

Učinak poučavanja razrednomu jeziku u izobrazbi nastavnika njemačkoga

Landsman Vinković, Mirela

Doctoral thesis / Disertacija

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

<https://doi.org/10.17234/diss.2022.8533>

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:558828>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-29**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)





Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Mirela Landsman Vinković

**UČINAK POUČAVANJA RAZREDNOMU
JEZIKU U IZOBRAZBI NASTAVNIKA
NJEMAČKOGA**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2022.



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Mirela Landsman Vinković

**UČINAK POUČAVANJA RAZREDNOMU
JEZIKU U IZOBRAZBI NASTAVNIKA
NJEMAČKOGA**

DOKTORSKI RAD

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Marija Lütze-Miculinić

Zagreb, 2022.



University of Zagreb

Faculty of Humanities and Social Sciences

Mirela Landsman Vinković

**THE IMPACT OF CLASSROOM
LANGUAGE TEACHING IN GERMAN
LANGUAGE TEACHER EDUCATION**

DOCTORAL THESIS

Supervisor: Associate Professor Marija Lütze-Miculinić, Ph.D.

Zagreb, 2022

O mentorici

Marija Lütze-Miculinić izvanredna je profesorica na Odsjeku za germanistiku Filozofskoga fakulteta u Zagrebu gdje obnaša funkciju predstojnice Katedre za didaktiku nastave njemačkoga jezika. Pored kolegija koje predaje u okviru nastavnickoga smjera diplomskoga studija germanistike, predaje i na Poslijediplomskom doktorskom studiju Glotodidaktike.

Od 2015. do 2021. voditeljica je sedam istraživačkih projekata iz područja razrednoga jezika i školskoga diskursa, u okviru kojega pored brojnih znanstvenih radova i izlaganja na međunarodnim konferencijama nastaju i tri dvojezična rječnika školskoga jezika s hrvatskim kao polaznim jezikom i engleskim, njemačkim, odnosno talijanskim kao ciljnim jezikom. Sudjeluje na međunarodnim znanstvenim konferencijama te je autorica znanstvenih radova iz područja metodike nastave stranih jezika i lingvistike. Njezini su ključni istraživački interesi razredni i školski diskurs, jezično posredovanje te književnost u nastavi njemačkoga kao inoga jezika. Suautorica je udžbenika i radne bilježnice za gimnazije i srednje strukovne škole pod nazivom *Deutsch ist klasse! 4*.

Redovni je član Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku, Hrvatskoga filološkoga društva te Hrvatskoga društva učitelja i profesora njemačkoga jezika te je član uredničkoga odbora i recenzent časopisa *Strani jezici* i *Zagreber Germanistische Beiträge*.

Na popisu institucija na kojima se usavršavala nalaze se između ostaloga Ludwig-Maximilians-Universität München, Faculté de traduction et interprétation Marie Haps Bruxelles, Freie Universität Berlin, European Centre for Modern Languages of the Council of Europe Graz, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) Freiburg i. B. te Pädagogisches Institut der Landeshauptstadt München.

Zahvala

Mnogo je osoba koje su mi tijekom cijeloga doktorskoga studija pružale nesebičnu podršku, vjerovala u mene čak i u trenucima u kojima se činilo da je cilj nedostižan. Svima njima na ovome mjestu želim izraziti veliku zahvalnost.

Zahvalu prije svega upućujem svojoj obitelji, svojem suprugu Franji i sinovima Lovri i Karlu. Hvala im na njihovom iznimnom strpljenju, nesebičnoj potpori, razumijevanju, ali prije svega na njihovoj neizmornoj ljubavi.

Posebno bih željela zahvaliti svojoj mentorici izvanrednoj profesorici dr. sc. Mariji Lütze-Miculinić, ne samo na njezinoj profesionalnoj i stručnoj pomoći pri izradi moje doktorske disertacije, nego i na prijateljskim savjetima, neprestanom bodrenju i toplim riječima podrške, što je često puta od presudnog značenja.

Zahvaljujem i svojoj kolegici mag. sc. Ireni Petrušić-Hluchy na pomoći pri provođenju istraživanja u okviru modula o razrednom jeziku.

Osobi kojoj bih svakako željela zahvaliti je redovita profesorica u trajnom zvanju dr.sc. Zrinka Jelaska, voditeljica Poslijediplomskog doktorskoga studija Glotodidaktike na Filozofskom fakultetu u Zagrebu koja mi je svojim primjerom pokazala što znači živjeti znanje i koliko bavljenje znanošću može biti zanimljivo.

I konačno, osobitu zahvalnost izražavam osobi bez koje ničega ovoga ne bi bilo. Osobi koja mi je usadila ljubav prema poučavanju stranih jezika i svojim primjerom pokazala da „bez muke nema nauke“ te je uvijek vjerovala u mene i podržavala me u mojim odlukama. Toj osobi posvećujem ovu svoju doktorsku disertaciju.

mojem tati Vjekoslavu

SAŽETAK

Razredni je jezik poseban tip jezika kojim se koriste nastavnici i učenici u razrednim situacijama. Zbog njegova pretežito usmenoga karaktera, često se poistovjećuje s razrednim govorom. U ovom se radu posebna pozornost posvećuje govoru nastavnika u nastavi stranih jezika. Cilj je ovoga istraživačkoga rada pokazati dosege sustavnoga i eksplicitnoga poučavanja razrednomu jeziku tijekom izobrazbe nastavnika njemačkoga. Istraživanje je provedeno među studentima nastavničkoga smjera germanistike prije i poslije eksplicitnoga učenja razrednoga jezika te među nastavnicima pripravnicima njemačkoga jezika koji nisu bili izloženi takvomu jezičnomu unosu. Istraživanjem se željelo dokazati da će obje skupine ispitanika podjednako uspješno riješiti test poznavanja njemačkoga razrednoga jezika u stručnomu i općemu vidu, da će oni koji mu jesu bili izloženi biti bolji samo u stručnomu vidu razrednoga jezika. Također se namjeravalo dokazati da će ispitanici s višom razinom jezične kompetencije svoj razredni jezik bolje prilagoditi stvarnoj nastavnoj situaciji od onih s nižom razinom jezične kompetencije (studenti germanistike nastavničkoga smjera prije eksplicitnoga poučavanja razrednomu jeziku i nastavnici pripravnici), dok će studenti s višom razinom jezične kompetencije nakon eksplicitnoga učenja razrednoga jezika samo opći vid svojega razrednoga jezika bolje prilagoditi stvarnoj nastavnoj situaciji od ispitanika s nižom razinom jezične kompetencije.

Istraživanje se sastoji od tri dijela. U prvome dijelu se analizom pisanih testova o poznavanju razrednoga jezika prije i poslije eksplicitnoga poučavanja razrednomu jeziku nastojala dokazati svrhovitost takvoga načina poučavanja. U drugomu se dijelu u razgovoru s ispitanicima željelo upoznati s njihovim viđenjem važnosti razrednoga jezika u izobrazbi nastavnika njemačkoga na tercijarnoj razini. Treći dio istraživanja sastojao se od analize zvučnoga zapisa govorenoga korpusa mikrointervencija studenata prije i poslije eksplicitnoga poučavanja razrednomu jeziku, njihovih pisanih priprema nastavnih sati te zabilješki prikupljenih na stručnim ispitima nastavnika početnika njemačkoga jezika. Rezultati istraživanja dokazali su učinkovitost sustavnoga poučavanja razrednomu jeziku. Pored potvrde ranije utvrđenih spoznaja o razrednome jeziku, analizom rezultata otvorila su se neka nova pitanja.

Provedeno istraživanje pomoglo je boljem razumijevanju procesa ovladavanja razrednim jezikom i stjecanja komunikacijske kompetencije nastavnika njemačkoga kao stranoga jezika,

a pružilo je i teorijske temelje za uvođenje eksplicitnoga poučavanja razrednomu jeziku u kurikule visokoškolskoga sustava u Hrvatskoj. Rezultati ovoga istraživanja upotpunjuju spoznaje srodnih domaćih i stranih istraživanja razrednoga i školskoga diskursa. Predstavljaju prinos kontrastivnoj glotodidaktici te bi mogli potaknuti daljnja istraživanja razrednoga jezika za druge jezične parove.

Ključne riječi: razredni jezik, govor nastavnika, studenti nastavničkog smjera germanistike, nastavnici početnici, eksplicitno poučavanje, njemački kao ciljni jezik, hrvatski kao polazni jezik

SUMMARY

The actual use of *classroom language* is principally limited to the classroom environment. As far as foreign language learning is concerned, the classroom often turns out to be the learner's only source of exposure to the target language in question. Therefore, this special type of language can be considered as an extremely important factor in foreign language acquisition (Butzkamm, 2007). The first attempts to establish a theory of classroom language can be traced back to the late 1960s and the early 1970s (cf. Loch, 1966; Priesemann, 1971). Although Priesemann's (1971: 19) claim that classroom language consists of elements of mother tongue and language of science may be regarded as plausible, it is neither of the two. In reality, it is a language in its own right, the one that plays an intermediary role between everyday speech and language of science. Similarly, Leisen (2011, 2018) collocates classroom language somewhere between conversational language and language for specific purposes. The same author attributes to classroom language the function of "a methodical intermediary language" (2018: 13). Gogolin (2003) refers to classroom language as 'school language', thus stressing the fact that school communication follows its own regularities, one of them being a strict role division. Specifically, classroom language consists of elements of teacher and student language, with teacher language dominating the classroom discourse. Since classroom language mainly refers to spoken classroom communication, it is rather frequently equated with *classroom talk*. Accordingly, teacher and student language are referred to as 'teacher and student talk'. The teacher supervises communication patterns. These patterns were documented for the first time by Sinclair and Coulthard (1975). They introduced the so-called IRF model (initiation - (learner's) response and feedback) for the analysis of classroom discourse. This model is predominantly used to describe and analyse the interaction between the teacher and the learner(s). Learners are aware of their modest part in this *classroom talk* and accept the role of passive observer, especially in a foreign language classroom (Holliday, 1994). The reason for this lies in the special role of classroom language in foreign language didactics. In point of fact, it is not only the objective, but also the medium of instruction (cf. Voss, 1986; Walsh, 2006). Leaning on this fact, Walmsley (1986) considers classroom language in a foreign language classroom as "a variety – a kind of Fachsprache in its own right" (1986: 50), thus establishing an immanent relation between classroom language and other languages for specific purposes. In Voss's view, classroom language is more than an array of classroom phraseology. It is "the language used by teachers and pupils to conduct

classroom business” (Voss 1995: 5) and should be actualised almost exclusively in the target language. Consequently, there are many authors who emphasise the need for explicit and systematic teaching of classroom language to students and teachers of foreign languages (cf. Walmsley 1986; Butzkamm, 2007; Voss, 2009; Schröder, 2010). Since teachers play a central role in teaching a foreign language, it is no surprise that *teacher talking time*, unlike student talking time, is one of the most frequently researched and analysed aspects of classroom language (cf. Legaretta, 1977; Chaudron, 1988; Helmke et al., 2008; Cook, 2013). All results show that teacher talking time amounts to approximately two-thirds of the total in-class talking time. This makes *teacher talk* one of the most important inputs received by learners during the process of foreign language acquisition. Krashen (1985) stresses the importance of *comprehensible input*. If input is to be comprehensible, it has to be adapted to the level of learners’ language proficiency, which inevitably implies simplifications at all linguistic levels (Ellis, 2003), such as slower speech speed, overstressed pronunciation, vocabulary and grammar simplification, overusing gestures, more frequent repetition of one’s own statements (Chaudron, 1988). The most important work in the field of classroom language in Croatia can be attributed to Sanja Čurković-Kalebić (2003; 2008) and Yvonne Vrhovac (2001).

Apart from comprehensibility, Ehlich and Rehbein (1986) emphasise the importance of fluency of teacher talk. Correspondingly, several surveys of mistakes in teacher talk were carried out (cf. Corder 1967; Breitzkreuz & Liedke, 1975; Nünning, 1980). As a result, many pragmatic handbooks and coursebooks on classroom language have been published to help foreign language teachers learn the respective classroom language and acquire communication competences in L2, above all for teaching English as a foreign language (cf. Gressmann & Rich, 1982; Cattliff & Thorne, 1988; Voss 1995; Hughes, 2001). It is worth noting that Croatian research on classroom language appears not to be inferior to international achievements in this field. As early as in 1974, O. Gerčan and A. Menac wrote an article with a list of 100 frequent phrases pertaining to German, English, French and Russian classroom language. The first comprehensive bilingual handbooks of classroom German (Jelaska & Lütze-Miculinić 2018); classroom English (Zergollern-Miletić & Lütze-Miculinić, 2020) and classroom Italian (Mardešić & Lütze-Miculinić, 2021) based on Croatian as L1 were published as part of seven research projects on classroom language conducted at the University of Zagreb – Faculty of Humanities and Social Sciences.

However, the question arises as to whether classroom language can be learnt at all. By analysing classroom discourse, Vrhovac (2001) noticed certain ritualised parts in teacher

discourse which she called “regulative classroom talk” (2001: 128). She also noticed that these ritualised parts are often missing in the discourse of young and inexperienced teachers. Since classroom discourse is for the most part predictable and prepared in advance and only to a lesser extent it turns out to be unpredictable and unprepared, i.e., similar to natural communication, it can be concluded that teacher talk is mostly learnable, though still dependent on the individual teacher’s language proficiency.

The aim of this dissertation was to show the impact of a systematic and explicit teaching of classroom language in the education of German language teachers in the Croatian language and educational system. The pilot study conducted in 2017 by Lütze-Miculinić and Landsman Vinković found that students and novice teachers of German as a foreign language, native speakers of Croatian, showed certain deficiency in acquisition of classroom German, notably at the morphosyntactic, semantic and pragmatic levels. Following the results of the study, a module dedicated to classroom German was created with a view to facilitating the acquisition of classroom German by students of German who specialise in teaching German as a foreign language. The research in this dissertation was conducted among students of German Language Teacher Education before (S1a) and after the process of explicit learning of classroom German (S1b) as well as among novice teachers of German who had not been exposed to this input (S2). Since the number of students enrolled in the courses of German as a foreign language in one generation is relatively small, the sample comprised two generations of students (N=32). The respondents belonging to novice teachers of German (N=24) served as the control group in the research. Beside some characteristics typical only of this type of language, classroom language consists of general language elements. For this reason, respondents’ linguistic competence was assessed through a placement test conducted according to the Common European Framework of Reference for Languages. The expected level of German language proficiency of the respondents was C1-C2 (proficient user). The following hypotheses were put forward: S1a and S2 should achieve similar results in the test on both general and specific classroom German, whereas S1b should achieve better results only in specific classroom German. Respondents within S1a and S2 with a higher level of German language proficiency would better adjust their classroom language to the real classroom situation than those with a lower level of German language proficiency, while this would be the case within S1b only when it comes to general classroom German.

The first research instrument was a combination of an anonymous questionnaire and a test on classroom German written specifically for the purpose of this research. It contained

elements of the already developed module on classroom German, focusing on areas which were found problematic in the diagnostic test conducted by Lütze-Miculinić and Landsman Vinković in 2017. Special attention was given to compensation and avoidance strategies as special types of communication strategies. The classification of errors and strategies used in the research lean on the classification proposed by Kleppin (1998). The questionnaire contained general questions on respondents, whereas the test consisted of 14 Croatian to German translation tasks as well as of 6 fill-in-the-gaps tasks. Students of German Language Teacher Education took the test before (T1) and after (T2) attending the module on classroom German, whereas novice teachers took the test (T1) during their Preparation Training for Teacher Bar Examination organised by the Croatian Education and Teacher Training Agency. Three ideal independent respondents, native speakers of German, well-acquainted with the Croatian school system, took the test for instrument validation. Their answers served as the model for assessing the answers of the respondents on the scale from 1 to 3, where 1 was used for an unacceptable answer, 2 for an acceptable with minor grammar and stylistic errors and 3 for the answer identical to the answer provided by native speakers of German. The test results of S1a and S2, as well as of S1a and S1b were compared based on the grade point average on a 3.0-scale for every item and respondent. The SPSS Programme Package for Windows 20.0 was used for the quantitative analysis and description of the results (correlation between the variables, graphs and tables). In the second part of the research, short interviews in L1 were conducted with the respondents on the difficulties they had encountered while doing the test on classroom German. A qualitative analysis of the results was carried out in order to gain a deeper insight into and a better understanding of problems the respondents meet while using classroom German in conducting lessons in L2. The third part of the research consisted of audio-recorded microteaching lessons of S1 before and after taking the module on classroom German. The aim of this part of the research was to confirm the positive effect of explicit teaching of classroom German on the respondents. Since classroom language refers predominantly to spoken communication conducted in the classroom, this part of the research provided an insight into potential pronunciation and intonation deviations, i.e., phonological errors. The qualitative-quantitative analysis was conducted on the corpus of transcripts of audio-recorded microteaching lessons. Parts of teacher bar exams in which candidates' in-class performance was assessed were partially observed and partially audio-recorded with the aim to detect problems in usage of classroom language in a real classroom situation.

The results proved that S1a and S2 achieved similar results in the test on both general and specific classroom German, whereas those exposed to this input (S1b) achieved better results

not only in specific classroom German, but in general classroom German as well. This proved the efficiency of explicit and systematic teaching of classroom language. Respondents within S1a and S2 with a higher level of language proficiency in German adjusted their classroom language to the real classroom situation better than those with a lower level of language proficiency in German. The analysis of the audio-recorded in-class performance of students of German Language Teacher Education provided an insight into diverse aspects of teacher talk, such as repetition, use of pauses, code-switching and code-choice, turn-taking, responding to learners in a foreign language classroom. Furthermore, it crystallised certain problematic areas which were beyond the scope of the first part of the research which analysed the written version of respondents' knowledge of classroom German. The research contributed to a better understanding of the process of acquisition of classroom language and communication competences of teachers of German as a foreign language. It is expected that the obtained results will provide a theoretical basis for the implementation of explicit teaching of classroom language into study programmes of higher education institutions in Croatia. Furthermore, the above-mentioned results and insights into various aspects of teacher talk may be employed as a starting point for future research into classroom language for other foreign languages taught in Croatia. Finally, the research indicated that there is a necessity to provide professionals already employed in Croatia's system of education with lifelong teacher training, notably with regard to this aspect of teaching German as a foreign language.

Key words: classroom language, teacher talk, students of German Language Teacher Education, novice teachers, explicit teaching, German as L2, Croatian as L1

LEGENDA:

eng. = engleski jezik

f = ženski rod

hrv. = hrvatski jezik

IG = izvorni govornik

lat. = latinski jezik

LG = nastavnici u osnovnoj školi prema njemačkome Lehrende in der Grundschule

LP = nastavnik/nastavnica prema njemačkome Lehrperson

LS = nastavnici u srednjoj školi prema njemačkome Lehrende in der Sekundarstufe II

m = muški rod

njem. = njemački jezik

NP = nastavnici pripravnici

PLT = test za utvrđivanje razine jezične kompetencije ispitanika (eng. *placement test*)

POP = poticanje međudjelovanja – (učenikov) odgovor – povratna informacija

RJ = razredni jezik

SuS = učenici i učenice prema njemačkome Schüler und Schülerinnen

SGN = studenti germanistike nastavničkog smjera

SGNa = studenti germanistike nastavničkog smjera prije eksplicitnog poučavanja RJ

SGNb = studenti germanistike nastavničkog smjera nakon eksplicitnog poučavanja RJ

T1 = test prije eksplicitnog poučavanja RJ

T2 = test nakon eksplicitnog poučavanja RJ

SADRŽAJ

O MENTORICI	5
ZAHVALA	6
SAŽETAK	7
SUMMARY	9
LEGENDA	14
SADRŽAJ	15
1 UVOD.....	1
2 TEORIJSKA RAZMATRANJA	4
2.1 RAZREDNI JEZIK – DEFINICIJA POJMA.....	4
2.1.1 <i>Položaj i značenje (razrednoga) jezika u nastavi i terminološka razgraničenja razrednoga jezika</i>	6
2.1.2 <i>Razredni jezik u nastavi stranih jezika</i>	9
2.1.3 <i>Razredni jezik kao jezik struke</i>	11
2.1.4 <i>Razredni jezik i podjela uloga</i>	12
2.2 LINGVISTIČKI PRISTUP ANALIZI RAZREDNE KOMUNIKACIJE	16
2.2.1 <i>Nastava kao jezična igra (Martin Lüders)</i>	16
2.2.1.1 <i>Istraživanja razrednoga jezika kao jezične igre – razvoj i metode</i>	16
2.2.1.2 <i>Lingvistifikacija u istraživanju nastave</i>	20
2.3 POJAM NASTAVNIČKOGA JEZIKA	22
2.3.1 <i>Govor nastavnika u nastavi stranih jezika – dosadašnja istraživanja</i>	23
2.4 JEZIČNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA STRANIH JEZIKA.....	32
2.4.1 <i>Jezične kompetencije prema ZEROJ-u</i>	32
2.4.2 <i>EPONAJ (Europski portfolio za obrazovanje nastavnika jezika)</i>	34
2.4.3 <i>Instrument za vrednovanje i samovrednovanje nastavnika stranih jezika (Švicarska)</i>	35
2.4.4 <i>Europski raster za samoprocjenu nastavnika jezika</i>	37
2.4.5 <i>Problematicni input</i>	39
2.5 <i>AUFGEKLÄRTE EINSPRACHIGKEIT (PROSVIJEĆENA JEDNOJEZIČNOST) KAO NAČELO POUČAVANJA STRANIM JEZICIMA</i>	40
2.6 UDIO NASTAVNIKOVA I UČENIKOVA GOVORA	44
2.6.1 <i>Učenikov govor</i>	45
2.7 OSOBINE NASTAVNIKOVA GOVORA I NJEGOVA VAŽNOST U PROCESU OVLADAVANJA STRANIM JEZIKOM	46
2.8 ULOGA NASTAVNIKOVA GLASA	50

