *Other People's English: Code-Meshing, Code-Switching, and African American Literacy (Language and Literacy Series)*. New York: Teachers College Press.

MREŽNI IZVORI

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, NN 10/2019.

URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html (29.1.2019.).

Sert, O. The Functions of Code Switching in ELT Classrooms. U: *The Internet TESL Journal*, Vol. XI, No. 8, August 2005. URL: <http://iteslj.org/> (1.10.2020).

Lujčić, R. (2017). *Utjecaj višejezičnog pristupa na sudjelovanje višejezičnih učenika u nastavi trećeg jezika, doktorska disertacija*. URL: <https://www.bib.irb.hr/913767> (20.09.2020.)

Nekvapil, J. (2006). *O upravljanju jezikom*. URL: <http://languagemanagement.ff.cuni.cz/hr/sto-je> (1.09.2020.)