2.9	POLOŽAJ RAZREDNOGA JEZIKA U IZOBRAZBI BUDUĆIH NASTAVNIKA STRANIH JEZIKA	52
2.9.1	<i>Može li se razredni jezik naučiti?</i>	55
2.10	PRAGMATIKA I NJEZINA ULOGA U RAZREDNOJ SITUACIJI	58
2.10.1	<i>Priručnici engleskoga razrednoga jezika</i>	60
2.10.2	<i>Priručnik A Coursebook of Classroom English Bernda Vossa</i>	63
2.10.3	<i>Priručnici njemačkoga razrednoga jezika</i>	64
2.10.4	<i>Višejezični priručnici razredne frazeologije</i>	65
2.10.5	<i>Priručnici razredne frazeologije u Hrvatskoj</i>	66
2.10.6	<i>Primjeri priručnika iz drugih zemalja</i>	68
2.11	MODELI ZA ANALIZU RAZREDNOGA DISKURSA	68
2.11.1	<i>Otvaranje i zatvaranje diskursa</i>	71
2.11.2	<i>Preuzimanje riječi tijekom razgovora (eng. turn-taking)</i>	72
2.11.3	<i>Postavljanje i odgovaranje na pitanja</i>	73
2.11.4	<i>Kako odgovoriti na učenikov izričaj?</i>	74
2.11.5	<i>Ponavljjanje u govoru nastavnika</i>	76
2.11.6	<i>Upotreba stanki kao paralingvističke modifikacije govora nastavnika</i>	77
2.11.7	<i>Prebacivanje koda (eng. code-switching)</i>	78
3	EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE – METODOLOGIJA POSTUPKA	81
3.1	CILJ ISTRAŽIVANJA	81
3.2	ISPITANICI	81
3.3	INSTRUMENT I POSTUPAK ISTRAŽIVANJA	82
3.3.1	<i>Prvi dio istraživanja: analiza testova o poznavanju RJ</i>	82
3.3.2	<i>Drugi dio istraživanja: Intervju s ispitanicima</i>	85
3.3.3	<i>Treći dio istraživanja: analiza govorenoga korpusa i pisanih priprema nastavnih sati</i>	85
3.4	HIPOTEZE.....	86
4	EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE – PRIKAZ I INTERPRETACIJA REZULTATA	88
4.1	TEST ZA UTVRĐIVANJE RAZINE JEZIČNE KOMPETENCIJE	88
4.1.1	<i>Test o poznavanju RJ prije eksplicitnoga poučavanja RJ</i>	90
4.1.2	<i>Uspjeh T1</i>	90
4.1.3	<i>Korelacija između PLT i T1</i>	91
4.1.4	<i>Analiza pogrešaka – T1</i>	92
4.1.4.1	<i>Morfosintaktička odstupanja</i>	95
4.1.4.2	<i>Pravopisne pogreške</i>	97
4.1.4.3	<i>Odstupanja na području pragmatike</i>	99
4.1.4.4	<i>Leksičko-semantička odstupanja</i>	106
4.1.4.5	<i>Komunikacijske strategije</i>	109
4.2	TEST O POZNAVANJU RJ NAKON EKSPLICITNOGA POUČAVANJA RJ.....	112
4.2.1	<i>Uspjeh T2</i>	113

4.2.2	<i>Analiza pogrešaka – T2</i>	116
4.2.2.1	Morfosintaktička odstupanja.....	117
4.2.2.2	Pravopisne pogreške	120
4.2.2.3	Pragmatična odstupanja	121
4.2.2.4	Leksičko-semantička odstupanja	122
4.2.2.5	Komunikacijske strategije.....	125
4.3	STRUČNI VID RJ KOD NP I KOD SGN NAKON ODSLUŠANOGA MODULA O RJ – USPOREDBA REZULTATA	126
4.4	INTERVJU S ISPITANICIMA	127
4.5	ANALIZA STUDENTSKIH PISANIH PRIPREMA ZA OGLEDNI NASTAVNI SAT.....	132
4.6	ANALIZA GOVORENOGA KORPUSA	138
4.6.1	<i>Analiza govorenoga korpusa prije eksplicitnoga poučavanja RJ</i>	139
4.6.1.1	O korpusu i uzorku	139
4.6.1.2	Metodologija.....	140
4.6.1.3	Povratna obavijest u govoru nastavnika stranih jezika	141
4.6.1.4	Uloga glasnih i bezglasnih stanki u govoru nastavnika.....	145
4.6.1.5	Analiza pogrešaka u govorenom korpusu [Class Lang-Ge-S]	148
4.6.1.6	Rasprava i zaključak	156
4.6.2	<i>Analiza govorenoga korpusa nakon eksplicitnoga poučavanja razrednomu jeziku</i>	157
4.6.2.1	O korpusu i uzorku	157
4.6.2.2	Metodologija.....	158
4.6.2.3	Analiza pogrešaka u govorenom korpusu [Class Lang-Ge-S-1].....	159
4.6.2.4	Prebacivanje koda u analiziranom korpusu.....	163
4.6.2.5	Prekomjerna uporaba i višeznačnost izraza O.K.....	171
4.6.2.6	Izmamljivanje odgovora (eng. elicitation) i pružanje pomoći (eng. scaffolding).....	175
4.6.2.7	Rasprava i zaključak	180
4.6.3	<i>Analiza stručnih ispita nastavnika pripravnika</i>	181
5	ZAKLJUČAK I SMJERNICE ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA.....	184
6	LITERATURA	187
7	PRILOZI.....	205
7.1	PRILOG 1 - TEST ZA UTVRĐIVANJE RAZINE JEZIČNE KOMPETENCIJE PREMA ZAJEDNIČKOM REFERENTNOM OKVIRU ZA JEZIK (ZEROJ).....	205
7.2	PRILOG 2 - TEST 1	207
7.3	PRILOG 3 – PRIJEDLOZI RJEŠENJA TRIJU NEOVISNIH ISPITANIKA ZA T1	210
7.4	PRILOG 4A – TEST 2	214
7.5	PRILOG 4B – TEST 2	216
7.6	PRILOG 5 – INTERVJU	218
7.7	PRILOG 6 – TRANSKRIBIRANI ZVUČNI ZAPIS MIKROINTERVENCIJA STUDENATA GERMANISTIKE NASTAVNIČKOGA SMJERA PRIJE EKSPLICITNOGA POUČAVANJA RJ.....	219

7.8	PRILOG 7 – TRANSKRIBIRANI ZVUČNI ZAPIS MIKROINTERVENCIJA STUDENATA GERMANISTIKE NASTAVNIČKOGA SMJERA NAKON EKSPPLICITNOGA POUČAVANJA RJ.....	228
7.9	PRILOG 8 - TRANSKRIBIRANI ZVUČNI ZAPIS STRUČNOGA ISPITA ISPITANIK A NP8	250
8	ŽIVOTOPIS	257
9	OBJAVLJENI RADOVI	258

1 UVOD

Važnost *razrednoga jezika*, kraticom RJ (eng. *classroom language*; njem. *Unterrichtssprache*), a posebno jezika nastavnika¹ o kojemu će najviše biti riječ u radu koji se nalazi pred vama, na lijep je način opisao Steve Walsh u svojem radu *Investigating Classroom Discourse* (2006). Prema njegovim riječima, hoće li se izvući ono najbolje iz grupe učenika ovisi o nastavnikovoj sposobnosti da se profesionalno koristi jezikom. Ta se sposobnost usvaja i uvježbava isto onako kako se usvajaju i uvježbavaju nastavničke vještine, a učenje se može optimizirati samo ako nastavnik kontrolira oboje – i svoju nastavnu metodiku i uporabu jezika (van Lier 1996). Prema Halletu (2006) upravo je nastavnikova komunikacijska kompetencija, odnosno njegovo umijeće uporabe jezika, ključna za dobro vođenje nastave. Jezik nastavnika u učionici stranoga² jezika zahtijeva od nastavnika i posebnu jezičnu kompetenciju jer za razliku od RJ u širem smislu riječi, RJ koji se rabi u u poučavanju stranih jezika nije samo cilj, već i medij posredovanja, odnosno sredstvo kojim se postiže taj cilj (Voss 1986: 7; Walsh 2006: 3). RJ pri tome treba svakako promatrati u svoj njegovoj složenosti jer on nije samo pregršt razredne frazeologije: on predstavlja jezik potreban i nastavnicima i učenicima u provođenju nastave stranih jezika jer bi se ona trebala gotovo isključivo izvoditi na ciljnom jeziku kojim se želi ovladati (Voss 2009: 58). Učenicima stranih jezika upravo je učionica često jedino mjesto gdje su mu izloženi. Stoga je RJ kao poseban tip jezika koji se rabi u razrednim situacijama iznimno važan čimbenik u postizanju njihova cilja (Butzkamm 2007: 7–12). Razredni se jezik sastoji od elemenata učenikova i nastavnikova jezika, a zbog svoje pretežito usmene prirode, često se o RJ govori kao o *razrednom govoru* (eng. *classroom talk*) u kojemu nastavnikov govor prevladava nad govorom učenika, a nerijetko predstavlja i jedini *jezični unos* (eng. *input*) koji učenici dobiju u procesu ovladavanja stranim jezikom, čime kvaliteta tog jezičnog unosa postaje sve značajnija za poučavanje stranih jezika. Međutim, brojna istraživanja govore upravo o „problematičnom inputu“³ stoga njihovi autori naglašavaju potrebu eksplicitnoga i sustavnoga poučavanja RJ u okviru izobrazbe studenata i nastavnika stranih jezika (usp. npr. Walmsley 1986; Butzkamm

¹ Napomena autorice rada: svi izrazi koji se pojavljuju u tekstu, a u sebi nose rodno značenje, odnose se i na muški i na ženski rod.

² Budući da je njemački jezik u školama u Republici Hrvatskoj većini učenika strani jezik jer ga, za razliku od engleskoga jezika, uče samo u školskom okružju, u radu se upotrebljava izraz strani, a ne ini jezik.

³ Sintagma „problematični input“ nalazimo u naslovu članka Konrada Schrödera (2010): *Problematischer Input. Der „classroom discourse“ wird im Englischunterricht häufig vernachlässigt.*

2007; Voss 2009; Schröder 2010). Iako je govor nastavnika ovisan i o jezičnoj kompetenciji pojedinog nastavnika, jezik razrednoga diskursa svojim je velikim dijelom predvidiv, a time i naučljiv. To se posebice odnosi na „regulativni razredni govor“ (Vrhovac 2001: 128) koji se odnosi na organizaciju rada tijekom sata, unutar kojega nalazimo ritualizirane dijelove razrednoga diskursa koji, kako su pokazale snimke razrednoga diskursa, nedostaju u diskursu budućih nastavnika i nastavnika početnika (ibid. 130). Nit vodilja pri osmišljavanju načina poučavanja RJ budućih nastavnika svakako treba biti uspješan spoj znanja (njem. *Lehrerwissen*) i umijeća nastavnika (njem. *Lehrerkönnen*) (Krumm 1995). Budućim se nastavnicima treba s jedne strane omogućiti dobivanje dostatnoga teorijskog znanja na području metodike i didaktike nastave stranih jezika, a s druge strane odgovarajućih umijeća na praktičnom području (Portmann 1997). Za dijagnozu i dokumentaciju razine poznavanja RJ korisna je metoda analize pogrešaka, a djelomičnu pomoć u izobrazbi nastavnika mogu pružiti i postojeći priručnici frazeologije RJ. Budući da je razredna situacija i kulturološki uvjetovana, priručnici i terminološke baze RJ moraju uključivati i jezična i kulturološka obilježja polaznoga jezika u odnosu prema ciljnomu jeziku i kulturi. No bez sustavnoga i eksplicitnoga poučavanja RJ u okviru nastavničkoga studija, odnosno bez vođenoga navikavanja na uporabu razredne frazeologije u konkretnoj nastavnoj situaciji, frazeološki glosari ostaju samo popis riječi bez uporabne vrijednosti.

Zbog svega navedenoga ovim se istraživanjem nastoji utvrditi učinak sustavnoga i eksplicitnoga poučavanja njemačkomu kao ciljnomu razrednom jeziku u hrvatskome jezičnom i obrazovnom kontekstu.

Prikaz istraživane problematike donosimo u pet poglavlja. Nakon prvog, uvodnog poglavlja, slijedi poglavlje posvećeno teorijskom okviru rada. Na početku drugoga poglavlja donosimo definiciju RJ, kao i njegovo terminološko razgraničenje od školskoga jezika i jezika struke s jedne te od svakodnevnoga jezika i jezika obrazovanja s druge strane. Također prikazujemo položaj RJ i njegovo značenje u nastavi općenito i u nastavi stranih jezika specifično. Nadalje, razred promatramo kao društvenu zajednicu s izrazito naglašenom podjelom uloga između nastavnika i učenika u kojoj nastavnik kontrolira razrednu interakciju, a svoju dominaciju ostvaruje upravo uz pomoć jezika. Međutim, naglasak ovoga rada nije na društvenoj, nego lingvističkoj analizi razredne komunikacije, čiji razvoj i metode donosimo u nastavku drugoga poglavlja. Budući da se u fokusu ovoga rada nalazi govor nastavnika, kao dijela RJ kojim se nastavnici koriste u usmenom obraćanju učenicima, u središnjem dijelu drugoga poglavlja dajemo pregled dosadašnjih istraživanja ovoga područja. Značajno se

mjesto pridaje i osobinama govora nastavnika stranih jezika, a rasprava o njihovim jezičnim kompetencijama i već ranije spomenutom „problematičnom inputu“ dovode nas do sagledavanja položaja RJ u izobrazbi budućih nastavnika stranih jezika, pretežito situacije poučavanja engleskome RJ (eng. *classroom English*) u školama u Saveznoj Republici Njemačkoj. Postojeći pragmatični priručnici RJ nude svojevrsnu pomoć u ovladavanju RJ. Stoga su njihov pregled i kratka analiza također našli svoje mjesto u ovom poglavlju. S obzirom na to da se RJ svojim većim dijelom ipak odnosi na usmenu komunikaciju, drugo poglavlje završavamo pregledom modela za analizu razrednoga diskursa čiji se elementi poput otvaranja i zatvaranja diskursa, preuzimanja riječi tijekom razgovora, ponavljanja u govoru nastavnika, upotreba stanki te prebacivanje koda analiziraju u okviru empirijskoga istraživanja analize govorenoga korpusa. Sljedeća dva poglavlja posvećena su empirijskom istraživanju poznavanja RJ dvije skupine ispitanika: studenata germanistike završne godine nastavničkoga smjera te nastavnika pripravnika njemačkoga kao stranoga jezika. Riječ je o kombinaciji kvantitativnoga i kvalitativnoga istraživanja u kojemu su se kao instrumenti upotrijebili testovi za poznavanje RJ, intervju s ispitanicima te transkripti zvučnih zapisa mini intervencija, odnosno pisane pripreme nastavnih sati ispitanika. Dok se treće poglavlje bavi definiranjem ciljeva i hipoteza istraživanja te opisuje uzorak, korpus, instrumente i postupke istraživanja, četvrto poglavlje donosi iscrpan prikaz i interpretaciju rezultata istraživanja. Pri tome se posebna pažnja posvećuje učinku dobivenih rezultata na daljnji tijek izobrazbe budućih nastavnika njemačkoga kao stranoga jezika u okviru njihovoga diplomskog studija, ali i nastavnika pripravnika u okviru njihovoga pripravničkog staža. Pored zaključnih promišljanja o eksplicitnom poučavanju RJ, peto poglavlje donosi i kratku raspravu o novim spoznajama na ovome području. Konačno, u zaključnom, petom poglavlju, dotaknut ćemo se i pregleda mogućih daljnjih istraživanja problematike RJ u nastavi stranih jezika, a posebice u nastavi njemačkoga kao stranoga jezika.

2 TEORIJSKA RAZMATRANJA

2.1 Razredni jezik – definicija pojma

Brojni autori u svojim istraživanjima razrednoga jezika kao dijela razrednoga diskursa donose svoje interpretacije i definicije ovoga pojma, ovisno o disciplini u okviru koje ga proučavaju i posebnosti pristupa ovoj pojavi. U radu ćemo se osvrnuti na različite perspektive definiranja razrednoga jezika, no na početku donosimo dvije opće definicije, onako kako ih nalazimo u referentnoj literaturi, u rječniku *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* te u leksikonu *Metzler Lexikon Sprache*.

U Longmanovu se rječniku razredni jezik poistovjećuje s razrednim diskursom pod kojim se podrazumijeva:

„[...] tip jezika koji se upotrebljava u razrednim situacijama. Razredni diskurs se često oblikom i funkcijom razlikuje od jezika koji se upotrebljava u drugim situacijama zbog posebne društvene uloge koju učenici i nastavnici imaju u razredu te zbog vrsta aktivnosti koje oni obično ondje provode. Na primjer, nastavnici se često oslanjaju na diskursnu strukturu sljedećeg uzorka: poticanje međudjelovanja – (učenikov) odgovor – vrednovanje. U ovoj tipičnoj trodijelnoj strukturi nastavnik potiče međudjelovanje postavljanjem pitanja kako bi provjerio učenikovo znanje, učenik odgovara, a nastavnik vrednuje njegov odgovor svojom povratnom informacijom. Smatra se da ovaj ograničen tip diskursa s kojim se učenici susreću u razredu utječe na brzinu njihovog jezičnog razvoja.“ (2010: 79 – 80).⁴

Ovom su definicijom obuhvaćeni različiti aspekti razrednoga jezika o kojima će biti riječ u ovome radu. Na samom početku razredni je jezik definiran općenito, u najširem smislu riječi, kao jezik koji se koristi u razrednim situacijama. Već se u sljedećem dijelu definicije naglašava društveni karakter razrednoga jezika, odnosno naglašava se da je razredna situacija zapravo vid društvene situacije u kojoj sudionici, nastavnici i učenici, imaju svoje posebne

⁴ „[...] the type of language used in classroom situations. Classroom discourse is often different in form and function from language used in other situations because of the particular social roles students and teachers have in classrooms and the kinds of activities they usually carry out there. For example, teachers tend to rely on a discourse structure with the following pattern: initiation – response – evaluation. In this typical three-part structure, the teacher initiates a question in order to check a student's knowledge, a student responds, and the student's response is evaluated with feedback from the teacher. The restricted kind of discourse students encounter in classrooms is thought to influence their rate of language development.“ (2010: 79–80).

uloge i obavljaju tom okružju svojstvene zadatke. Pored društvene situacije, razred predstavlja i govornu, komunikacijsku situaciju u kojoj dolazi do interakcije. Nastavnik u razrednom diskursu nadgleda uzorke komunikacije od kojih je najtipičniji onaj koji su prvi dokumentirali Sinclair i Coulthard (1975), uvodeći takozvani model IRF (prema engleskome initiation – response – feedback), tj. poticanje međudjelovanja – (učenikov) odgovor – povratna informacija, pa bi hrvatska kratica kojom ćemo se dalje u radu služiti bila POP. U definiciji nalazimo i svojevrsnu kritiku razrednoga jezika u kojoj se navodi njegova ograničenost, čime se vjerojatno želi ukazati na odvojenost razrednoga diskursa od realne svakodnevne situacije.

U leksikonu *Metzler Lexikon Sprache* razredni se jezik (njem. *Unterrichtssprache*) poistovjećuje sa školskim jezikom (njem. *Schulsprache*) koji je definiran kao:

„Jezik školske nastave, onaj jezik koji je medij (i u pravilu i predmet) školske poduke. Pojam se prije svega pojavljuje u literaturi iz područja sociolingvistike i sociologije jezika koja se bavi dvojezičnošću, migracijama i manjinskim pitanjima.“ (2016: 600).⁵

U ovoj se definiciji ukazuje na razliku između pojma razrednoga jezika općenito u kojemu je razredni jezik isključivo medij kroz koji se odvija nastavni proces te na razredni jezik u užem smislu, kako ga između ostaloga nalazimo i u nastavi stranih jezika u kojemu on ne predstavlja samo medij poučavanja, već i ono čemu se poučava te je kao takav u središtu zanimanja ovoga rada. Kao što je razvidno iz definicije koju nalazimo u *Metzler Lexikon Sprache*, važnost razrednoga jezika nadilazi okvire same nastave jer u sebi sadrži i važnu društvenu komponentu. Naime, nedovoljno ovladavanje razrednim jezikom može imati znatne društvene implikacije, poglavito za društvene skupine migranata i manjina (usp. primjerice A.G. Eckardt 2008).

Budući da je razredni jezik, kao što proizlazi i iz samog njegovog pojma, prije svega vrsta jezika, na samom ćemo se početku baviti položajem i važnošću jezika u nastavi, a posebice u nastavi stranih jezika.

⁵ „*Sprache des Schulunterrichts, diejenige Sprache, die Medium (und in der Regel auch Gegenstand) der schulischen Unterweisung ist. Der Terminus taucht v.a. in der soziolinguistischen und sprachsoziologischen Literatur auf, die sich mit Bilingualismus, Migration und Minderheitenfragen befasst.*“ (2016: 600).

2.1.1 Položaj i značenje (razrednoga) jezika u nastavi i terminološka razgraničenja razrednoga jezika

Alfons-Otto Schorb, baveći se proučavanjem jezika u području obrazovnih znanosti⁶, uočava četiri oblika međusobne povezanosti nastave i jezika koje ovdje donosimo jer na vrlo jednostavan način prikazuju složeni međuodnos ovih dvaju pojmova (usp. Schorb: *Unterricht und Sprache – Vier Formen ihres Zusammenhangs* u Spanhel 1971: 20–21)⁷:

- (1) **nastava kao jezik** – za Schorba je nastava sama po sebi jezik, odnosno oblik kulturne i društvene komunikacije;
- (2) **jezik u nastavi** – jezik je glavni instrument koji omogućuje izvođenje organizirane nastave;
- (3) **jezična nastava** – i sam jezik može biti predmet nastave;
- (4) **razredni jezik** – u organiziranom školskom radu nastaje jezik svojstven tome području rada koji se naziva razredni jezik.

Dieter Spanhel, također veliko ime u području obrazovnih znanosti,⁸ u svojem djelu *Die Sprache des Lehrers*, posvećenome u cijelosti jeziku nastavnika, zaključuje: „Sva nastava se odvija kroz jezik kao medij“⁹ (1971: 18–19) i naglašava da jezik nije samo subjekt, već je on i objekt odgoja, a time i nositelj nastavnoga procesa (Spanhel 1971:17).¹⁰

Do prvih pokušaja utemeljenja teorije razrednoga jezika dolazi krajem 60-ih i početkom 70-ih godina prošloga stoljeća upravo na području odgojnih znanosti (Loch 1966, 1967; Schorb 1969 i Priesemann 1971). U svojim člancima Loch navodi da je jezik instrument i predmet istraživanja obrazovanja (Loch 1967: 456) te naglašava važnost jezika u procesima učenja i obrazovnim interakcijama koje su uvjetovane jezikom i predstavljaju jezične

⁶ Alfons-Otto Schorb je svojevrstni pandan našem Petru Guberini jer je zaslužan za uvođenje audiovizualne metode u nastavu. Šezdesetih godina 20. stoljeća kao profesor na Pedagoškoj akademiji u Bonnu počinje audiovizualno dokumentirati nastavu i snimke koristiti u obrazovanju nastavnika. Nakon toga prelazi na Sveučilište Ludwig Maximilian u Münchenu gdje osniva „Institut für Unterrichtsmitschau“. (usp. https://epub.ub.uni-muenchen.de/17222/1/WU4Z70_27_1983_P.pdf)

⁷ Usporedi izraze u izvorniku: (1) *Unterricht als Sprache*, (2) *Sprache im Unterricht*, (3) *Sprachunterricht* i (4) *Unterrichtssprache*.

⁸ Za više informacija o radu i djelu Dietera Spanhela usp. <https://www.spanhel-prof.de/zur-person/wissenschaftlicher-werdegang/>.

⁹ „*Aller Unterricht geht im Medium der Sprache von sich.*“ (1971: 18-19)

¹⁰ Spanhelov princip i danas je dio odluka stalne Konferencije ministara obrazovanja Savezne Republike Njemačke koje se odnose na obrazovne standarde. U njima se navodi da je jezik u isto vrijeme medij, predmet i nastavni princip. (usp. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (Hrg.) 2004: 6).

aktivnosti (Loch 1966: 23ff.). Priesemann svojim opsežnim djelom pod nazivom *Zur Theorie der Unterrichtssprache* (1971) pokazuje koliko je jezik važan za uspjeh nastave, pri čemu navodi da razredni jezik nije istovjetan niti materinskom jeziku niti jeziku znanosti, iako u sebi sadrži dijelove i jednoga i drugoga, no predstavlja nešto sebi svojstveno, posebno i samostalno (ibid. 19).¹¹ Priesemann razredni jezik smatra posrednikom između razgovornoga jezika s jedne i jezika znanosti s druge strane (ibid. 19) te funkciju publiciranja u znanosti uspoređuje s funkcijom razrednoga jezika u procesu učenja „on posreduje, stvara razumijevanje, primjenjuje spoznaje i pokreće novo spoznavanje“ (ibid. 20). I Josef Leisen (2011, 2018) razrednomu jeziku pripisuje posredničku funkciju, što je razvidno i iz naslova njegovoga članka *Von der Alltagssprache über die Unterrichtssprache zur Fachsprache* (hrv. *Od svakodnevnoga jezika preko razrednoga jezika do jezika struke*). Jezik u nastavi za njega dakle ne predstavlja niti jezik struke, a niti svakodnevni jezik, već „međujezik namijenjen učenju, na putu prema razumijevanju“ (Leisen 2018: 12). Razredni je jezik prema Leisenu jezik razumijevanja, a jezik struke je jezik onoga već razumljenoga (ibid. 13). Razredni jezik sa svakodnevnim jezikom dijeli situativnost i komunikativnost te u jednom svojem dijelu ima, kao i svakodnevni jezik, registarska obilježja koncepcionalne usmenosti, ali u isto vrijeme pokazuje i registarska obilježja koncepcionalne pismenosti koja je svojstvena jeziku struke koji je pak normiran i kodificiran. Međutim, i razredni jezik i jezik struke svoje mjesto nalaze u sebi nadređenom pojmu *obrazovnoga jezika* (njem. *Bildungssprache*)¹² i to zajedno s neverbalnim jezikom, slikovnim jezikom, simboličnim jezikom formula, verbalnim jezikom u usmenosti i pismenosti (ibid. 13). Prema Habermasu obrazovni jezik predstavlja poveznicu između jezika znanosti i razgovornoga jezika, on je medij kroz koji razgovorni jezik asimilira sastavne dijelove jezika znanosti (Habermas 1978: 330), ali s druge strane jezika znanosti ne bi bilo bez razgovornoga jezika, tako da su za Habermasa ovi pojmovi u ravnopravnoj međuovisnosti. Sam se obrazovni jezik pretežito rabi u masovnim medijima, a od razgovornoga ga jezika razlikuje disciplina pisanoga izričaja i vokabular koji u sebi sadrži i stručne pojmove, no za razliku od jezika struke on je u načelu otvoren svima koji kroz školsko

¹¹ Ovdje Priesemann govori o razrednom jeziku općenito, iako se na istoj stranici u knjizi osvrće i na nastavu stranih jezika u kojemu se strani jezik poučava uz pomoć sebe samoga „mit Hilfe ihrer selbst“ (Priesemann 1971: 19), ali prema uzoru na nastavu materinskoga jezika.

¹² Termin *Bildungssprache* pojavljuje se početkom 20. stoljeća kada se rabi za jezik obrazovanih koji je čišći i bolji jezik, za razliku od dijalekta koji je svojstven nižim društvenim slojevima (usp. Drach 1928: 665–673). Na vezu između društvene klase i obrazovnoga jezika ukazuje i Bernstein (1990, citirano u Ho 2006: 25) koji govori o „školskom kodu“ koji odvaja obrazovane od neobrazovanih ljudi. Ho (2006: 25) navodi da postoje dvije „klase“ jezika, superioran jezik institucije i običan jezik masa. Učenici su ekstrinzično motivirani da uče jezik kako bi bili dio elitne, obrazovane skupine. Ovo se poimanje obrazovnog jezika, odnosno u ovom slučaju jezika obrazovanih, razlikuje od obrazovno-znanstvenog viđenja obrazovnoga jezika koji ovdje nastojimo prikazati.

obrazovanje mogu steći temeljno orijentacijsko znanje (ibid. 330). Obrazovni je jezik stoga usko povezan s nastavom koja učeniku mora pružiti ovladavanje onim obrazovnim jezikom koji odgovara njegovom uzrastu, vrsti škole i razini završenoga obrazovanja što je izuzetno dug i mukotrpan put za učenike stranih jezika jer oni pored samoga obrazovnoga jezika moraju savladati i svakodnevni jezik (Leisen 2018: 13), pri čemu razredni jezik ima funkciju „metodičkog međujezika“ (njem. *methodische Zwischensprache*) (ibid. 15). On je didaktički funkcionaliziran i osmišljen kao instrument koji pomaže učenicima u procesu njihova učenja (Kimmerle 2018: 59). Razredni jezik nije uvijek isti, već predstavlja različite oblike mješavine svakodnevnoga jezika i jezika struke. U kojem će se omjeru ta mješavina pojaviti tijekom komunikacije na nastavi, ovisi o prigodi, odnosno dijelu nastavnoga sata pa je tako primjerice uvodnom dijelu sata svojstvena prevlast svakodnevnoga jezika, za razliku od opisa nekog eksperimenta u kojem će prevladavati jezik struke (ibid. 58). Kimmerle poistovjećuje razredni i školski jezik (ibid. 58), što čini i Gogolin koja za opis razrednog jezika koristi izraze *školski jezik*, odnosno *jezik škole* (njem. *Schulsprache, Sprache der Schule, „Deutsch der Schule“*) (2003: 51) te obrazovni jezik škole (njem. *Bildungssprache der Schule*) (2006: 82f.), baveći se prije svega lošim školskim uspjehom djece i mladih s migracijskom pozadinom koji dovodi u vezu s njihovim nedovoljnim poznavanjem razrednoga, odnosno školskoga jezika koji se uvelike razlikuje od svakodnevnoga jezika. Jezik škole je prema Gogolin apstraktan te čak i kad se odvija usmeno pokazuje obilježja koncepcionalne pismenosti, on je „lišen situacije, jako se koristi simboličnim jezičnim sredstvima i onima kojima se ostvaruje koherentna jezična cjelina (...) kao i složenim strukturama“ (Gogolin 2003: 51). Do sličnih zaključaka o jeziku škole dolazi i Bourdieu (1991) za kojega je jezik škole tehnički, sa specijaliziranim vokabularom prilično udaljenim od prirodnoga jezika. Pored toga, jezik škole je „neosoban i anoniman“, a krajnji cilj njegove uporabe je obezvređivanje kolokvijalnog jezika (1991: 48–49).

Za razliku od Gogolin, Lütze-Miculinić i Jelaska (2018) pojam školski jezik razlikuju od pojma razredni jezik. Za njih školski jezik „čine sve one strukture i vokabular od kojega je sazdana svakodnevna školska zbilja“ (2018: 14), on je nadređenica, krovni pojam koji obuhvaća predmetne jezike, razredni jezik, nastavnički jezik, razgovorni jezik te sociolekte mladih, posebice učenika (ibid.14), dok pod razrednim jezikom podrazumijevanju „jezik kojim se govori u najrazličitijim razrednim situacijama“ (ibid. 17). Na isti način školski i razredni jezik definiraju Lütze-Miculinić i Zergollern-Miletić (2020: 13–14), navodeći da je „razredni jezik sastavnica školskoga jezika koji se ostvaruje u komunikaciji unutar razreda, primarno nastavnoj i sporednoj“ (ibid. 14). Budući da se razredni jezik najčešće odnosi na

usmenu razrednu komunikaciju, često se poistovjećuje s *razrednim govorom* (eng. *classroom talk*, njem. *Klassengespräch*). Prvo sustavno terminološko razgraničenje školskoga jezika od ostalih srodnih pojmova razradile su na hrvatskom jeziku Jelaska i Lütze-Miculinić (2018), dok su se prije toga ovom tematikom značajnije bavile Čurković-Kalebić (1999, 2003, 2008) i Vrhovac (1999, 2001) koje u svojim radovima rabe isključivo izraz *razredni govor*. Kako se ranije u literaturi na hrvatskom jeziku nije prečesto nailazilo na izraze *razredni govor*, odnosno *razredni jezik*, u dokumentima *Ministarstva znanosti, obrazovanja (i športa)* nalazimo različite izraze koje se odnose na isti sadržaj. U *Nastavnom planu i programu za osnovne škole* iz 2006. godine¹³ u planu i programu za engleski kao prvi strani jezik u prvome razredu osnovne škole nalazimo izraz *razredni jezik* koji je definiran kao „razumijevanje uputa i postupanje prema njima, traženje dopuštenja“, u slučaju francuskoga jezika on se odnosi na „naredbe/upute u školskom okruženju“, dok se u slučaju talijanskoga jezika rabi izraz *razredni međujezik* koji se odnosi na „osnovne naredbe i uljudno ophođenje”.¹⁴ Međutim, u *Ispitnom katalogu za učitelje razredne nastave u osnovnoj školi*¹⁵ u istom se značenju pojavljuje izraz *razrednoga govora*, a ne više *razrednoga jezika*.¹⁶ Budući da je u središtu pažnje ovoga rada *razredni jezik* u nastavi stranih jezika, u sljedećem poglavlju donosimo njegova najvažnija razlikovna obilježja.

2.1.2 Razredni jezik u nastavi stranih jezika

Pored svih dosada navedenih obilježja *razrednoga jezika*, jedno je obilježje svojstveno isključivo *razrednomu jeziku* u okvirima nastave stranih jezika. Njegova se *differentia specifica* sastoji u tome da jezik u nastavi stranih jezika ne predstavlja samo medij, već i cilj nastavnoga procesa (usp. Voss 1986: 7). Long navodi da je komunikacija u razredu stranih jezika posebna jer su upotrijebljeni jezični oblici često u isto vrijeme i nastavni cilj i sredstvo za postizanje tog cilja, „meaning and message are one and the same thing, 'the vehicle and

¹³ Usporedi https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2006_09_102_2319.html.

¹⁴ Pojam *razrednoga (među)jezika* u ovim se slučajevima pojavljuje u okviru opisa cjelina i tema. Kasnije se u tekstu plana i programa za nastavni predmet Engleski i Francuski jezik pojavljuje isključivo sintagma *razredni govor* i to u okviru gramatičkih struktura za izražavanje imperativa 2. lica jednine vezanih uz tematsku cjelinu *razrednoga govora* te kod vještine i sposobnosti slušanja. U planu i programu za nastavni predmet Njemački jezik ne pojavljuje se niti jedan od navedenih izraza.

¹⁵ Usporedi http://dokumenti.ncvvo.hr/OS/2008-07-30/ispitni_katalog_raz.pdf.

¹⁶ Izraz *razredni govor* pojavljuje se i u *Kurikulumu nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije* iz 2019. godine (usporedi <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Njemacki%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf>).

object of instruction“ (1983: 9). Jane Willis radi jasnu razliku između *sadržaja* (eng. *content classroom*) i *jezika* (eng. *language classroom*) (Willis 1981: 4), a u okviru nastave stranih jezika razlikuje između *unutarnjeg* (eng. *inner*) i *vanjskog* (eng. *outer*) jezika. Unutarnji se odnosi na jezik kojemu se poučava, a vanjski na jezik kao medij poučavanja (ibid. 5). Dakle, razredni je jezik u nastavi stranih jezika višefunkcionalan, što njegovo usvajanje čini složenijim od usvajanja ostalih tipova razrednoga jezika.¹⁷ Iako pod razrednim jezikom u okviru nastave stranih jezika podrazumijevamo i jezik svakodnevne komunikacije i oznanstvenjeni stručni jezik književnosti, lingvistike, didaktike, zemljoznanstva¹⁸ ili nekih drugih znanstvenih područja o kojima može biti riječ u nastavi stranih jezika, Voss ovaj poseban tip razrednoga jezika smatra jezikom koji je potreban i nastavnicima i učenicima u provođenju nastave stranih jezika (koja bi se po njegovu mišljenju trebala što više provoditi na ciljnom jeziku) i to u svrhu savladavanja uobičajenih nastavnih situacija i interakcija (ibid.). Voss, dakle, naglašava dinamičnost cijeloga procesa kojemu je krajnji cilj što bolje ovladavanje ciljnim jezikom. Do sličnih spoznaja o razrednom jeziku u nastavi stranih jezika dolaze i Klippel i Doff koje za razredni jezik navode da se on može shvatiti „kao kontinuum između materinskog i ciljnog jezika koji se neprestano mijenja“ (2007: 228). I Königs naglašava da je tvrdnja o razrednom jeziku kao nečemu statično-biheviorističkom (Königs 1986: 15) pogrešna te čak poistovjećuje termin međujezika s razrednim jezikom koji je za njega konglomerat jezičnih i sadržajnih akcija, reakcija i interakcija, dakle nešto dinamično i promjenjivo, pri čemu daje podjednaku važnost verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji (ibid. 16–17).

Razredni je jezik u nastavi stranih jezika prema Klippel (2003: 56) nadređeni pojam za kombinaciju triju komponenti: on obuhvaća govor nastavnika, učenikov govor i sve upotrijebljene jezične medije i time obuhvaća sve ono govoreno u nastavi stranih jezika. Razredni je jezik, dakle, više od zbroja nastavnikova i učenikova govora jer obuhvaća i sve upotrijebljene medije, odnosno interakciju na nastavi, što razredni jezik čini temeljem za nastavu.

¹⁷ Prema Königsu se višefunkcionalnost razrednoga jezika (njem. *Mehrfachfunktion*) sastoji u „*ihrer potentiellen Mitteilungsbezogenheit, ihrer Frombezogenheit (Stichwort: Metasprache) und in ihrem Einsatz aus pädagogischen Gründen (Lob, Tadel, Disziplinierung, Anweisungen zur organisation etc.)*“ (Königs 1986: 17) u kojoj se odražava sva složenost nastave stranih jezika.

¹⁸ Pojam *zemljoznanstvo* povezuje s njemačkim pojmom *Landeskunde* koji se upotrebljava u poučavanju njemačkog kao stranog jezika (usp. Truck-Biljan (2013/2014: 13–14).

Ovakva su razmišljanja o posebnosti razrednoga jezika u nastavi stranih jezika iznjedrila novi pogled na položaj ovoga jezika u okviru paradigme razrednoga jezika koji se poistovjećuje s jezikom struke o čemu će biti riječ u sljedećem potpoglavlju.

2.1.3 Razredni jezik kao jezik struke

Nemali broj znanstvenika smatra da je razredni jezik kojim se koristi nastavnik stranoga jezika zapravo jezik struke (usporedi primjerice Sešek 2005., Freeman i sur. 2015., Mardešić 2018. i Truck-Biljan 2018.). U svojem radu (2005) Sešek tvrdi da se „*teacher English*“ (hrv. *nastavnikov engleski*), dakle razredni jezik koji upotrebljava nastavnik engleskoga kao stranoga jezika, može okarakterizirati kao jezik struke, jednako kao i jezici struke koji tu „titulu“ posjeduju već duže vrijeme, poput engleskoga za pravnike, engleskoga za novinare ili sl., iako naglašava da nije riječ o stereotipnom engleskom kao jeziku struke (2005: 229). Svoju tvrdnju objašnjava tražeći i pronalazeći odlike engleskoga kao jezika struke kako ih navode Peter Strevens (1988) odnosno Dudley-Evans i St. John (1998) (usp. Sešek 2005: 226) u „nastavnikovom engleskom“ te dolazi do zaključka da engleski koji upotrebljavaju nastavnici engleskoga kao stranoga jezika ispunjava sve kriterije jezika struke. Kao prvo, nastavnici engleskoga jezika čine skupinu korisnika engleskoga jezika sa zajedničkim zanimanjem koje se razlikuje od ostalih zanimanja. Svi svakodnevno upotrebljavaju engleski jezik za provođenje aktivnosti tipičnih za njihovu profesiju. Sešek doduše navodi određene strukture i fraze koje su u „nastavnikovom engleskom“ iste kao i u općem engleskom jeziku, ali naglašava da postoje fraze koje se mogu susresti isključivo u nastavi engleskoga jezika¹⁹ (ibid. 228). Najmanje specifično područje za „nastavnikov engleski“ Sešek vidi u leksiku, ali s druge strane naglašava da je uporaba prozodijskih sredstava upravo ono što čini razliku u odnosu na druge jezike struke, jednako kao i jezične vještine koje nastavnik engleskoga kao stranoga jezika treba u nastavi (ibid. 229). Iako je ovakav stav podložan kritici, valja svakako naglasiti glavni cilj ovoga pledoajea „nastavnikovom engleskom“ kao jeziku struke, a to je davanje veće važnosti nastavnikovom jeziku i govoru u nastavi stranih jezika. Već je iz samog naslova članka Truck-Biljan (2018) *Unterrichtssprache als Fachsprache für künftige kroatische Fremdsprachenlehrkräfte* razvidno da autorica također zastupa ideju o razrednom jeziku kao podkomponenti jezika struke, odnosno kao jeziku struke u užem smislu riječi (ibid. 173). Promišljanja ove vrste ne predstavljaju novinu u svijetu metodike i didaktike stranih

¹⁹ Kao primjere Sešek ovdje navodi sljedeće fraze: „*When we've finished this exercise, we're going to practice asking questions*“ ili „*Would you turn around to make a group of four, please?*“ (2005: 228).

jezika. Tako je još 1986. godine Walmsley ustvrdio da je razredni jezik „a variety – a kind of Fachsprache in its own right“ (1986: 50), dovodeći ga u vezu s ostalim jezicima struke, kao što su primjerice engleski za sociologe, studente medicine i sl. U istom zborniku radova pod naslovom *Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht* (1986) Königs govori o razrednom jeziku kao posebnom varijetetu (1986: 26). Za njega se razredni jezik sastoji od elemenata jezika struke koji je ukotvljen u određenu kulturu i predstavlja jezik *sui generis* jer je usmjeren na određenu specifičnu situaciju (ibid. 28). Korak dalje napravila je skupina stručnjaka: Donald Freeman, Anne Katz, Pablo Garcia Gomez i Anne Burns (2015). Polazeći od pretpostavke da je razredni jezik u svojoj biti zaista jezik struke, izrađuju posebni konstrukt koji nazivaju *English-for-Teaching* (hrv. *engleski za nastavu*), a koji je za njih „i jezik i konstrukt znanja koji služi ponovnom spajanju dvojakih uloga engleskoga jezika – kao medija, ali i predmeta poučavanja“ (Freeman i sur. 2015: 4) (više o samom konstrukt u poglavlju Govor nastavnika u nastavi stranih jezika – dosadašnja istraživanja). Međutim, ono što autorica ovoga rada zamjera Freemanu i suradnicima jest njihovo viđenje uloge općega jezičnoga umijeća u studijskim programima budućih nastavnika stranih jezika. Iako autorica zagovara eksplicitno poučavanje razrednom jeziku i vidi razredni jezik kao neizostavan element u obrazovanju budućih nastavnika stranih jezika, ne podupire njihov pristup koji se udaljava od općega jezičnoga umijeća i usredotočuje na posebna jezična umijeća potrebna nastavniku za rad u učionici engleskoga jezika jer smatra i pokušat će dokazati rezultatima ovoga rada da su opće jezično umijeće i specifičnost razrednoga jezika podjednako važni u izobrazbi budućih nastavnika stranih jezika.

U središtu sljedećega poglavlja naći će se promatranje razreda kao društvene situacije, s jasno podijeljenim ulogama glavnih protagonista – nastavnika i učenika – i područjima njihova djelovanja u okviru unaprijed dodijeljenih i zadanih uloga.

2.1.4 Razredni jezik i podjela uloga

Gogolin (2003) naglašava da školska situacija slijedi svoje vlastite zakonitosti, a jedna od njih jest i stroga podjela uloga koju nalazimo i u jednostavnoj definiciji razrednoga jezika Bernda Vossa (1986: 63): „By classroom language we mean the language used by teacher and pupils to conduct classroom business.“ Sudionici su razredne komunikacije nastavnik i učenici koji djeluju unutar razreda, dakle skupina učenika koju možemo smatrati malom društvenom zajednicom. U toj se zajednici učenici nalaze u podređenom položaju, neovisno o tome je li riječ o tradicionalnoj ili suvremenoj nastavi. Razlog tome leži u njihovom

neravnopravnom odnosu prema jezičnom znanju, a taj je odnos u učionici stranoga jezika još izraženiji (usp. Čurković-Kalebić 2003: 54). Stoga, učenici i nastavnici u svojoj maloj društvenoj zajednici ne mogu sami odabrati svoj položaj, već im je on dodijeljen (Ho 2006: 24). Odnos između nastavnika i učenika jest u većini slučajeva asimetričan. Cotterall (1998: 68) u pojedinim kulturama (ovdje se prije svega misli na Japan, Tajvan i Koreju) u odnosu između nastavnika i učenika primjećuje snažno ukotvljenu hijerarhijsku strukturu autoriteta koju ona naziva „large power distance“ te bi se u takvim kulturama i djelomično prenošenje ove uloge na učenike smatralo neprikladnim. Zanimljivo je da su učenici svjesni svojega skromnijega položaja u razrednoj situaciji i na neki ga način prihvaćaju do te mjere da Holliday (1994) smatra da postoji posebna učenička kultura u razredu engleskoga kao drugoga i stranoga jezika. Steve Walsh (2006) kao jednu od najvažnijih nastavnikovih odgovornosti navodi kontrolu uzorka komunikacije i citira Breena (1998: 119 u Walsh 2006) koji kaže da nastavnik i u najdecentraliziranijem razredu stranih jezika „orkestrira interakcijom“ koja uspostavlja proces učenja s krajnjim ciljem usvajanja jezika. Uvriježeni se način komunikacije između nastavnika i učenika odvija prema već spomenutom modelu IRF (prema engleskome initiation – response – feedback, kasnije preimenovano u follow-up), odnosno na hrvatskom POP (poticanje međudjelovanja – (učenikov) odgovor – povratna informacija) (Sinclair i Coulthard 1975). Za činjenicu da učenici prihvaćaju ovakav oblik interakcije kao „razrednu igru na koju su svi učenici naviknuti“ (Taylor 1994: 5), Diana Musumeci pronalazi četiri razloga: (1) i nastavnik i učenici smatraju oblik interakcije u kojem nastavnik postavlja pitanja, a učenici na njih odgovaraju prikladnim ponašanjem u učionici; (2) povratna informacija koju nastavnik daje učenicima važna je i neophodna jer nastavnici imaju potrebu da učenike „učine sretnima“; (3) sustav odnosa moći u većini razreda znači da je nastavnik onaj koji vodi glavnu riječ (asimetrična podjela uloga) i (4) zbog vremenskog ograničenja s kojim su suočeni, nastavnici smatraju da je ovakav oblik interakcije najučinkovitije sredstvo za napredovanje diskursa (Musumeci, citirano u Walsh 2006: 5–6). Ovaj uzorak razredne komunikacije koji Lemke naziva „triadic dialogue“ (1990: 23) s jedne se strane shvaća negativno jer učenicima stranih jezika ne ostavlja dovoljno prostora za interakciju (usp. Kasper 2001), dok se s druge strane smatra da ovaj uzorak odgovara ciljevima institucije u kojima je jedna od važnijih nastavnikovih uloga da promatra, kontrolira i vrednuje te da je POP model legitiman način za ispitivanje uspjeha u učenju (Candlin&Mercer 2001 u Walsh 2006). Pored ovih nastavnikovih funkcija – nastavnik kao promatrač, kontrolor i vrednovatelj – Harmer (2007: 108–113) u nastavnikove uloge ubraja i ulogu *poticatelja* (eng. *prompter*) koji diskretno ohrabruje učenike, potičući ih na interakciju

u primjerice igrama uloga. Nastavnik je i *sudionik* (eng. *participant*) ako u diskusiji ili igri uloga preuzme neku od uloga kao ravnopravni član. U pripremanju prezentacija ili u grupnom radu pisanja, učenicima je ponekad potrebna pomoć u vidu informacije ili upućivanja na mjesto gdje je moguće doći do te informacije. Nastavnik u tom slučaju preuzima ulogu *izvora* (eng. *resource*), svojevrstne hodajuće enciklopedije. Ulogu *tutora* Harmer vidi kao kombinaciju poticatelja i izvora. Ova nastavnikova uloga dolazi do izražaja u radu učenika na dužim projektima ili u pripremanju diskusije ili debate. Međutim, kao jednu od najvažnijih nastavnikovih uloga Harmer navodi ulogu *organizatora*. Ona se odvija u četiri koraka koje Harmer naziva: eng. *engage – instruct (demonstrate) – initiate – organise feedback* (ibid. 112), odnosno uključivanje u temu/pobuđivanje interesa – davanje uputa (demonstriranje) – započinjanje aktivnosti – organiziranje povratne obavijesti. Ovdje Harmer predlaže uporabu materinskoga jezika zbog jasnoće davanja uputa (više o temi materinskoga jezika u nastavi stranoga jezika bit će riječ dalje u tekstu). Kao i za Klippel, koja pored ove dvije nastavniku dodjeljuje i ulogu *instruktora* (eng. *instructor*) i *partnera u komunikaciji* (eng. *partner in communication*) (2003: 56ff), za Harmera je nastavnik *jezični model* (engl. *language model*) i *pružatelj razumljivog jezičnog unosa* (eng. *provider of comprehensible input*). U ovim ulogama Klippel (ibid. 57–58) vidi najveću opasnost zbog mogućih fosiliziranih pogrešaka u nastavnikovu govoru, odnosno nedovoljne jezične verziranosti nastavnika čija se nastava svodi na unaprijed pripremljene razredne fraze, čime je nastava lišena spontanosti i fleksibilnosti. Konačno, Harmer navodi da je nastavnik izvođač koji u različitim situacijama igra različite uloge na različite načine. Vrhovac ovu nastavnikovu ulogu naziva *ulogom animatora* (1999: 842) u kojoj do izražaja dolazi nastavnikovo jezično umijeće i spontanost jer je nastavnik u ovoj ulozi suočen s nepredvidivim iskazima. Pored ove uloge, Vrhovac navodi još tri glavne uloge nastavnika, a to su „prenositelj znanja, upravljač jezičnim razmjenama i vrednovatelj iskaza“ (ibid. 842).

U svim je do sada navedenim slučajevima uloga nastavnika promatrana u klasičnoj nastavi u učionici. U obrazovnom procesu podržanom tehnologijom, odnosno e-učenju ili učenju na daljinu, uloge se nastavnika neminovno moraju prilagoditi novom mediju koji od nastavnika iziskuje nove e-kompetencije.²⁰ Salmon (2004 citirano u Munoz Carril i sur. 2013) navodi da

²⁰ Ako uloge nastavnika koju nudi Vrhovac bez ikakve prilagodbe novim medijima primijenimo na asinkroni oblik nastave na daljinu koja je u većini slučajeva bila u uporabi za vrijeme prvoga zatvaranja zbog pandemije izazvane korona virusom u proljeće 2020. godine, možemo zaključiti da je većina nastavnikovih uloga bila neostvorena. Nastavnik u većini slučajeva nije bio prenositelj znanja, a svoju ulogu upravljača jezičnim razmjenama odigrao je samo u dijelu u kojem inicira jezičnu razmjenu i usmjeruje učenike prema cilju koji je zadan, navodeći izvore u kojima je moguće naći podatke koji se traže. Nastavnik ispravlja pogreške i izražava

je u e-okruženju nastavniku dodijeljena uloga *e-moderatora*, dok je za Klein i Godinet (2000: 159) nastavnik u e-okruženju prije svega *posrednik*. S tom ulogom povezuju i ostale uloge nastavnika te navode da nastavnik kao *kreators* posreduje između učenika i okoline, nastavnik kao *stručnjak*, između učenika i znanja, nastavnik kao tutor/instruktor između učenika i njihovog stila i načina učenja te konačno nastavnik kao *vrednovatelj* između učenika i njihovog ostvaraja (ibid. 160–161). Munoz Carril i suradnici (2013) provode istraživanje u kojem donose prijedloge 14 autora o ulogama nastavnika u online okruženju te ustanovljuju da je pedagoška uloga i ovdje najvažnija. Pored nje, važna je i društvena uloga, uloga vrednovatelja, administratora odnosno menadžera, tehnološka i osobna uloga, a nastavnik se nalazi i u ulozi savjetnika i istraživača. U okviru pedagoške uloge nastavnik je odgovoran za instrukcijski dizajn, odnosno kreiranje i razvoj nastavnoga predmeta sa svim nastavnim sadržajem te aktivnostima za učenje, ali i za vrednovanje. On je tutor koji organizira i pomaže učenicima u radu te neprestano radi na vlastitom usavršavanju.²¹ No, bilo da je riječ o klasičnom učenju ili o učenju na daljinu, jezik je onaj koji u nastavi upravlja odnosima moći. Lemke (1989) ide tako daleko da školu više i ne promatra kao instituciju za prenošenje znanja, već kao društvenu instituciju u kojoj se većina društvene interakcije odvija upravo u razredu u tipičnom dijalogu pitanja i odgovora u kojem nastavnik na različite načine može vrednovati učenički odgovor. U ovom se dijalogu odražava neravnopravnost moći između učenika i nastavnika jer nastavnik unaprijed zna odgovor na pitanje i ima pravo na određene korake u vođenju dijaloga koji su uskraćeni učenicima (ibid. 1989: 13). Lemke na primjeru razreda želi pokazati da se odnosi moći u našem društvu odražavaju u posebnim pravima u uporabi jezika. Jezik nastavnika razlikuje se od jezika učenika zbog različitih uloga i različitog načina i stila govorenja (ibid. 1989: 9). Odnosom moći bavi se i kritička analiza diskursa koja jezik smatra sredstvom komunikacije i izražavanja, ali istovremeno i sredstvom za stvaranje društvene nejednakosti (Van Dijk 2015: 466). Van Dijk (2008 citirano u van Dijk 2015: 469) društvenu moć definira kao kontrolu koja se odvija na mikro razini, odnosno na razini uporabe jezika, diskursa, verbalne interakcije i komunikacije, i na makro razini, na kojoj se pojavljuju pojmovi moći, dominacije i nejednakosti između društvenih skupina (ibid.

pozitivno i negativno mišljenje o učenikovim iskazima, navodeći samo je li nešto dobro ili loše, također u pisanom obliku s vremenskom zadržkom. Uloga animatora uopće ne dolazi do izražaja jer nema izravne usmene dvosmjerne komunikacije, dok je animacija u pisanom obliku izostala. To nas dovodi do zaključka da tehnologija ne može zamijeniti nastavnika, ali da se postojeće paradigme ne mogu i ne smiju samo precrutati na nove medije i nove okolnosti, već se nastavniku mora omogućiti da ostvari svoje uloge u novim okolnostima, što prije svega zahtijeva dodatnu tehnološku i metodičku edukaciju i stalno usavršavanje nastavnika.

²¹ Za svaku od uloga autori navode i pripadajuće kompetencije (2013: 469–470).

468). Moć roditelja, profesora ili novinara može se temeljiti na znanju, informaciji ili autoritetu, ali ta moć nije apsolutna, već je ograničena u slučaju profesora najčešće na jedan razred, odnosno obrazovnu skupinu. Institucijski i organizacijski diskurs u zatvorenim sredinama kao što je škola ima svoja pravila i rutine koja su poznata svim sudionicima. Nastavnik je onaj koji u razrednom diskursu kontrolira ponašanje učenika koji su svjesni da postoji unaprijed zadani kodeks ponašanja koji moraju poštivati. Budući da su svi upoznati s pravilima igre, rijetko dolazi do nekih većih sukoba.

U sljedećem ćemo se poglavlju baviti poimanjem nastave kao igre, ali u našem slučaju one jezične koja se nalazi u središtu zanimanja ovoga rada.

2.2 Lingvistički pristup analizi razredne komunikacije

2.2.1 Nastava kao jezična igra²² (Martin Lüders)

2.2.1.1 Istraživanja razrednoga jezika kao jezične igre – razvoj i metode

Prema Martinu Lüdersu istraživanje razrednoga jezika bavi se proučavanjem nastave kao lingvističkoga procesa pri čemu su središnji predmeti istraživanja struktura i funkcija razrednoga jezika, kao i postupci koje sudionici nastavnoga procesa rabe za postizanje konsenzusa (2003: 119).²³ U svojoj knjizi navodi tri ključna čimbenika koja su utjecala na razvoj istraživanja razrednoga jezika od šezdesetih i sedamdesetih godina dvadesetoga stoljeća do danas (usp. 2003: 119–121). Kao prvu prekretnicu navodi takozvani *jezični zaokret* (eng. *linguistic turn*), pristup koji jezik stavlja u središte istraživanja, prema kojemu je

²² Martin Lüders se u svojoj knjizi *Unterricht als Sprachspiel* (2003) koristi Wittgensteinovim izrazom *jezična igra* (njem. *Sprachspiel*) u kontekstu nastave i razrednoga jezika. Wittgenstein svoje viđenje jezika kao igre donosi između ostaloga i u djelu *Filozofska istraživanja* (1980). Da bismo mogli igrati neku igru, moramo poznavati njezina pravila. Isto tako, da bismo govorili neki jezik, moramo poznavati njegova (gramatička) pravila ako ga želimo pravilno govoriti. I jezik i igra za Wittgensteina su djelatnosti, odnosno nešto dinamično, podložno stalnoj promjeni. Samu je igru teško definirati, ali joj je svojstvena složena mreža sličnosti. Tako i među jezicima možemo utvrditi određene sličnosti (npr. jezične porodice).

²³ U obrazloženju svojega pristupa nastavi kao jezičnoj igri, Martin Lüders u istoimenoj knjizi *Unterricht als Sprachspiel* (hrv. *Nastava kao jezična igra*) kreće od definicije nastave koju smatra društvenim odnosom između najmanje dviju osoba između kojih postoji razlika u znanju i sposobnostima, na temelju koje se nešto može i treba naučiti (ibid. str. 15). Lüders razlikuje četiri različite koncepcije nastave kao društvenoga odnosa. Prva koncepcija vidi nastavu kao sustav društvenoga djelovanja koji omogućuje učenje. Prema drugoj se koncepciji nastava ostvaruje kroz objektivni duhovno-znanstveni model. Da nastava funkcionira kao sustav interakcije u odgojnom sustavu pokušava se prikazati trećim modelom. Međutim, prema Lüdersu, samo četvrta koncepcija dovodi do potpunoga ostvarenja društvenoga odnosa u teoriji nastave, a to je shvaćanje nastave kao jezične igre. Naime, prema toj koncepciji društveni je odnos između nastavnika i učenika jezični odnos koji se može primjereno prikazati samo kroz kategorije koje nudi teorija jezika.

jezik alfa i omega za poimanje, predočavanje i razumijevanje svijeta pa tako različite discipline, poput psihologije, antropologije, etnologije i sociologije, jezik stavljaju u središte svojih propitivanja. Rezultati do kojih se dolazilo na osnovi ovakvoga interdisciplinarnoga pristupa istraživanju nastave u kojima se uočavaju i proučavaju zakonitosti i posebnosti razrednoga diskursa kao oblika jezično konstituirane društvene stvarnosti, predstavljaju sljedeći podstrek u razvoju istraživanja razrednoga jezika. Treći važan čimbenik prema Lüdersu proizlazi iz kritike pozitivizma tradicionalnoga istraživanja nastave, pri čemu je zadržano tradicionalno empirijsko-analitičko istraživanje, ali su na važnosti dobivali alternativni modeli u kojima su posebno dolazile do izražaja kvalitativne metode istraživanja, kao što su deskriptivna i interpretativna metoda te metoda rekonstrukcije. Primjer načina istraživanja koje se temelji i na empirijsko-analitičkoj i na deskriptivnoj paradigmi, Lüders vidi u interakcijsko-analitičkom istraživanju nastave, čiji je cilj ispitivanje različitih aspekata interakcije između nastavnika i učenika. Za praćenje te interakcije razvijene su brojne kategorije i sustavi, među kojima se posebno ističu Flandersov sustav za praćenje verbalne interakcije (FIAC, 1970), Bellackove kategorije za praćenje verbalne interakcije (1966), sustav za praćenje interakcije na stranome jeziku Gertrude Moskowitz (FLint, 1976), ali i neki sustavi novijeg datuma, kao što je sustav za praćenje komunikacijske orijentacije nastave jezika (COLT) autorica Nine Spada i Marie Fröhlich (1995) ili pak razredna interakcijska kompetencija (CIC) koju Walsh definira kao „sposobnost nastavnika i učenika da rabe interakciju kao sredstvo za posredovanje i pomaganje u učenju“ (Walsh 2011: 130).²⁴ Unutar navedenih sustava i kategorija razvijeni su brojni instrumenti za promatranje koji s jedne strane osiguravaju pouzdanost, no s druge im strane nedostaje objektivnost jer ovise o subjektivnim opisima nastave, a i odabir instrumenata je selektivan pa se tako ni nastava ne promatra kao cjelina, već se promatraju samo njezini dijelovi koji su u središtu istraživanja i to često samo iz perspektive njihova pojavljivanja ili odsustva. Budući da polaze od biheviorističke teorije ponašanja, istraživanja ovoga tipa ne obuhvaćaju i kontekst unutar kojega se odvija interakcija, odnosno subjektivnost sudionika interakcije s jedne strane te njihove društvene uloge u samom nastavnom procesu s druge strane, a niti institucijski i kurikularni okviri u kojima se nastava odvija.

Iako su se Bellak i suradnici (1966) u svojem istraživanju pod naslovom *The language of the classroom* još uvijek kretali u okviru interakcijske analize, ono ipak predstavlja odlučujući poticaj za daljnja istraživanja razrednoga jezika u kojem je nastava koncipirana kao jezično

²⁴ Podrobniji prikaz modela donosimo u poglavlju Interakcijski modeli za analizu razrednoga diskursa.

konstituirana društvena stvarnost u kojoj jezična obilježja razredne interakcije ne predstavljaju neovisne varijable, već dijelove „jednog misaonog procesa stvaranja smisla koji se provodi pod određenim individualnim, kulturnim i institucionalnim preduvjetima“ (Lüders 2003: 125). Prema Lüdersu (usp. ibid. 2003: 125) i Hans-Jürgenu Krummu (u Sinclair i Coulthard 1977: 47) djelo koje su 1975. godine pod nazivom *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils* objavili J. McH. Sinclair i M. Coulthard predstavlja najznačajnije djelo koje dovodi do promjene u analizi istraživanja razrednoga jezika.²⁵ Naime, u trećem poglavlju svojega rada ovaj autorski dvojac predstavlja lingvistički utemeljen deskriptivni sustav kategorija što „predstavlja kraj za naivnu mješavinu jezičnih i pedagoških kategorija te izbjegava implicitna vrednovanja, koja su primjerice karakteristična za Flandersove kategorije“ (usp. Krumm u Sinclair i Coulthard 1977: 47). Isključivo lingvistički pristup dakako nije dovoljan jer komunikacija u školi nije ograničena samo na službeni diskurs koji su u svojem radu analizirali Sinclair i Coulthard jer, prema riječima Ehlicha i Rehbeina, postoje dva jezična repertoara, jedan „za život u školi“ i jedan za „život izvan nje“ (1986: 1–2). U okviru jezičnoga repertoara za „van“ Ehlich govori o „odmorima“ u kojima dolazi do prekida institucionalno upravljane komunikacije. Pored toga i u okviru same nastave dolazi do takozvane „komunikacijske emigracije“ (Ehlich 2009: 333) kojom učenici šutnjom ili isključivanjem napuštaju razredni diskurs, što im komunikacija unutar škole kao institucije dozvoljava. Učenici razvijaju i svoju vlastitu „sporednu i tajnu komunikaciju“ koja je u opreci sa službenom institucijskom razrednom komunikacijom (ibid.). Sve navedeno ukazuje na potrebu da analiza školske komunikacije ne bude sama sebi svrhom, već da prelazi okvire škole kao institucije te da je valja promatrati u širem društveno-obrazovnom kontekstu podložnom promjenama, a sve u cilju njezinoga poboljšanja. Pored sociolingvističkoga pristupa istraživanju razrednoga jezika, značajna su i etnografska, etnometodička i konverzacijsko-analiitička istraživanja.

Premda se u različitim istraživanjima pa tako i u ovom radu metode istraživanja međusobno isprepliću, one se ipak mogu podvesti pod nekoliko zajedničkih nazivnika. U okviru pragmalingvističkoga pristupa razlikujemo analizu govornih činova, temeljenu na teoriji govornih činova kako je poimaju Austin (1962) i Searle (1969) te brojne metode koje se mogu smatrati daljnjim razvojem njihove teorije, a to su analiza diskursa kao oblika teorije djelovanja, onako kako je shvaćaju Wunderlich (1986) te Ehlich i Rehbein (1986) (o

²⁵ Hans-Jürgen Krumm prevodi djelo na njemački jezik pod nazivom *Analyse der Unterrichtssprache* (hrv. *Analiza razrednoga jezika*), stavivši tako razredni jezik kao sociolingvistički fenomen u središte znanstvenoga proučavanja.

Austinovoj i Searlovoj teoriji govornih činova i o Ehlichovoj i Rehbeinovoj funkcionalnoj pragmatiki bit će podrobnije riječ u poglavlju o pragmatičnim priručnicima razrednoga jezika), nadalje lingvistički oblik analize diskursa (vidi ranije u tekstu Sinclair i Coulthard) te gramatika dijaloga za koju nastavni proces predstavlja dijalog poglavito između nastavnika i učenika a ostvaruje se kroz sve nastavne faze uz uporabu raznih dijaloško-gramatičkih struktura (usp. npr. Hundsnurscher/Weigand 1989). Još uvijek u okvirima sociolingvističkih metoda istraživanja, ali na njezinom rubnom dijelu, nalazi se i takozvana objektivna hermeneutika koja za sada nije našla značajnije mjesto u istraživanjima razrednoga jezika. Spoznati objektivna značenja analiziranih tekstova ovdje ne znači spoznati njegovo istinsko značenje, već značenje koje je proizašlo iz važećih društvenih pravila koja pretpostavljaju međusobno ispreplitanje strukturalno-funkcionalne i sadržajne analize. Ako bismo primjerice u razrednom diskursu određenu reakciju učenika na nastavnikov izričaj željeli analizirati na osnovi metode objektivne hermeneutike, morali bismo uzeti u obzir pravila Searlove teorije govornih činova kao dijela jezične pragmatike, ali i Chomskyjevih pravila transformacijsko-generativne gramatike pa čak i Piagetove postulate moralnoga razvoja. Prema Oevermannu i suradnicima (1979) što je ta analiza dublja, to ona više vodi do shvaćanja latentnih struktura značenja. Za objektivnu je hermeneutiku sve značajnija takozvana sekvencijalna analiza, odnosno analiza pojedinih dijelova većega teksta kako bi se došlo do objektivnoga značenja (usp. Lüders 2003: 137–140).

Zasebnu skupinu istraživanja čine prema Lüdersu kvalitativno hermeneutička istraživanja u koja ubraja etnometodologiju, konverzacijsku analizu te metodu simboličkoga interakcionizma (usp. Lüders 2003: 127–128).

Za Medved Krajnović etnografska istraživanja iz perspektive ovladavanja inim jezikom nastoje objasniti „komunikacijsko ponašanje skupine ispitanika unutar širega društveno-kulturalnog konteksta“ (2010: 127). Užu životnu zajednicu ispitanika pritom predstavlja obitelj ili etnografska zajednica, a širu primjerice škola i visokoškolske ustanove. Sam pojam etnografija govora (kasnije preimenovana u etnografiju komunikacije) 1962. godine uvodi Dell Hymes, s ciljem utemeljenja teorije koja bi pomogla istraživačima u proučavanju uporabe jezika u određenom kontekstu zajednice (usp. Bauman i Sherzer 1975: 95–96).²⁶ Jezik sam po sebi nije u središtu zanimanja etnometodologa, već je to njihovo promatranje načina na koji se jezik koristi u svakodnevnim aktivnostima. Pod etnometodologijom

²⁶ Dakle, u proučavanju jezika važnija je funkcija od strukture pa će stoga „antropološki lingvist proučavati gramatička pravila na osnovi kojih je jezik organiziran, a etnograf govora kulturološka pravila na osnovi kojih je organizirana društvena uporaba, odnosno neuporaba jezika“ (Bauman i Sherzer 1975: 96).

Čurković-Kalebić podrazumijeva načine „kojima se proučava svakodnevna konverzacija, a s namjerom da se otkriju raznolikosti jezične uporabe i organizacije“ (Čurković-Kalebić 2003: 45).²⁷

Konverzacijska analiza detaljno analizira građu koja sadrži svakodnevnu interakcijsku konverzaciju. Posebna se pažnja posvećuje sekvencijalnoj organizaciji razgovora i njezinoj strukturi, *preuzimanju riječi* (eng. *turn-taking*) te načinima na koji ljudi prepoznaju i nastoje *popraviti* (eng. *repair*) probleme u komunikaciji. Ovom su se tematikom iscrpno bavili Harvey Sacks, Emanuel A. Schegloff i Gail Jefferson (1974). Zbog izuzetne važnosti analize za istraživanje razrednoga jezika, poblizi opis istraživanja koja donose Sacks i suradnici donosimo u poglavlju pod nazivom Preuzimanje riječi tijekom razgovora (eng. *turn-taking*).

Naposljetku, tu je i metoda simboličnoga interakcionizma, termin koji je iskovao Herbert Blumer 1937. godine, a prema kojemu „ljudsko društvo počiva na simboličnim značenjima dogovorenim u interakciji među pojedincima te njihovoj socijalizaciji kroz igru i stvaranje općih predodžbi o stajalištima drugih“.²⁸ Iz same definicije razvidna je važnost ovoga pristupa za istraživanja nastave, a to je prije svega sposobnost ljudskih bića da interpretiraju i definiraju međusobne interakcije. Ovdje se ne smije zanemariti niti komponenta igre (čovjek kao *homo ludens*) što nas ponovno dovodi do Wittgensteinova naziva *jezična igra* (njem. *Sprachspiel*) i njegova poimanja nastave kao jezične igre koju preuzima i Lüders. U okvirima ovakvoga lingvističkoga pristupa nalazimo brojna istraživanja strukture i funkcije samoga razrednoga jezika, obilježja nastavnikova i učenikova jezika, odnosno govora. Posebna se važnost pridaje istraživanju komunikacije u razredu, one vidljive, ali i one prikrivene pa čak i supkulturne, a pored stranoga jezika, razredni se jezik proučava i u drugim predmetima, s posebnim naglaskom na odnos između razrednoga jezika i uspjeha nastave. No, prije nego li se posvetimo ovim aspektima proučavanja razrednoga jezika, ukazat ćemo na još nekoliko djela koja su bila odlučujuća za razvoj njegova znanstvenoga proučavanja.

2.2.1.2 Lingvistifikacija u istraživanju nastave

Becker-Mrotzek i Vogt (2009) također naglašavaju važnost lingvističkoga pristupa za poznanstvenjivanje proučavanja razredne komunikacije do kojega dolazi šezdesetih godina dvadesetoga stoljeća. U svojem radu pod nazivom *Unterrichtskommunikation* (hrv. *Razredna komunikacija*) metodom lingvističke pragmatike pokušavaju objasniti svu složenost

²⁷ Osnivač etnometodologije (odnosno narodske metodologije) je sociolog Harold Garfinkel (1967).

²⁸ <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=56944>

nastavnoga procesa. Cilj im je objasniti na koji se način u razrednom okruženju može djelovati pomoću jezika. Pod djelovanjem podrazumijevaju prenošenje znanja, davanje obećanja, pohvala, pokuda, pričanja priča, discipliniranja i sl. Pitanja kojima se bave obuhvaćaju pravilnosti razredne komunikacije s jedne strane i sve smetnje i nesporazume do kojih može doći u međusobnoj verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji između nastavnika i učenika s druge strane (ibid. 4–5). Međutim, budući da nastava pored komunikacijskih obrazaca slijedi i ona institucionalna, ni nastavnici ni učenici nisu u potpunosti slobodni u svojem djelovanju. Naime, pored obaveze pohađanja škole, kodeksa ponašanja i ocjenjivanja, tu su i propisane nastavne metode i sadržaji te različiti propisi i zakoni jer škola nije samo obrazovna, već i odgojna ustanova u kojoj se prenose i kulturološki i društveni uzorci djelovanja i ponašanja (ibid. 6). S jedne strane Becker-Mrotzek i Vogt stavljaju nastavu u javni kontekst jer je nastavnu komunikaciju u svakom trenutku moguće kontrolirati, dok tematski sadržaj omogućuje prenošenje stručnih sadržaja, odnosno znanja i vještina. Prenos znanja ne odvija se stihijski, nego sustavno, uz poštivanje zadanih okvira koji određuju odnos između aktera u nastavnom procesu koji je uvijek asimetričan: s jedne strane su oni koji posjeduju znanje (njem. *Wissende*), odnosno nastavnici, a s druge oni koji ne posjeduju znanje (njem. *Nicht-Wissende*), odnosno učenici (ibid. 8).²⁹

Pored Sinclairova i Coulthardova djela *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils* (1975) koje i Lüders i Krumm navode kao najznačajnije djelo za razvoj znanstvenoga proučavanja razrednoga diskursa (vidi ranije u poglavlju *Nastava kao jezična igra*), Becker-Mrotzek i Vogt navode još dva djela koja su prema njihovom mišljenju bila odlučujuća u razvoju istraživanja razrednoga jezika. Prema njima to je djelo Hugh Mehana pod nazivom *Learning Lessons* (1979) nastalo na temeljima etnometodološke konverzacijske analize razredne komunikacije. Za Mehana je pored same strukture, odnosno faza i organizacije *nastavnog sata* (eng. *lesson*) važno i kako sudionici u nastavnom procesu ostvaruju *preuzimanje riječi* (eng. *turn-taking*), a učenici stječu kompetencije pomoću kojih mogu funkcionirati kao kompetentni članovi društvene zajednice koja se naziva razredom (usp. Mehan 1979: 19–24).³⁰ Treće značajno djelo za lingvističko proučavanje razredne

²⁹ Becker-Mrotzek i Vogt donose sljedeću definiciju nastave: „*Unterricht [ist] ein komplexes, institutionell organisiertes Geschehen, an dem kommunikative, soziale, affektive und kognitive Prozesse beteiligt sind, das dem Zweck dient, der nachfolgenden Generation das nötige fachliche, soziale und kulturelle Wissen einer Gesellschaft zu vermitteln*“ (2009: 9).

³⁰ Mehanovo se istraživanje temelji na transkripciji audiovizualnih zapisa snimaka devet nastavnih sati učenika prvoga razreda jedne osnovne škole u San Diegu u Kaliforniji. Na osnovi pomne analize zapisa, Mehan dolazi do zaključka da se nastavni sat sastoji od tri faze koje on naziva „*opening, instructional i closing phase*“ (Mehan, 1979: 75) koje se odvijaju prema trodijelnom uzorku *intiation – reply – evaluation* u okviru kojega sudionici

komunikacije za Becker-Mrotzeka i Vogta jest djelo *Muster und Institution* njemačkih jezikoslovaca Konrada Ehlicha i Jochena Rehbeina (1986), koje počiva na temeljima funkcionalne pragmatike u čijem se središtu zanimanja nalazi pojam *jezičnoga uzorka djelovanja* (njem. *sprachliches Handlungsmuster*) (ibid. 6). Autori navode da je jezično djelovanje često djelovanje u institucijama koje nude svoje uzorke djelovanja koje Ehlich i Rehbein definiraju kao „standardizirane obrade ponavljajućih konstelacija“ (njem. „*standardisierte Bearbeitungen von wiederkehrenden Konstellationen*“) (ibid. 5), pri čemu se za standardne probleme razvijaju standardna rješenja. U svojem radu autori se usredotočuju isključivo na one tipove razrednoga diskursa koji se tiču nastavnikova prenošenja znanja učenicima u kojima ustanovljavaju četiri jezična uzorka, a to su postavljanje i rješavanje zadataka (rješavanje problema), igre pogađanja, nastavnikovo izlaganje te obrazlaganje.

Becker-Mrotzek i Vogt zaključuju da se lingvistički pristup istraživanju razredne analize temelji na kvalitativnoj empiriji i sustavnom sagledavanju mentalnih odnosno kognitivnih procesa (Becker-Mrotzek i Vogt 2009: 62) u kojoj važnu ulogu imaju audiovizualni zapisi autentične nastave čiji transkripti nude široku paletu mogućnosti istraživanja razredne komunikacije, ne odbacujući međutim niti mogućnost uporabe kvantitativne metode u samom istraživanju. Iako svaki nastavni predmet ima sebi svojstven odnos između komunikacije, jezika i učenja, lingvističkim se istraživanjima nastave nastoji doći do saznanja kojima bi se povećala kvaliteta nastave. Budući da je nastavnik i njegov govor dokazano jedan od najvažnijih čimbenika u postizanju što kvalitetnije nastave, u sljedećim ćemo poglavljima nakon kratkog definiranja pojma nastavnčkoga jezika, odnosno govora dati uvid u dosadašnja lingvistička istraživanja na tome području.

2.3 Pojam nastavnčkoga jezika

Gerhard Eikenbusch (2013) nastavnčki jezik smatra zanatom koji svaki nastavnik mora izučiti. Dobar zanatlija je prema Eikenbuschu onaj koji se može prilagoditi svakoj nastavnoj situaciji, ima pozitivan stav prema nastavi stranih jezika i djeluje u skladu sa svojom nastavnom osobnošću (pod nastavnom osobnošću Eickenbusch smatra nastavnikov odnos prema svojem okruženju, komunikaciju, očekivanja i zahtjeve, norme i pravila te njegovo shvaćanje vođenja i upravljanja 2013: 7). Iako prenošenje nastavnoga sadržaja pri tome ima prednost, nastavnčki jezik sadrži i vrlo važnu društvenu komponentu (Eikenbusch 2013: 8).

koriste različite strategije i upoznaju se s različitim pravilima funkcioniranja u okviru nastavnoga društvenoga konteksta.

Za Lütze-Miculinić i Jelaska (2018: 18) nastavnički jezik predstavlja „posebno oblikovani jezik kojim nastavnici prenose znanje učenicima“, pri čemu autorice naglašavaju višeznačnost ovoga pojma jer on u sebi objedinjuje *unos* (eng. *input*) u nastavi koji je „ostvaren posebnim izborom riječi i značenja“, ali i kakvoćom jezika koji nastavnici rabe u nastavi.

Deters-Philipp (2018: 19) pod *nastavničkim jezikom* (njem. *Lehrersprache*) podrazumijeva svaku nastavnikovu uporabu jezika u nastavi. Budući da je nastava stranih jezika u osnovnim školama od 1. do 4. razreda usredotočena na usmenu komunikaciju, nastavničkim se jezikom smatra prvenstveno usmena jezična proizvodnja nastavnika na ciljnom (J2), ali i na materinskom jeziku (J1) koji bi se trebao svesti na minimum, stoga bi bilo prikladnije govoriti o govoru, a ne o jeziku. Izraz koji u svojim radovima koristi Čurković-Kalebić jest govor nastavnika, odnosno nastavnikov govor (usp. 2003) koji je po mišljenju autorice ovoga rada prikladniji od nastavničkoga govora. Naime, pridjev nastavnikov uz imenicu govor autorica smatra više poosobljenim od pridjeva nastavnički koji je, kako je i ranije navedeno u radu, kada se odnosi na jezik višeznačan i ne mora se odnositi isključivo na samog nastavnika.

2.3.1 Govor nastavnika u nastavi stranih jezika – dosadašnja istraživanja

Tsui (2001: 121) navodi da se istraživanje razrednoga diskursa usredotočilo na tri različita aspekta, a to su *jezični unos* (eng. *input* – za pretpostavku o jezičnom unosu vidi Krashen: 1985), koji se ponajviše odnosi na govor nastavnika, *jezični ostvaraj* (eng. *output* – za pretpostavku o jezičnom ostvaraju vidi Swain: 2000), koji se odnosi na učenikov govor te kao treću komponentu navodi interakciju koja se odnosi na međusobnu povezanost unosa i ostvaraja koja se dovodi u vezu s Longovom (1981) *interakcijskom hipotezom* (eng. *interaction hypothesis*) u usvajanju stranih jezika tijekom kojega učenici „*negotiate for meaning*“ (Long 1996: 414). To „pregovaranje o značenju poruke“ (Medved-Krajnović 2010: 90) „olakšava usvajanje jer na produktivan način povezuje jezični unos, unutarnje učenikove sposobnosti, posebice selektivnu pažnju, te jezični ostvaraj” (Long 1996: 451–452).

Jedno od prvih takvih istraživanja provela je 1976. godine Gertrude Moskowitz. U istraživanju pod nazivom *The Classroom Interaction of Outstanding Foreign Language Teachers* upotrijebila je vlastiti instrument za promatranje FLint (Foreign Language Interaction) kako bi ustanovila razlike između skupine izvrsnih i skupine tipičnih nastavnika u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji na nastavi. Nastavnici nisu bili podvrgnuti testu jezičnoga umijeća, već su im epitet izvrsnosti dodijelili bivši učenici. Ustanovljeno je da se

govor izvrsnih nastavnika odlikuje određenim jezičnim i paralingvističkim svojstvima u ciljnom jeziku (primjerice visoki udio nastavnikova i učenikova govora na stranom jeziku, česte pohvale i ohrabrivanja, vicevi, šale i smijeh, neverbalna komunikacija i sl.) koji imaju pozitivan utjecaj na nastavu, a time i povećavaju kvalitetu ostvaraja (Moskowitz 1976: 148).

I u istraživanju koje su 2015. godine provele Lütze-Miculinić i Landsman Vinković (2017) među studentima završne godine diplomskoga studija germanistike nastavnčkoga i prevoditeljskoga smjera, odnosno nastavnika početnika i nastavnika s višegodišnjim iskustvom, ustanovljeno je da su jedino nastavnici s višegodišnjim iskustvom, mahom nastavnici mentori odnosno voditelji županijskih stručnih vijeća koji se odlikuju svojom izvršnošću, ovladali razrednim jezikom na zadovoljavajućoj razini (Lütze-Miculinić i Landsman Vinković 2017: 287–288). Autorice i jednoga i drugoga istraživanja zaključuju da se spoznaje do kojih se došlo ovim istraživanjima trebaju uzeti u obzir u izobrazbi i usavršavanju nastavnika stranih jezika (usp. Moskowitz 1976: 154f i Lütze-Miculinić i Landsman Vinković 2017: 295) kako bi se kod što većeg broja nastavnika ostvarila izvrsnost koja bi se trebala održavati na visokoj razini u okviru programa cjeloživotnoga obrazovanja.

Novozelandski autori Richards, Conlay, Roskvist i Harway u svojem istraživanju nastavnikova govora dolaze do zaključka da nastavnici s većim jezičnim umijećem bolje planiraju i provode nastavu od onih s manjim jezičnim umijećem, što dovodi i do boljega jezičnoga ostvaraja te ističu da fokus izobrazbe nastavnika stranih jezika mora biti na povećavanju i održavanju njihovoga jezičnoga umijeća (H. Richards i sur. 2013: 238). S druge strane skupina autora (usp. Freeman i sur. 2015) smatra da opća jezična kompetencija često sama po sebi nije dovoljna, nego da je nastavnicima stranih jezika (u njihovom slučaju engleskoga jezika) potreban posebno za njih sastavljen konstrukt koji nazivaju *English-for-Teaching* (hrv. *engleski za nastavu*):

„Zalažemo se za rekonceptualizaciju jezičnoga umijeća nastavnika, ne kao općega jezičnoga umijeća engleskoga jezika, nego kao specijalne potkategorije jezičnih vještina potrebnih za pripremu i izvedbu nastavnoga sata. Ovaj koncept „engleskoga za nastavu“ kao oblika engleskoga jezika struke (ESP) za učionicu nadovezuje se na ono što nastavnici znaju o poučavanju, ali istovremeno uvodi i potvrđuje poseban razredni jezik.“ (Freeman i sur. 2015: 1)³¹

³¹ „We argue for a reconceptualization of teacher language proficiency, not as general English proficiency but as a specialized subset of language skills required to prepare and teach lessons. This concept of English-for-Teaching as a bounded form of English for Specific Purposes (ESP) for the classroom builds on what teachers know about teaching, while introducing and confirming specific classroom language.“ (Freeman i sur. 2015: 1)

Polazište ovoga novoga konstrukta jest svakodnevno zbivanje na nastavi stranih jezika, a u svojoj se koncepciji oslanja na *jezik struke* (eng. *language for specific purposes*, njem. *Fachsprache*). Skupina stručnjaka iz dvanaest zemalja prionula je 2010. izradi ovoga konstrukta koji su na početku svojega istraživanja definirali na sljedeći način:

„Osnovne jezične vještine engleskoga jezika koje su nastavniku potrebne da bi mogao pripremiti i izvesti nastavni sat prema standardiziranom (obično nacionalnom) kurikulumu za nastavni predmet Engleski jezik na način koji je prepoznatljiv i razumljiv drugim govornicima engleskoga jezika.“ (Young i sur. 2014: 5)³²

Autori, dakle, u razradi svojega konstrukta razlikuju planiranje i izvođenje nastavnoga sata i vještine i umijeća potrebne za provođenje tih faza. Analizirajući nastavne materijale iz 12 zemalja koji su utemeljeni na standardiziranim nacionalnim kurikulumima, autori su ustanovili uobičajene razredne rutine koje stvaraju kontekst za posebnu jezičnu uporabu čiji je osnovni kriterij razumljivost za sve nastavnike koji rade u sličnom kontekstu. Na taj način strani jezik, u ovom slučaju engleski jezik, postaje praktični komunikacijski alat za provođenje određenih definiranih odgovornosti unutar profesionalnoga ili radnoga konteksta – jezične učionice (Freeman i sur. 2015: 6). Sve zadatke i rutine na koje su autori naišli u analiziranim materijalima mogu se podijeliti na tri funkcionalna područja: „(1) upravljanje razredom, (2) razumijevanje i prenošenje nastavnoga sadržaja i (3) vrednovanje učenika i davanje povratne informacije“ (Freeman i sur. 2015: 6). Autori dolaze do zaključka da je potrebno pristupiti redizajniranju studijskih programa budućih nastavnika stranih jezika u koje se pored poučavanja općemu jeziku obavezno mora uvesti i poučavanje specifičnomu razrednomu jeziku te razviti tome odgovarajuće testove (Freeman i sur. 2015: 9).

Do sličnih zaključaka o potrebitosti eksplicitnoga poučavanja razrednomu jeziku u okviru studijskih programa nastavničkoga smjera dolaze i dva istraživanja o njemačkomu razrednomu jeziku koja su neovisno jedno o drugom provedena na dva sveučilišta u Hrvatskoj. Riječ je o već ranije spomenutom istraživanju koje su 2015. godine provele Lütze-Miculinić i Landsman Vinković među studentima završne godine diplomskoga studija germanistike nastavničkoga i prevoditeljskoga smjera na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, kao i među nastavnicima pripravnicima te nastavnicima s višegodišnjim iskustvom. Ispitivale

³² „*The essential English language skills a teacher needs to be able to prepare and enact the lesson in a standardized (usually national) curriculum in English in a way that is recognizable and understandable to other speakers of the language.*“ (Young i sur. 2014: 5)

su se pogreške na morfosintaktičkoj, leksičko-semantičkoj i pragmatičkoj razini, odnosno odstupanja od općejezičnih, specifičnih stručnih i pragmatičkih zakonitosti. Rezultati objavljeni 2017. godine u članku pod naslovom *Wie gut beherrschen Germanistikstudenten und Deutschlehrer in Kroatien die Unterrichtssprache Deutsch* pokazuju velike nedostatke u usvojenosti njemačkoga razrednoga jezika kod studenata i nastavnika pripravnika u ispitivanim područjima, dok su kod nastavnika s višegodišnjim iskustvom ti nedostaci minimalni. Zanimljiva je činjenica da su kod svih 58 ispitanika prisutne pogreške na pragmatičkoj razini (oslovljavanje i upotreba modalnih čestica). Također je ustanovljeno da nema statistički značajne razlike u poznavanju razrednoga jezika između studenata nastavničkoga smjera i prevoditeljskoga smjera što upućuje na nedostatak sustavnoga poučavanja razrednomu jeziku u okviru tadašnjega studija nastavničkoga smjera. Najlošije rezultate, kako u općejezičnom, tako i u stručnom dijelu, postigli su nastavnici pripravnici, što dovodi do zaključka da je jedna godina pripravnčkoga staža nedovoljna da bi se razvilo njihovo poznavanje razrednoga jezika ako ga nisu usvojili sustavnim poučavanjem tijekom studija te da postoji mogućnost stagnacije u znanju zbog manje izloženosti općem jeziku kao važnoj komponenti razrednoga jezika, što ponovno ukazuje na nužnost neprestanoga usavršavanja u okviru cjeloživotnoga obrazovanja nastavnika stranih jezika (usp. Moskowitz 1976, Voss 1986, H. Richards i sur. 2013 i dr.).

Drugo istraživanje provela je 2016. godine Ninočka Truck-Biljan (2018) na Filozofskom fakultetu u Osijeku među 33 studenata prve i druge godine diplomskoga studija germanistike nastavničkoga i prevoditeljskoga smjera. I u ovom se istraživanju pokazalo da nema značajne statističke razlike u poznavanju razrednoga jezika budućih nastavnika i budućih prevoditelja (usp. s Lütze-Miculinić i Landsman Vinković 2017), a područje u kojem se najviše pojavljuju pogreške također je pragmatičko. Dok Truck-Biljan (2018) u svoje istraživanje uključuje ispitanike koji su prije tercijarnog obrazovanja jedan dio svojega (pred)školskoga obrazovanja završili u zemljama njemačkoga govornoga područja i ispituje utjecaj toga parametra na rezultat jezičnog testa, Lütze-Miculinić i Landsman Vinković (2017) u ispitivanje ne uključuju izvorne govornike njemačkoga jezika, odnosno one ispitanike kojima je njemački materinski jezik ili koji njemački jezik govore gotovo na razini materinskoga jezika smatrajući da su ti ispitanici bili neinstitucionalizirano izloženi stjecanju razrednoga jezika u prirodnom okruženju. Truck-Biljan (2018) ne pronalazi pozitivnu korelaciju između pohađanja obrazovnih ustanova u zemljama njemačkoga govornoga područja i rezultata jezičnoga testa upotrijebljenoga u svrhu njezina istraživanja, te bi stoga trebalo ustanoviti utječe li vrijeme provedeno u obrazovnom sustavu zemalja njemačkoga govornoga područja,

obrazovni stupanj (predškolsko, osnovnoškolsko, odnosno srednjoškolsko obrazovanje) ili neki drugi čimbenik na usvajanje razrednoga jezika.

Pored ova dva istraživanja provedena na svučilištima u Hrvatskoj, jezikom budućih nastavnika, točnije pogreškama koje se pojavljuju pri jezičnoj formulaciji davanja uputa učenicima, bavi se istraživanje koje je u razdoblju od 2014. do 2016. među studentima nastavničkoga smjera germanistike provela Anna Reder na Sveučilištu u Pečuhu u Mađarskoj. Analizom nastavnih priprema studenata te vođenjem zabilješki tijekom hospitacija Reder (2016) dolazi do uvida u njihove pogreške prilikom davanja naredbi koje se prije svega odnose na pogrešne upotrebe imperativnih oblika, modalnih glagola te rekcije glagola. Reder rješenje vidi u izravnom poučavanju studenata kompetenciji davanja uputa i naredbi u nastavi njemačkoga jezika.

Budući da su oba navedena recentna istraživanja u Hrvatskoj provedena za studente i nastavnike njemačkoga kao stranoga jezika, nametnulo se pitanje jesu li ustanovljeni problemi svojstveni i drugim stranim jezicima. Stoga su autorice Lütze-Miculinić i Landsman Vinković (2020), služeći se istom metodologijom, provele istraživanje među studentima završne godine studija anglistike nastavničkoga smjera, nastavnicima početnicima te nastavnicima s višegodišnjim iskustvom engleskoga kao stranoga jezika. S obzirom na veću izloženost engleskom jeziku, nije iznenadila činjenica da su sve tri skupine generalno postigle bolji rezultat od svojih njemačkih kolega. Zanimljiv je međutim podatak da su nastavnici početnici kao jedna od triju ispitivanih skupina i ovdje postigli najlošije rezultate, što bi se svakako trebalo uzeti u obzir pri organizaciji i provedbi pripravničkoga staža. Očekivano su se iskristalizirala različita problematična područja za engleski kao strani jezik, no ustanovljena su i određena preklapanja u oba jezika. Prije svega je ovdje riječ o odstupanju od specifičnih stručnih i pragmatičkih zakonitosti (nedovoljno poznavanje specifičnoga razrednoga jezika i pogreške u oslovljavanju).

Problematičnim područjima pri usvajanju engleskoga razrednoga jezika bavio se i Patekar (2018), proučavajući izazove s kojima se susreću nastavnici početnici i studenti diplomskoga studija anglistike nastavničkoga smjera pri izvođenju nastavnoga sata. U razdoblju od sedam godina promatrao je nastavnike početnike prilikom polaganja stručnoga ispita, a studente prilikom održavanja oglednoga sata u okviru hospitacija tijekom studija te je ustanovio da obje skupine ispitanika imaju poteškoće u sljedećim područjima: motivacija učenika, pravilno korištenje vlastitoga glasa, planiranje duljine aktivnosti, davanje uputa, korištenje dodatnih materijala, prozivanje učenika, organizacija rada u parovima i rada u skupinama, pisanje na

ploču, prijelaz s aktivnosti na aktivnost, obrada gramatike, provođenje aktivnosti slušanja s razumijevanjem te upravljanje razredom i održavanje discipline u razredu (ibid. 103). Iako je sve navedeno izravno ili neizravno povezano s razrednim jezikom, autor ga eksplicitno spominje samo kada govori o nastavnikovu davanju uputa, odnosno nastavnikovu govoru (ibid. 106). Uočeno je nedovoljno jasno davanje uputa, neprilagođavanje nastavnikova govora razini jezičnoga umijeća i uzrasta učenika, tako da upute često ostaju nerazumljive, a to znači da ne dolazi do pravog jezičnog unosa, što u konačnici ne vodi do zadovoljavajućeg jezičnog ostvaraja.

Landsman Vinković (2019) dolazi do sličnih spoznaja nastalih na osnovi dugogodišnjih zabilješki vođenih tijekom mentorskog praćenja rada 8 studenata-voditelja ruskoga te 9 engleskoga jezika.³³ Generalno se može reći da je kod studenata-voditelja ruskoga jezika uočeno više problematičnih područja što se može obrazložiti nižom jezičnom kompetencijom studenata na kraju studija³⁴, dugogodišnjim nepostojanjem organiziranih hospitacija u školama za studente nastavničkoga smjera ruskoga jezika zbog nepovoljnoga statusa ruskoga jezika u Hrvatskoj u devedesetim godinama prošloga stoljeća i većim dijelom prvog desetljeća 21. stoljeća te činjenice da se nastava iz metodike ruskoga jezika u tom razdoblju slušala i polagala na hrvatskom jeziku.³⁵ Stoga i ne čudi činjenica da je kod studenata-voditelja ruskoga jezika najveći problem bio pretjerana uporaba hrvatskoga jezika u nastavi, tako da se gotovo cijela razredna komunikacija odvijala na hrvatskom, a ne na ruskom jeziku.³⁶ Međutim, iznenađuje činjenica da se s istim problemom susreću i studenti-voditelji

³³ Zabilješke su nastale u razdoblju od 2007. do 2018. godine u vidu dnevnika opažanja u školi stranih jezika eSCe u kojoj je autorica ovoga rada radila kao mentor za ruski i engleski jezik. Školu stranih jezika je u okviru Studentskoga centra Sveučilišta u Zagrebu još 1987. utemeljila prof. dr. sc. Yvonne Vrhovac, naša doajenka metodike i didaktike stranih jezika, kao vježbaonicu za studente završnih godina engleskoga, francuskoga, njemačkoga i talijanskoga kao stranoga jezika, da bi se kasnije ponuda jezika proširila na portugalski, ruski i španjolski jezik. Nažalost, uslijed pandemije uzrokovane COVID 19 virusom, rad ove škole koja djeluje u okviru sektora kulture Studentskoga centra, (privremeno) je obustavljen 2020. godine. Budući da je škola više od 30 godina služila kao poligon za buduće mlade nastavnike koji su u njoj stjecali svoja prva radna iskustva pod vodstvom mentora, autorica se ovoga rada nada da će SC prepoznati važnost ove institucije i ponovno pokrenuti rad škole čim se za to ukaže prilika.

³⁴ Za upis na studij rusistike na Filozofskom fakultetu u Zagrebu nije potrebno nikakvo predznanje iz ruskoga jezika, dok je za upis na studij engleskoga jezika potrebna vrlo visoka jezična kompetencija engleskoga jezika. Sukladno tome, i njihova se izlazna kompetencija razlikuje. Za studente ruskoga jezika je to razina B2+, a engleskoga C1+.

³⁵ Udžbenik koji se pri tome koristio bio je udžbenik vrsnoga metodičara ruskoga jezika M. Skljarova: *Teorija i praksa u nastavi stranih jezika* (1993), napisana na hrvatskom jeziku.

³⁶ Taj se problem ne pojavljuje samo kod jednoga od osam promatranih studenata-voditelja ruskoga jezika koji je tijekom studija odslušao metodiku na još jednom stranom jeziku (riječ je u ovom slučaju o francuskom jeziku) na kojem je obavio i hospitacije, dok ostali neizvorni govornici ruskoga jezika koji su radili kao studenti-voditelji ili nisu imali metodiku u sklopu svojeg studija stranoga jezika (ukrajinski jezik) ili su metodiku slušali na povijesti odnosno kroatistici (hrvatski kao materinski jezik).

engleskoga jezika pa je tako čak kod 5 studenata-voditelja primijećeno pretjerano korištenje hrvatskoga razrednoga jezika. Pored poteškoća s korištenjem razrednoga jezika, u oba su jezika uočeni problemi i na sljedećim područjima: pisanje na ploču, prijelaz između aktivnosti, slaba interakcija među polaznicima, odnosno nastava koja je previše usmjerena na nastavnika, prozivanje polaznika te previše tihog rada što dovodi do prejednolične nastave. Budući da su spomenuta recentna istraživanja u Hrvatskoj provedena među nastavnicima početnicima ili studentima diplomskoga studija metodike nastave njemačkoga, engleskoga i ruskoga jezika, Landsman Vinković (neobjavljeni rad, Maribor, 2019) ukazuje na postojanje univerzalne kategorije nastavnika početnika, odnosno nastavnika na kraju pripravničkoga staža, i naglašava potrebu za standardizacijom zanimanja nastavnika početnika stranih jezika i jasnom artikulacijom njihovih posebnih obilježja koja ih razlikuju od studenata na kraju njihovih diplomskih studija nastavničkoga smjera s jedne te od nastavnika s višegodišnjim iskustvom s druge strane.³⁷

Ustanovljavanje problematičnih područja i općenito pogreške u nastavnikovom govoru problematika je kojom se uvijek iznova bave istraživanja na ovom području. Istraživanje pogrešaka valja shvatiti samo kao „*Diagnose und Therapie-Stimulus*“ (Königs 1986: 18), kao snimanje stanja stvari, identifikaciju problematičnih mjesta i pružanje informacije za daljnji rad na njihovom poboljšanju. Na tragu toga brojni su se autori i ranije bavili upravo analizom pogrešaka onako kako ih je vidio Corder (1967). Breitkreuz i Liedke (1975) analizom pogrešaka tijekom oglednih sati nastavnika pripravnika uočavaju dva glavna izvora pogrešaka, a to su kulturalni, do kojih dolazi zbog nedostatka ekvivalenata, i interferencijalni, koji nastaju zbog prijenosa iz materinskoga jezika. Nünning (1980) proučava govor svojih nastavnika pripravnika i zaključuje na osnovi njihovih pogrešaka u području idiomatskih izraza koje on naziva „*falsches Classroom English*“ (ibid. 56) da tijekom studija nisu gotovo uopće čuli za razredni jezik. Ehlich i Rehbein (1986) naglašavaju važnost točnosti

³⁷ Naime, u Hrvatskoj još uvijek ne postoji službeni dokument koji bi definirao nastavnička zanimanja, unutar kojih bi svoje posebno mjesto zauzelo zanimanje nastavnika početnika stranih jezika. Dokument koji u ovom trenutku definira status učitelja, odnosno nastavnika početnika je *Pravilnik o polaganju stručnoga ispita učitelja i stručnih suradnika i nastavnika u srednjemu školstvu*, NN, 88/2003. Najviše o pitanju standardizacije možemo naći u publikaciji koju je pod nazivom *Razvoj standarda kvalifikacije za učitelje i njegova primjena* u postupku licenciranja izdao Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje (2015) u kojemu se pojavljuju termini učitelj-pripravnik, licencirani učitelj i učitelj-mentor (usp. primjerice str. 51–54). Međutim, iako se poziva na *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, NN 152/14, ova se publikaciji, kao i publikacija *Standardi kvalifikacija i unapređivanje kvalitete studijskih programa odgajatelja i učitelja* (2016) koja se također dotiče standardizacije učiteljskoga zanimanja, odnosi isključivo na odgajatelje, odnosno učitelje razredne nastave. Tako da je standardizacija zanimanja za one nastavnike-početnike stranih jezika koji su svoje kvalifikacije stekli na neofilološkim studijima, važan zadatak stručnjaka koji rade na izradi *Hrvatskoga kvalifikacijskoga okvira*.

nastavnikova govora³⁸ koja se iskristalizirala kao jedan od najvažnijih zahtjeva stavljenih pred nastavnika (stranih) jezika.

U svojem istraživanju Barbara Skinner tvrdi da je govor nastavnika takozvani *threshold concept* (hrv. *koncept praga*) bez kojega budući nastavnici stranih jezika vrlo teško mogu napredovati u svojoj karijeri (2017: 150). Termin prvi puta koriste Meyer i Land i definiraju ga na sljedeći način:

„*Koncept praga može se smatrati sličnim portalu, otvaranju novoga i ranije nedostupnoga načina razmišljanja o nečemu. On predstavlja transformirani način razumijevanja ili interpretiranja ili promatranja, nešto bez čega učenik ne može napredovati.*“ (2005: 373).³⁹

Oni također navode da učenik uvijek prolazi kroz tri faze razumijevanja ovoga koncepta: najniže predliminalne, središnje liminalne i posljednje postliminalne faze kojoj treba stremiti (Meyer i Land 2005: 375). Skinner (2017) u svojem istraživanju nastoji ustanoviti u kojoj se fazi nalaze njezini ispitanici na putu do krajnjega cilja – efektivnoga nastavnikova govora. Svoje istraživanje je provela na uzorku od devet studenata, budućih nastavnika engleskoga kao stranoga jezika na Sveučilištu u Ulsteru u Sjevernoj Irskoj od kojih su četiri izvorni govornici, a petero neizvorni govornici engleskoga jezika. U vođenim se intervjuima koristila tehnikom stimuliranoga prisjećanja o vlastitom nastavnikovu govoru ispitanika korištenom tijekom snimljenih nastavnih sati. Ustanovila je da oni studenti čije je razumijevanje nastavnikova govora u predliminalnoj fazi, svoj govor nastavnika ne povezuju s pedagoškom svrhom, već isključivo s njima samima, posebno sa svojim glasom, njegovom točnošću, jasnoćom i jačinom. Ispitanici u liminalnoj fazi povezuju govor nastavnika samo s jednim pedagoškim aspektom, a to je nastavnikov unos, dok oni u postliminalnoj fazi razumiju da govor nastavnika ima utjecaj na cjelokupan proces ovladavanja stranim jezikom (2017: 155–158). Skinner zaključuje da efektivni govor nastavnika mora biti priznat kao *threshold concept* (hrv. *koncept praga*) i „eksplicitno naveden u kurikulumu za obrazovanje nastavnika“ (2017: 152).

³⁸ „*Die Anforderung an den Lehrer lautet, richtig zu reden (...)*“ (Ehlich i Rehbein 1986: 2).

³⁹ „*A threshold concept can be considered as akin to a portal, opening up a new and previously inaccessible way of thinking about something. It represents a transformed way of understanding, or interpreting, or viewing something without which the learner cannot progress.*“ (2005: 373)

Suzanne Graham, Louise Courtney, Theodoros Marinis i Alan Tonkyn 2017. godine provode istraživanje u Engleskoj među učenicima francuskoga kao stranoga jezika u osnovnim školama. Zanimljivo je da je u Engleskoj tek u rujnu 2014. godine uvedeno obavezno rano učenje jednoga stranoga jezika i to u četiri zadnje godine osnovnoškolskoga obrazovanja (dakle, od Year 3 (7-8 godina) do Year 4 (10-11 godina) (ibid. 924), a istraživanje koje su proveli Tinsley i Board (2016) pokazuje da učenici u Engleskoj s različitim predznanjima pristupaju srednjoškolskom obrazovanju. Stoga su Graham i sur. (2017: 932) u svojem longitudinalnom istraživanju koje je obuhvaćalo zadnje dvije godine osnovnoškolskoga i prvu godinu srednjoškolskoga obrazovanja (Year 5, 6 i 7) proučavali učenički napredak znanja francuskoga kao stranoga jezika na području vokabulara i gramatike te su pokušali ustvrditi na koji je način njihovo znanje povezano s poučavanjem i čimbenicima povezanima sa samim nastavnikom. Pri tome su posebnu pažnju posvetili vremenu poučavanja (odnosno količini izloženosti učenika poučavanju, izraženo u broju nastavnih sati i dužini nastavnoga sata), razini jezične kompetencije nastavnika (u ovom slučaju francuskoga jezika), metodičko-didaktičkoj izobrazbi nastavnika te pitanju inzistiraju li nastavnici pri poučavanju više na usmenom ili pismenom izričaju. Rezultati su istraživanja pokazali da su najveći napredak postigli učenici čiji nastavnici posjeduju visoku razinu kako jezične, tako i pedagoške kompetencije čiji je dio i govor nastavnika.

Važan doprinos u istraživanju govora nastavnika u osnovnoj školi (švicarski njem. *Primarlehrperson*)⁴⁰ dalo je istraživanje koje je od 2011. do 2015. godine provela Maya Loeliger s Pedagoške akademije u Freiburgu u Švicarskoj u okviru višegodišnjega projekta pod nazivom *Redemittel von Primarlehrpersonen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Istraživanje je obuhvatilo analizu oko 8,5 sati transkribiranih audiovizualnih zapisa nastave njemačkoga kao prvoga stranoga jezika frankofonih nastavnika u 5. i 8. razredu osnovne škole (švic. njem. *Primarstufe*), pri čemu je kodirano oko 7800 usmenih iskaza nastavnika te su sastavljeni i kvantitativno obrađeni popisi konkordancija (usp. Loeliger 2015). Istraživanje je imalo za cilj snimiti, analizirati, opisati i u konačnici izraditi

⁴⁰ Od 1. kolovoza 2009. godine u Švicarskoj je na snazi takozvani HarmoS, odnosno Međukantonalni sporazum o harmonizaciji obaveznog školovanja, prema kojem obavezno školovanje traje 11 godina, a sastoji se od tzv. Primarstufe koja traje osam godina, u što se ubrajaju dvije godine pohađanja vrtića ili svojevrstne predškole (švic. njem. *Eingangsstufe*) i šest razreda osnovne škole te od Sekundarstufe I koja traje tri godine (uz iznimku kantona Tessin u kojem ovaj dio obaveznog školovanja traje četiri godine) i koja bi u našem sustavu obrazovanja odgovarala višim razredima osnovne škole. Dakle, đaci u Švicarskoj kreću u školu s četiri godine (više o švicarskom sustavu obrazovanja može se naći na sljedećoj poveznici: <https://bildungssystem.educa.ch/de/obligatorische-schule-1>). Budući da je je raniji sustav obrazovanja pretpostavljao 5, a u nekim kantonima 6 razreda osnovne škole, istraživanje je prema starom sustavu provedeno u 3., odnosno 6., razredu osnovne škole, što u novom sustavu odgovara 5. i 8. razredu.

priručnik funkcionalnih izraza koji su nastavnicima u (osnovnim) školama potrebni u izvođenju nastave njemačkoga kao stranoga jezika. Istraživanje je dalo uvid u visok postotak udjela govora nastavnika na nastavnom satu (77% naspram 23% udio učeničkoga govora), kao i visoku uporabu ciljnoga jezika u nastavi (82% u 6., a 92,4% u 8. razredu), što znači da je uporaba materinskoga, u ovom slučaju francuskoga jezika, na kraju obaveznog obrazovanja na niskih 7,6% (usp. Loeliger 2016: 77).

U svojem istraživanju provedenom u Sloveniji između 2003. i 2005. među nastavnicima engleskoga kao stranoga jezika, kako početnicima, tako i onima s višegodišnjim iskustvom, autorica Urška Sešek potvrdila je činjenicu da su čimbenici poput osobnosti i pedagoškoga znanja čvrsto isprepleteni i neodvojivi od jezične kompetencije (Sešek 2007: 422) te je ustanovila na koje se aspekte jezika trebaju u svojem obrazovanju usredotočiti budući nastavnici engleskoga kao stranoga jezika. Kao model za opis jezičnih kompetencija poslužio joj je *Common European Framework of Reference for Languages* (2001).

U sljedećim poglavljima donosimo pregled najznačajnijih modela za opis jezičnih kompetencija nastavnika stranih jezika, a pregled započinjemo upravo *Common European Framework of Reference for Languages* koji je poslužio kao osnova svim ostalim modelima.

2.4 Jezične kompetencije nastavnika stranih jezika

2.4.1 Jezične kompetencije prema ZEROJ-u

Od 2005. godine kada je *Common European Framework of Reference for Languages* (engleska kratica CEFRL ili CEF) objavljen na hrvatskom kao *Zajednički europski referentni okvir za jezike – učenje, poučavanje i vrednovanje* (hrvatska kratica ZEROJ u daljnjem tekstu), u Hrvatskoj se kao i u većini europskih zemalja ishodi učenja stranih jezika (usporedi Mihaljević Djigunović 2009) u nacionalnim kurikulumima definiraju upravo prema ovome Okviru. To je i bio cilj Vijeća Europe koje je izdalo ovaj dokument u čijem se uvodnom dijelu navodi da ZEROJ predstavlja „temelj za izradu nastavnih planova za jezike, programskih smjernica, ispita, udžbenika i sl. u cijeloj Europi“ (ZEROJ, 2005: 1).

Sukladno povijesnom razvoju nastave stranih jezika, komunikacijska kompetencija predstavlja za ZEROJ njezin glavni cilj. Definira se u užem smislu kao jezično znanje koje se sastoji od tri sastavnice – jezične kompetencije, sociolingvističke kompetencije i pragmatične kompetencije, a svaka se od tih kompetencija dijeli na podsastavnice. Tako autori ZEROJ-a u okviru jezične kompetencije navode leksičku, gramatičku, semantičku, fonološku, ortografsku

i ortoepsku kompetenciju, dok u sociolingvističku kompetenciju ubrajaju znanja i vještine za odgovarajuću uporabu jezika u društvenom kontekstu, kao što su jezični elementi koji označuju društvene odnose, razlike u registru, dijalekti i naglasci, ali i pravila pristojnog ponašanja te izrazi narodne mudrosti. Pragmatična kompetencija prema autorima ZEROJ-a sadržava diskursnu i funkcionalnu kompetenciju.

Godine 2018. izlazi dodatak ZEROJ-u u obliku popratnog sveska već postojećem referentnom okviru za jezike (usp. *CEFRL Companion Volume with New Descriptors* (2018), odnosno *GERS Begleitband* (2020)). Pored promjena i nadopuna pojedinih deskriptora za različite razine jezičnih kompetencija, uvode se deskriptori za online-interakciju te 14 skala za znakovni jezik, veći se naglasak stavlja na jezično posredovanje, odnosno medijaciju⁴¹ u okviru komunikacijskih jezičnih aktivnosti i komunikacijskih jezičnih strategija te na višejezične i višekulturne kompetencije (usp. *Begleitband 2020*: 26–29).⁴²

Za razliku od ovog manje poznatog dijela ZEROJ-a, zajednički referentni stupnjevi i tablice za samovrednovanje sastavni su dio svakodnevne prakse jezičnog obrazovanja. Prema razinama jezičnog znanja korisnike tako dijelimo na temeljne (A), samostalne (B) i iskusne (C), a svaka se od ovih razina nadalje dijeli na dvije grane (A1, A2, B1, B2, C1 i C2). Prema najnovijim izmjenama i dopunama ZEROJ-a, sve se više važnosti pridaje takozvanim „plus-razinama“ (usp. *Begleitband 2020*:28). Iako u punom nazivu ZEROJ-a jasno stoji da se on odnosi ne samo na učenje, nego i na poučavanje, često se zaboravlja koliko su važne nastavničke jezične kompetenciju u cijelom sustavu učenja i poučavanja stranih jezika. Stoga su brojne organizacije u okviru Vijeća Europe i izvan njega prionule izradi okvira, rastera i portfolija namijenjenih nastavnicima stranih jezika i opisu, procjeni i samoprocjeni njihovih jezičnih kompetencija. U sljedećim ćemo poglavljima razmotriti njihovu važnost u okviru kompetencija vezanih uz nastavnikov govor.

⁴¹ Koncept medijacije nije bio dovoljno razrađen u ZEROJ-u iz 2001. godine, tako da se razumijevanje jezičnog posredovanja često svodilo na usmeno i pismeno prevođenje. Stoga je 2014. godine pokrenut projekt posvećen isključivo izradi opisivača za medijaciju (više o projektu i jezičnom posredovanju usporedi North i Piccardo 2016).

⁴² Više o novinama i promjenama u ZEROJ-u moguće je dohvatiti na <https://www.klett-sprachen.de/gemeinsamer-europaeischer-referenzrahmen-fuer-sprachen/t-1/9783126769990>.

2.4.2 EPONAJ (*Europski portfolio za obrazovanje nastavnika jezika*)

EPONAJ je nastao u okviru djelovanja Europskog centra za suvremene jezike Vijeća Europe⁴³ kao “refleksijski instrument za obrazovanje nastavnika jezika“ (EPONAJ 2007: 1), „namijenjen studentima u inicijalnom nastavničkom obrazovanju“ (ibid. 5). Središnji dio ovoga portfolija zauzimaju deskriptori kompetencija za samovrednovanje nastavnika stranih jezika, podijeljeni u sedam kategorija. Jezik u nastavi predstavlja jednu od potkategorija unutar kategorije *Izvođenje nastave* u kojoj se od korisnika traži da o uporabi svojega jezika u nastavi reflektira uz pomoć takozvanih opisivača „mogu to učiniti“ (njem. *Kann-Beschreibungen*). Kao što je razvidno iz opisivača, potiče se uporaba ciljnoga jezika u nastavi stranih jezika, i kod nastavnika i kod učenika, čak i kao metajezika, dok se materinski jezik treba upotrebljavati samo kada je to zaista nužno. Potiče se uporaba različitih strategija ako učenici ne razumiju ciljni jezik, kao i uporaba metode usporedbe ciljnoga jezika i drugih stranih jezika u svrhu što lakšeg usvajanja jezika (usp. EPONAJ 2007: 44). U uputama za korisnike ovoga dokumenta navodi se da su opisivači namijenjeni za samovrednovanje onih budućih nastavnika koji se obrazuju za nastavnike stranih jezika u višim razredima osnovne škole te u srednjoškolskom obrazovanju. Za nastavnike stranih jezika koji rade u nižim razredima osnovne škole ili oni koji izvode integriranu nastavu sadržaja i jezika (eng. *Content and language integrated learning*, CLIL), odnosno rade u nastavi s odraslima, a posebno s odraslima u trećoj dobi ili izvode bilo kakav oblik nastave stranih jezika koji zahtijeva pored ovih općih i neke specifične kompetencije, potrebno je izraditi posebne opisivače.

Europski centar za suvremene jezike Vijeća Europe pored ovog je dokumenta 2012. godine izradio i *Framework of Reference for Pluralistic Approaches* (hrvatska inačica pod nazivom *Referentni okvir za pluralističke pristupe jezicima*, skraćeno ROPP, još uvijek je u izradi) kojim se želi poticati pluralistički pristup poučavanju stranim jezicima, što od nastavnika stranih jezika zahtijeva dodatne kompetencije. Opisivači se u ovom okviru dijele na opisivače znanja, stavova i vještina i vrlo iscrpno opisuju kompetencije koje se očekuju od nastavnika stranih jezika u okviru pluralističkoga pristupa. Ovdje ćemo se osvrnuti samo na dio koji se odnosi na proceduralno znanje i može se povezati s ranije navedenim dijelom o uporabi jezika u nastavi u okviru izvođenja same nastave. Dok se u EPONAJ-u navodi opći opisivač vezan uz korištenje višejezičnosti u nastavi stranih jezika „Mogu poticati učenike na

⁴³ Više o djelovanju Europskog centra za suvremene jezike vidi <https://www.ecml.at/>.

usporedbu ciljnog jezika s drugim jezicima koje govore ili koje su učili onda kad im to može biti od pomoći“ (EPONAJ 2007: 44), u ROPP-u se točno navodi u čemu se sastoji ta višejezičnost. Kao primjer navodimo podskupinu 5.3 opisivača 5 koja se nalazi među vještinama i nezaobilazan je dio pluralističkog pristupa poučavanju stranim jezicima (Tablica 1).

Iz tablice 1 je razvidno da se od nastavnika stranih jezika očekuje da vješto komuniciraju među jezicima i to na svim jezičnim razinama, od fonološke, morfosintaktičke, semantičke do pragmatičke razine. Treba naglasiti da se i ovaj okvir temelji na ZEROJ-u i, iako se u publikaciji izravno nigdje ne spominje stupanj koji bi nastavnik stranih jezika trebao dosegnuti, na osnovi svih navedenih kompetencija može se zaključiti da bi ta razina znanja trebala biti na najvišoj C1/C2 razini.

Tablica 1: Referentni okvir za pluralističke pristupe jezicima, područje Vještine, opisivač 5.3. (str. 56–57)

S 5 .3	<i>Can make interlingual transfers (e.g. transfers of recognition (i.e. which establish a link between an identified feature of a known language and a feature one seeks to identify in an unfamiliar language) or transfers of production (i.e. an activity of language production in an unfamiliar language)) from a known language to an unfamiliar one</i>
S 5.3.1	Can carry out transfers of form (or set in motion transfer processes) based on interphonological and intergraphemic characteristics or regularities and irregularities
S 5.3.2	Can carry out transfers of (semantic) content (i.e. can recognise core meanings within correspondences of meaning)
S 5.3.3	Can establish grammatical regularities in an unfamiliar language on the basis of grammatical regularities in a familiar language or carry out transfers at grammatical level (e.g. transfers of function)
S 5.3.4	Can establish pragmatic transfers (i.e. can establish a link between communicative conventions in one's own language and those in another language)

Izvor: EPONAJ (2007)

2.4.3 Instrument za vrednovanje i samovrednovanje nastavnika stranih jezika (Švicarska)

Nakon što je u višejezičnoj Švicarskoj 2004. na nacionalnoj razini odlučeno da će se prvi strani jezik u osnovnim školama početi učiti najkasnije od trećega, a drugi strani jezik od petoga razreda, trebalo je definirati kompetencije nastavnika stranih jezika za te dobne skupine. U tu se svrhu 2009. godine krenulo s radom na prvoj od četiri etape višegodišnjega projekta (2009–2014) za definiranje nastavničkih jezičnih kompetencija s konačnim ciljem

povećanja kvalitete same nastave stranih jezika.⁴⁴ Projekt o vrednovanju jezičnih kompetencija nastavnika stranih jezika pod nazivom *Beurteilung Berufsspezifischer Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen, die Fremdsprachen unterrichten* (dalje u tekstu BBSSKP), koji je proveden u razdoblju između travnja 2015. i kolovoza 2017. godine, predstavlja nastavak ranije navedenoga projekta kojim se prionulo izradi instrumenata za samovrednovanje i vrednovanje nastavnika stranih jezika prvih osam godina njihovoga obaveznoga školovanja (švicarski njem. *Primarstufe*), odnosno zadnje tri godine njihovoga obaveznoga školovanja (švicarski njem. *Sekundarstufe I*).⁴⁵ Instrument je podijeljen na 19 područja zadataka koji su raspodijeljeni u pet polja djelovanja: pripremanje nastave, izvođenje nastave, vrednovanje, davanje povratnih informacija i savjetovanje, stvaranje vanjskih kontakata te učenje i usavršavanje. Instrument omogućuje zaista iscrpno samovrednovanje u svim navedenim poljima. Za nas najzanimljivije polje izvođenja nastave sačinjava 29 opisivača, s navedenim konkretnim objašnjenjima i primjerima te skalom za samovrednovanje od 1 do 4 (usp. BBSSKP str. 44):

- (1) To (još) ne mogu. (njem. *Das kann ich (noch) nicht.*);
- (2) To mogu samo uz napor. (njem. *Das kann ich nur mit Mühe.*);
- (3) To obično mogu. (njem. *Das kann ich normalerweise.*);
- (4) To mogu dobro i bez poteškoća. (njem. *Das kann ich gut und leicht.*).

Za usporedbu će nam ponovno poslužiti opisivač iz EPONAJ-a kojim se od korisnika traži samo opće samovrednovanje uporabe ciljnoga jezika u nastavi stranih jezika „Mogu izvoditi nastavni sat na ciljnom jeziku.“ (EPONAJ 2007: 44), dok je ovdje u detalje opisana uporaba ciljnoga jezika u svim fazama nastavnoga sata.⁴⁶ Kao primjere navodimo opisivač 2.3, 2.4 i 2.20:

- Mogu na ciljnom jeziku započeti nastavnu sekvencu. (deskriptor 2.3);
- Mogu na ciljnom jeziku završiti nastavnu sekvencu. (deskriptor 2.4)

⁴⁴ Više o projektu pod nazivom *Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen für Fremdsprachen* moguće je naći u završnom izvješću projekta na sljedećoj poveznici https://www.phsg.ch/sites/default/files/cms/Forschung/Projekte/Berufsspezifische%20Sprachkompetenzprofile%20f%C3%BCr%20Lehrpersonen%20f%C3%BCr%20Fremdsprachen/Sprachkompetenzprofile_%20Schlussbericht_2014.pdf

⁴⁵ Instrumenti za njemački, francuski, talijanski i engleski kao strani jezik dostupni su na mrežnoj platformi na sljedećoj poveznici <https://profils-langues.ch>.

⁴⁶ Usporedi dio instrumenta za samovrednovanje njemačkoga kao inoga jezika <https://profils-langues.ch>.

- Mogu na ciljnom jeziku pozdraviti razred na početku i na kraju sata.
(deskriptor 2.20)⁴⁷

Isto vrijedi i za vještine čitanja, slušanja, pisanja, govora, ali i sve važnijega jezičnoga posredovanja (opisivač 2.26) i rada online (npr. opisivač 2.2):

- Mogu na nastavi stranih jezika djelovati kao posrednik između jezika, tako da se svjesno prebacujem između školskoga i ciljnoga jezika i ciljano prenosim pojedine jezične sekvence iz jednog jezika u drugi. (opisivač 2.26)
- Mogu na ciljnom jeziku pisano moderirati rad online u nastavi stranih jezika.
(opisivač 2.2)⁴⁸

ZEROJ se i ovdje koristi kao opći okvir i polazište za određivanje razine poznavanja stranoga jezika. S obzirom na sve zahtjeve pred koje je stavljen nastavnik stranoga jezika koji svojim učenicima mora poslužiti kao jezični uzor u svojoj učionici i izvan nje, u izvješću se zaključuje da B2 razina prema ZEROJ-u nije dostatna za izvođenje kvalitetne nastave (BBSSKP 16–17).

2.4.4 Europski raster za samoprocjenu nastavnika jezika

Nastavnik stranih jezika stavljen je i u središte projekta u koji se 2011. godine u okviru programa za cjeloživotno obrazovanje Europske komisije uključilo 11 partnerskih organizacija, među kojima su primjerice Goethe-Institut, British Council, Instituto Cervantes i dr. (usp. www.epg-project.eu), s ciljem izrade alata koji bi obuhvatio kompetencije nastavnika stranih jezika na međunarodnoj razini (Karagiannakis 2017). Konačni je proizvod projekta od 1. listopada 2013. godine dostupan u online inačici svim korisnicima (usp. <http://www.epg-project.eu/grid/>) i u međuvremenu se koristi u 13 zemalja (njem. *Europäisches Profilraster für Sprachlehrende* dalje u tekstu *EPR*, eng. *European Profiling Grid*). Rad s *EPR*-om temelji se na samovrednovanju i refleksiji samih nastavnika inih jezika o njihovim razvojnim fazama te osvješćivanje njihovih razvojnih mogućnosti. Ključne kompetencije nastavnika inih jezika podijeljene su u četiri glavne kategorije: kvalifikacija i iskustvo, temeljne nastavničke

⁴⁷ „Ich kann in der Zielsprache eine Unterrichtssequenz eröffnen.“ (deskriptor 2.3); „Ich kann in der Zielsprache eine Unterrichtssequenz beenden.“ (deskriptor 2.4); „Ich kann in der Zielsprache eine Klasse begrüßen und verabschieden.“ (deskriptor 2.20).

⁴⁸ „Ich kann im Fremdsprachenunterricht als Mittler zwischen den Sprachen wirken, indem bewusst zwischen Schulsprache und Zielsprache umgeschaltet wird und einzelne sprachliche Sequenzen gezielt von einer Sprache in die andere übertragen werden.“ (deskriptor 2.26); „Ich kann in der Zielsprache online Arbeit im Fremdsprachenunterricht schriftlich moderieren.“ (deskriptor 2.2).

kompetencije, generičke kompetencije i profesionalizacija. Prva se kategorija dijeli na četiri potkategorije, a to su znanje jezika i jezična kompetencija, izobrazba/kvalifikacija, promatrana i vrednovana nastava te nastavničko iskustvo. Potkategorije temeljnih nastavničkih kompetencija čine metodika i didaktika, vrednovanje, planiranje i programiranje nastave te upravljanje interakcijom. U sljedećoj kategoriji generičkih, dakle zajedničkih, transdisciplinarnih kompetencija, nalazimo međukulturnu kompetenciju, jezičnu svjesnost i medijsku kompetenciju, dok se u okviru kategorije pod nazivom profesionalizacija pojavljuju dvije potkategorije, a to su profesionalni razvoj i administrativne vještine. Za svaku od navedenih kompetencija postoji šest razvojnih faza koje su podijeljene u tri glave faze koje se nadalje dijele na dvije podfaze, tako da u konačnici dobivamo raster u rasponu od 1.1 do 3.2. U okviru potkategorije znanje jezika i jezične kompetencija EPR se u potpunosti oslanja na ZEROJ pa se tako budući nastavnik na početku svoga studija stranoga jezika nalazi u prvoj razvojnoj fazi, a jezična razina u prvoj podfazi (1.1.) odgovara B1 razini prema ZEROJ-u, dok je u drugoj podfazi (1.2) postignuta razina znanja jezika, odnosno jezična kompetencija na B2 razini. U završnoj je razvojnoj fazi (3.2) jezična kompetencija ili na C2 razini prema ZEROJ-u ili je riječ o izvornim govornicima. Međutim, posebno je zanimljiva i za ovaj rad relevantna činjenica da EPR već na kraju prve razvojne faze (1.2), u kojoj se nastavnik nalazi na B2 razini, u okviru potkategorije izobrazbe i kvalifikacije, smatra da je osoba u stanju predavati, iako još ne posjeduje službenu kvalifikaciju, što je u potpunoj opreci s potrebnim jezičnim umijećima koja se očekuju od dobrog nastavnika stranoga jezika. On prema Vossu mora ovladati jezikom u trima njegovim komponentama: općejezičnoj, znanstvenoj i stručnoj komponenti (Voss 1986: 162), za što je potrebna vrlo visoka razina znanja, koja bi prema ZEROJ-u odgovarala razini znanja iskusnoga korisnika (C1 – C2). Ovaj zahtjev u svojem radu eksplicitno navodi i Engelbert Thaler koji od nastavnika stranih jezika zahtijeva minimalno C1+ razinu poznavanja stranoga jezika koji predaje (2012: 41). Iako ne ovako eksplicitan, i Butzkamm zahtijeva da nastavnikov jezik bude „ekscentan, ali razumljiv“ (2005: 25–26). Deters-Phillipp smatra da bi u području izgovora, leksika i gramatike nastavnik (engleskoga kao) stranoga jezika trebao biti približno na jezičnoj razini usporedivoj s jezičnom razinom izvornoga govornika (2018: 138), a to podrazumijeva korištenje jedne od varijanti izgovornoga standarda stranoga jezika (J2) bez izraženoga akcenta materinskoga jezika (J1), idiomatski i opsežni vokabular (usp. Wulf 2001: 40–43), ispravnu uporabu gramatičkih struktura koje se koriste u razrednom diskursu (usp. Wulf 2001: 38–39) i fleksibilnu i spontanu uporabu jezika koja ne zahtijeva prethodnu detaljnu pripremu (usp. Klippel 2003: 54). Zanimljiva je činjenica da je u različitim saveznim zemljama u Saveznoj

Republici Njemačkoj ta minimalna razina poznavanja engleskoga kao stranoga jezika koja je potrebna nastavnicima da bi predavali u (osnovnoj) školi različita. Dok u Bavarskoj i Saarlandu budući nastavnici trebaju prema ZEROJ-u biti na B2 razini, ta je razina u saveznoj zemlji Sjevernoj Rajni-Vestfaliji C1. Iako bi C2 razina znanja bila idealna, Deters-Philipp u razini C1 ipak vidi dostižan jezični standard, no navodi da je potrebno standardizirano i objektivnije ispitivanje jezičnoga umijeća, što danas u SRNJ nije uvijek praksa (2018: 438). Ova nas opreka između stvarne i poželjne situacije u razini ovladavanja razrednim jezikom dovodi do teme „problematičnoga inputa“ koja se često spominje u literaturi u kontekstu razrednoga jezika.

2.4.5 Problematični input

Upravo je ovako Konrad Schröder, profesor emeritus za didaktiku engleskoga jezika na Sveučilištu u Augsburgu, naslovio svoj članak u časopisu *Praxis Englisch* (2010) u kojem preispituje kvalitetu razrednoga diskursa u nastavi engleskoga kao stranoga jezika u njemačkim školama. Svoju kritiku razrednoga jezika potkrijepio je konkretnim podacima koji su dobiveni u okviru takozvane DESI studije (njem. *Deutsch Englisch Schülerleistungen International*) u čijem je provođenju i sam sudjelovao. Projekt DESI pokreće njemačka Konferencija ministara obrazovanja kao empirijski utemeljeno ispitivanje stanja njemačkoga obrazovnoga sustava i svojevrsna je nadopuna međunarodnom istraživanju procjena znanja i vještina petnaestogodišnjih učenika PISA (eng. *Programme for International Student Assessment*), odnosno međunarodnom istraživanju trendova u znanju matematike i prirodoslovlja TIMSS (eng. *Trends in International Mathematics and Science Study*). Projekt DESI, čiji je glavni cilj bio proučiti razne aspekte nastavne stvarnosti u predmetima Njemački i Engleski jezik, proveden je u školskoj godini 2003./2004. na cijelom području Savezne Republike Njemačke na uzorku od 11.000 učenica i učenika devetoga razreda svih tipova škola u SRNJ.⁴⁹ U okviru projekta napravljen je audiovideo zapis 105 blok-sati nastave engleskoga jezika u 105 razreda (od čega 53 razreda, odnosno 51%, gimnazijskoga tipa, 33 razreda takozvane realne škole (njem. *Realschule*), 15 razreda strukovne škole (njem. *Hauptschule*), a samo 4 razreda integrirane srednje škole (njem. *Gesamtschule*)⁵⁰ koje su omogućile izravni uvid u razredni diskurs, odnosno promatranje odnosa između nastavnika i

⁴⁹ https://www.the-english-academy.de/wp-content/uploads/2016/08/DESI-Sprachpraktische_Kompetenzen.pdf

⁵⁰ Više o nazivlju različitih tipova škola u u Saveznoj Republici Njemačkoj na hrvatskom jeziku vidi Lütze-Miculinić, Marija; Jelaska, Zrinka (2018) Hrvatsko-njemački rječnik školskoga jezika I. Zagreb: HFD.

učenika i njihove interakcije. Na popisu ispitivanih aspekata razrednoga diskursa našao se i razredni jezik (njem. *Unterrichtssprache*), koji se ovdje odnosi isključivo na govor nastavnika, te udio nastavnikova, odnosno učenikova govora (Helmke i sur. 2008: 350).

2.5 Aufgeklärte Einsprachigkeit (prosvijećena jednojezičnost) kao načelo poučavanja stranim jezicima

Još se davne 1882. godine njemački jezikoslovac i neofilolog Wilhelm Viëtor u svojem spisu pod nazivom *Der Sprachunterricht muss umkehren!* (Suhrkamp u Metzler Lexikon 2017: 116–117) pobunio protiv upotrebe gramatičko-prijevodne metode u poučavanju suvremenih stranih jezika i založio za poticanje vještine govora, odnosno razvijanje usmene jezične kompetencije. Upravo zbog toga njegov spis slovi za manifest novoj usmjerenosti u nastavi stranih jezika u kojoj se potiče jednojezičnost, dakle težnja za isključivom upotrebom ciljnoga jezika, a izbjegavanje materinskoga jezika u nastavi stranoga jezika. Većinu dvadesetoga stoljeća upravo se na taj način gledalo na uporabu ciljnoga, odnosno materinskoga jezika na nastavi stranoga jezika, ali se posljednjih godina ta pretpostavka o jednojezičnosti u nastavi stranih jezika sve više preispituje (usp. Hall i Cook 2013: 7).⁵¹ Macaro (2009: 36–38) razlikuje tri stajališta koja odgovaraju čestoći uporabe J1 u nastavi stranoga jezika. Najekstremnije stajalište Macaro naziva virtualnim (eng. *virtual position*). J1 je u potpunosti izbačen iz nastave, tako da nastaje oblik virtualne učionice u kojoj J1 ne igra nikakvu ulogu. Drugo je stajalište tzv. maksimalno stajalište (eng. *maximal position*) koje J2 također pripisuje ekskluzivitet u nastavi stranih jezika, no predstavnici ovoga stajališta uviđaju da će se J1 povremeno ipak uporabiti u nastavi stranih jezika, ali, kako navodi Macaro, to smatraju grijehom koji će se negativno odraziti na proces učenja. Umjereno i realistično stajalište Macaro naziva optimalnim stajalištem (eng. *optimal position*) i tvrdi da se o optimalnoj uporabi J1 može govoriti kad „prebacivanje koda u generalno komunikativnom razredu može poboljšati usvajanje i/ili razinu jezične kompetencije J2 bolje nego isključiva

⁵¹ Hall i Cook se u svojem radu odlučuju za termin vlastiti jezik (eng. *own language*), a ne za prvi jezik (eng. *first language*), odnosno urođeni (eng. *native language*) ili materinski jezik (eng. *mother tongue*). Naime, u mnogo slučajeva jezik kojim se pored ciljnoga jezika koriste nastavnici i učenici u učenju stranih jezika nije njihov prvi jezik. Urođeni jezik je za Halla i Cooka prilično neprecizan jer može obuhvatiti jezik s kojim se netko identificira, ali i jezik koji je netko govorio u najranijim danima svojega života ili onaj koji najbolje govori, a materinski jezik često nije materinski jezik njihovih majki (eng. *mother's mother tongue*) (usp. Hall i Cook 2013: 7).

uporaba J2“ (Macaro 2009: 38).⁵² Ovaj se princip težnje ka jednojezičnosti zadržao do danas pa ga primjerice nalazimo u dopisu Bavarskoga državnoga ministarstva obrazovanja i kulture iz 2011. godine (njem. *Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus*) o nastavi stranih jezika u Bavarskoj, upućenoga svim gimnazijama u Bavarskoj.⁵³ Njemački pojam koji se upotrebljava u dopisu glasi „aufgeklärte Einsprachigkeit“ (hrv. *prosvijećena jednojezičnost*), a Butzkamm ga objašnjava na sljedeći način:

„*Prosvijećena jednojezičnost znači redovita i sustavna uporaba materinskoga jezika kao vida pomoći u nastavi stranoga jezika na početničkoj razini, s ciljem da se nastava sve više odvija jednojezično, odnosno na stranome jeziku. Što učenici više napreduju, to se jače smanjuje pomoć u vidu materinskoga jezika. Nastava koja se odvija isključivo na stranome jeziku predstavlja cilj, ali ne i put.*“ (*Internetske stranice Wolfganga Butzkamma: <http://fremdsprachendidaktik.de/?p=1473>*)⁵⁴

Za Butzkamma je, dakle, jednojezičnost cilj, ali ne i put kojim se dolazi do toga cilja, te je u tome smislu moramo razumjeti i u ranije navedenom dopisu, u kojem se takav vid jednojezičnosti smatra obvezujućim, a uporaba se materinskoga jezika, u našem slučaju njemačkoga jezika, dozvoljava samo u iznimnim slučajevima, primjerice pri objašnjavanju pojedinih aspekata gramatičkih pojava ili pri supostavnim analizama, odnosno pri usvajanju udaljenih stranih jezika, poput kineskoga, japanskoga ili turskoga. Načelo po kojem bi se trebalo ravnati prema Klippel i Doff glasi: „So viel Englisch wie möglich, so viel Deutsch wie nötig.“ (2007: 205).⁵⁵ Dakle, što je više moguće drugoga jezika (J2), a za materinskim jezikom (J1) treba posegnuti samo kada je to prijeko potrebno, kao za zadnjom mogućnošću (Klippel 2000: 21). Klippel smatra da je prijevod dobrodošao ako đaci pitaju za razlike između dvaju jezika jer to tada služi razvijanju jezične svjesnosti (eng. *language awareness*) ili ako djeca tijekom projekata preuzimaju ulogu jezičnoga posrednika (o jezičnom posredovanju, odnosno medijaciji vidi poglavlje o kompetencijama prema ZEROJ-

⁵² „(...) where code switching in broadly communicative classroom can enhance second language acquisition and/or proficiency better than second language exclusively.“ (Macaro 2009: 38).

⁵³https://www.isb.bayern.de/download/8346/kms_moderne_fremdsprachen_2011_englisch_italienisch.pdf (dohvaćeno 21.2.2019)

⁵⁴ „Aufgeklärte Einsprachigkeit bedeutet die regelmäßige, systematische Mithilfe der Muttersprache im fremdsprachlichen Anfangsunterricht, mit dem Ziel, den Unterricht zunehmend einsprachig, d.h. in der Fremdsprache selbst zu gestalten. Die muttersprachliche Mithilfe zu Beginn wird immer stärker reduziert, je mehr die Lerner fortschreiten. Alles-in-der-Fremdsprache ist das Ziel, aber nicht der Weg.“ <http://fremdsprachendidaktik.de/?p=1473> (dohvaćeno 12.2.2020)

⁵⁵ Opaska autorice rada: pod engleskim se ovdje misli na ciljni jezik (J2), a pod njemačkim na materinski jezik (J1).

u). Wulf (2001: 64) upotrebu materinskoga jezika vidi korisnom u slučaju fonemske ili grafičke sličnosti, dok Becker (2008: 6) zagovara upotrebu materinskoga jezika u slučaju postojanja lažnih prijatelja koji zbog negativnoga transfera mogu dovesti do pogrešnoga prijevoda. Butzkamm kao način upotrebe što više stranoga jezika u nastavi predlaže tzv. „sendvič tehniku“ (njem. *Sandwich-Technik*) u kojoj se prijevod nalazi između dva izričaja na ciljnom jeziku (npr. „Lehrer: I mean the last word. Ich meine das letzte Wort. I mean the last word.“) (2012: 56) te tzv. „tehniku duplog pasa“ (eng. *give-and-go-pass*, njem. *Doppelpass-Technik*) do koje dolazi kada učenik pita nastavnika za riječ koju još nisu učili na J1, a nastavnik se odmah vraća na J2 na kojemu nudi odgovarajući izraz, kao u sljedećem primjeru:

„*Schüler: Ich wollte das auch sagen.*

Lehrer: Oh, I see. In English it is: I was going to say the same. Try it, please.“ (ibid. 103).

Zbog svega navedenoga, ne čudi činjenica da je DESI studija pokazala da se veći dio nastave engleskoga jezika u njemačkim školama, odnosno čak 84% nastavnikova govora zaista odvija na engleskom jeziku, dok se materinski, njemački jezik, upotrebljava samo u 7% slučajeva. Do *promjene kodova* između njemačkoga i engleskoga jezika (eng. *code switching*) dolazi u 4% slučajeva, dok preostalih 5% otpada na izričaje koji se ne mogu svrstati niti u jednu od navedenih skupina. U ovoj se skupini primjerice nalaze imena učenika koje nastavnici prozivaju tijekom sata (Helmke, Tuyet et al. 2008: 350).

Prvo globalno istraživanje na temu „upotrebe vlastitoga jezika“ u okviru poučavanja engleskoga kao stranoga jezika (Cook i Hall rabe izraz „vlastiti jezik“ eng. *own-language use within ELT*) i stava nastavnika o tom pitanju provode Hall i Cook (2013)⁵⁶. Istraživanje je pokazalo da većina nastavnika koji su sudjelovali u istraživanju koristi „vlastiti jezik“ i to ponekad (30,1%), često (25,7 %), odnosno uvijek (16,2%) za objašnjavanje značenja koja su u engleskom nejasna, 61,5% ih objašnjava vokabular preko vlastitoga jezika, 58,1% gramatiku, 53,2% se koristi vlastitim jezikom za uspostavljanje dobre razredne atmosfere i dobrog odnosa prema učenicima te 50,4% za održavanje discipline (ibid. 15). Zanimljivi su također argumenti za i protiv uporabe vlastitoga jezika u nastavi pa tako kao argumente protiv uporabe vlastitoga jezika nastavnici navode negativni transfer, manje mogućnosti za

⁵⁶ Sljedeće su zemlje sudjelovale u istraživanju koje je provedeno pod pokroviteljstvom British Councila: Kina, Indonezija, Francuska, Estonije i Argentina (primarno obrazovanje), Malezija, Saudijska Arabije, Latvija, Španjolska, Grčka i Egipat (sekundarno obrazovanje) te Armenija, Brazil, Japan, Meksiko, Portugal i Turska (tercijarno obrazovanje).

govorenje, vježbanje, slušanje i razumijevanje engleskoga, kao i sprečavanje učenika da misle na engleskome jeziku. Nastavnici također navode da sami učenici preferiraju nastavu isključivo na engleskome jeziku te da je u višejezičnim razrednima uporaba vlastitoga jezika nepraktična (ibid. 18). Kao najvažniji argument za uporabu vlastitoga jezika u nastavi engleskoga kao stranoga jezika nastavnici su naveli mogućnost uspoređivanja znanja vlastitoga jezika s ciljnim jezikom. Vlastiti jezik kod učenika, koji generalno vole upotrebljavati svoj jezik u razredu, smanjuje njihov strah od učenja ciljnoga jezika. Osim toga što prevođenje nastavnici smatraju efikasnom strategijom učenja, prenošenje značenja posredstvom vlastitoga jezika štedi vrijeme (ibid. 19). Vlastiti jezik se češće upotrebljava u državnim, nego u privatnim školama i na nižoj razini učenja jezika. Rezultati istraživanja također su pokazali da se nastavnici generalno slažu s tezom da bi ciljni jezik trebao biti glavni jezik koji se upotrebljava u poučavanju i učenju engleskoga kao stranoga jezika, oni ne osjećaju krivnju zbog uporabe vlastitoga jezika u nastavi stranih jezika (pogotovo nastavnici s višegodišnjim iskustvom), iako institucije, učenici pa čak i roditelji često očekuju isključivo ciljni jezik u nastavi engleskoga kao stranoga jezika (ibid. 26–27). Glenn Levine (2011: 70) zaključuje da će se J1 upotrebljavati u nastavi stranih jezika čak i ako je izrijekom zabranjen i to, ako nigdje drugdje, onda u neobaveznom razgovoru (eng. *small talk*) među učenicima ili tijekom njihovoga rada u parovima ili skupinama dok oni „pregovaraju o značenju poruke“ (Medved-Krajnović 2010: 90), između nastavnika i učenika na početku i kraju nastavnoga sata, često i u izlaganju i diskusiji o J2 gramatici, a ako i upotreba J1 izostane u svim ovim slučajevima, često će se zasigurno učenikov privatni govor (usp. Vygotsky 1978) odvijati upravo na J1. Za Levine nastava stranih jezika sama po sebi predstavlja „višejezično okruženje“ (eng. *multilingual environment*) (Levine 2011: 5) u koji su u najmanju ruku u proces učenja uključena dva jezika. Stoga Levine smatra da su inzistiranja na jednojezičnim normama u višejezičnoj realnosti već na samom početku osuđena na propast. Upotreba J1 u nastavi stranih jezika sama za sebe ne predstavlja problem, već je to „izostanak kritičke refleksije o pitanju koda“ (ibid. 70) koju Levine naziva „code choice status quo“ (hrv. *status quo u odabiru koda*) (ibid. 71). Levine zaključuje da je na nastavnicima, ali i na onima koji izrađuju kurikulum, da podignu svijest o tome koji jezik valja u kojem trenutku s kojim sugovornikom upotrebljavati i zašto (ibid. 4). Sličan zahtjev postavlja i Macaro kada traži „okvir koji utvrđuje kada upućivanje na J1 može biti vrijedan alat, a kad se upotrebljava isključivo kao najjednostavnije rješenje“ (2001: 545).

Kako god ga nazvali, zaključujemo da pitanje o ulozi vlastitoga, polaznoga, prvoga, urođenoga ili materinskoga jezika zauzima važno mjesto u istraživanju nastavnikova govora u

izvođenju nastave stranih jezika, da ga je nemoguće sasvim izbaciti iz nastave stranih jezika, ali da njegova upotreba mora biti opravdana. Pored udjela materinskoga jezika u nastavi stranih jezika, veliki se broj istraživanja bavi i udjelom nastavnikova, odnosno učenikova govora čije rezultate donosimo u sljedećem poglavlju.

2.6 Udio nastavnikova i učenikova govora

U ranije navedenoj DESI studiji pored udjela ciljnoga engleskoga i polaznoga materinskoga njemačkoga jezika, proučavao se i udio nastavnikova govora (51%) koji je u prosjeku više nego dvostruko veći od govora svih učenika zajedno (23%) u jednom nastavnom satu, dok ostalih 26% obuhvaća aktivnosti u kojima se ne odvija nikakva usmena jezična produkcija, kao što su primjerice tihi rad, samostalni rad, priprema medija i sl. (Helmke et al. 2008: 350). Ovaj se podatak, dobiven na osnovi audiovideo zapisa znatno razlikuje od vlastite procjene nastavnika o udjelu njihovoga govora na nastavi engleskoga jezika, koji je bez iznimke znatno manji od stvarnoga udjela.

Udio nastavnikova i učenikova govora u nastavi predmet je istraživanja i brojnih drugih autora (Amidon i Flanders 1963, Legarreta 1977, Tsui 1985, Chaudron 1988, Cook 2013, Loeliger 2015), pri čemu je u svim slučajevima ustanovljena prosječno dvotrećinska prevlast nastavnikova govora nad učenikovim govorom. Istraživanja provedena u Hrvatskoj potvrđuju ovu tvrdnju. Čurković-Kalebić je na osnovi 29 snimaka nastave engleskoga kao stranoga jezika u hrvatskim školama ustanovila da je prosječni udio nastavnikova govora 66% (2008: 17) te da na taj postotak nemaju utjecaja ni tip škole, ni veličina razreda, a ni jezična razina učenika. S druge je strane uočena povezanost između udjela nastavnikova govora i vrste komunikacijske aktivnosti. Tako je u aktivnosti usmjerene na učenika poput igre uloga ili simulacije udio nastavnikova govora manji nego u izlaganju novih jezičnih jedinica ili u razgovoru. Budući da je postotak varirao od nastavnika do nastavnika, može se zaključiti da i nastavnikov individualni stil i način poučavanja također utječe na udio nastavnikova govora (ibid. 20). I Nunan (1991: 190) zastupa mišljenje da se u istraživanju udjela nastavnikova govora treba uzeti u obzir u kojem se trenutku tijekom nastavnoga sata odvija, što je nastavnika potaknulo na govor, odnosno je li riječ o planiranom ili neplaniranom govoru i koliko govor nastavnika ima vrijednost kao koristan jezični unos za usvajanje jezika. Zanimljivo je da je u istraživanja prije prelaska na komunikacijsku metodu proučavanja udio nastavnikova govora ostao isti kao i u istraživanjima novijeg datuma (usp. primjerice udio nastavnikova govora od 75% u istraživanju Amidona i Flandersa iz 1963. s udjelom

nastavnikova govora od 76,6 do 78,8 % koji je 2015. ustanovila Loeliger (2015: 22). S obzirom na ovako veliki udio nastavnikova govora, od osamdesetih godine prošloga stoljeća mnogi autori ističu nužnost smanjivanja udjela nastavnikova govora (usp. Klippel 2003: 54). S druge pak strane Cullen (1998) navodi da dobar govor nastavnika ne znači nužno i malo nastavnikova govora, odnosno naglasak stavlja na kvalitetu nastavnikova govora i njihovu sposobnost da proces učenja učini lakšim te da potakne komunikacijsku interakciju u razredu. To prema njegovim riječima ovisi o „tipu pitanja koji nastavnik postavlja, jezičnim prilagodbama koje rabi kad razgovara s učenicima ili načinom na koji reagira na učenikove pogreške“ (1998: 179). Cullen stoga uvodi koncept komunikativnoga nastavnikova govora (*eng. communicative teacher talk*) (1998: 180). I brojni drugi autori ne vide problem u količini nastavnikova govora i smatraju da put do jezične produkcije mora u dovoljnoj mjeri voditi preko recepcije (usp. primjerice Ellis 1994: 606 ili Wulf 1998: 316–322). Učenici tijekom procesa usvajanja jezika neminovno prolaze kroz tihe faze (*eng. silent periods*) u kojima je govor nastavnika od izuzetne važnosti.

2.6.1 Učenikov govor

Iako se ovaj rad bavi poglavito razrednim jezikom općenito te prvenstveno govorom nastavnika, važno je dotaknuti se i učenikova govora kao jedne od sastavnica razrednoga jezika jer je konačni cilj svakoga nastavnika da svojim jezičnim unosom postigne što bolji jezični ostvaraj zadovoljnoga učenika koji se s veseljem služi poučavanim stranim jezikom. Posebnost je učenikova jezika njegova individualnost pa tako svaki učenik razvija svoj *vlastiti jezik* (*eng. intellanguage, learner language, njem. Lernersprache, Interimsprache*) sa svojim zakonitostima, razvojnim putem i strategijama kojima se služi pri ovladavanju stranim jezikom (usp. Selinker 1972). Za Düwella (2003: 349) je dobar učenik stranih jezika onaj koji puno govori na stranom jeziku, proučava sustav jezika koji uči i supostavlja ga materinskome jeziku, kontrolira svoj razvoj u stranome jeziku te koristi svaku priliku da taj strani jezik rabi u stvarnoj komunikacijskoj situaciji izvan učionice. Udio učenikova govora prema Harmerovu mišljenju treba maksimalizirati, ali ne na uštrb dobroga nastavnikova govora (2007: 118). Je li učenikov govor i u konačnici njegov *jezični ostvaraj* (*eng. output*) dobar ili ne, može se prema Dörr prepoznati na osnovi nekoliko kriterija (2018: 85–86). Na prvome je mjestu kao i kod nastavnikova govora točnost, a kvaliteta učenikova govora usporedit će se s razinama znanja definiranim ZEROJ-em i zahtjevima koje je postavio nacionalni kurikulum. Nadalje, valja obratiti pozornost na složenost učenikova govora (rabe li kratke ili složene rečenice, koriste li

chunkove i sl.), na komunikacijske strategije koje upotrebljava, na sposobnost opisivanja pojmova i način reagiranja na pitanja (na materinskome jeziku, stranome jeziku koji uče ili na neki drugi način). U već ranije spomenutoj DESI studiji ustanovljeno je da je prosječni udio učenikova govora na nastavi engleskoga jezika samo 23%, od čega se 48% odnosi na slobodno izražavanje na ciljnom engleskom jeziku (u 33% slučajeva učenici se izražavaju punim rečenicama, 20% upotrebljavaju rečenične fragmente, čak u 33% slučajeva riječ je o rečenici koja se sastoji samo od jedne riječi, a u 14% slučajeva je riječ o rečeničnom prekidu) (Helmke i sur. 2008: 352–353). Učenikov govor o kojemu je ovdje riječ odnosi se na njegov govor u okviru nastave, a ne na izvanškolski, odnosno izvannastavni *govor učenika* (njem. *Schülersprache*, odnosno *Pennälersprache*) ili na *govor mladih* (njem. *Jugendsprache*). No, i u okviru nastave razlikujemo više (npr. tijekom rada u skupinama) i manje (npr. tijekom držanja prezentacije ili referata) spontane izričaje. Iako su učenici svjesni postojanja raznih registara i stilova, često od njih (ne)namjerno odstupaju. Nastavnik bi svojim govorom trebao biti u stanju prikladno odgovoriti na takva odstupanja i ovakvu sporednu komunikaciju shvatiti kao nešto pozitivno, a ne kao provokaciju ili osobni izazov ili uvredu. Iz toga razloga Neuland, Balsliemke i Baradaranossadat (2009: 404) smatraju da bi uvježbavanje komunikacije trebalo biti sastavni dio izobrazbe budućih nastavnika. Dakle, kakav će u konačnici biti učenikov jezični ostvaraj, uvelike ovisi o razrednom ozračju, dakle, usko je povezan s nastavnikom i nastavnikovim govorom o čijim će osobinama i važnosti u nastavnim stranim jezika biti riječ u sljedećem poglavlju.

2.7 Osobine nastavnikova govora i njegova važnost u procesu ovladavanja stranim jezikom

Iz svega do sada navedenoga slijedi da je govor nastavnika jedan od najčešćih i najvažnijih *jezičnih unosa* (eng. *input*) koji učenici dobivaju tijekom ovladavanja stranim jezikom. Na važnost jezičnoga unosa ukazao je Krashen (1982) u svojoj *pretpostavci o jezičnom unosu* (eng. *input hypothesis*) koja pokušava odgovoriti na pitanje kako dolazi do usvajanja jezika koje je za Krashena važnije od učenja (1982: 20). Do usvajanja jezika prema Krashenu dolazi samo ako je *jezični unos razumljiv korisniku jezika* (eng. *comprehensible input*). Stoga je nastavnik za učenika *pružatelj razumljivoga jezičnoga unosa* (eng. *provider of comprehensible input*), pored udžbenika, ostalih tekstova, audio i audiovizualnih medija (Harmer 2007: 117). Budući da nam za razumijevanje ne pomaže samo naša jezična kompetencija, već i znanje o svijetu koji nas okružuje, kontekst u kojem usvajamo jezik i sve

izvanjezične informacije, razumljivi unos može sadržavati i strukturu koja je „malo iznad trenutnoga znanja korisnika jezika“ (Krashen 1982: 21). Krashen navodi i dokaze s područja ovladavanja stranim jezikom koji potkrepljuju ovu pretpostavku. Razumljiv unos, naime, ima odlike pojednostavljenoga govora, odnosno *govora stranaca* (eng. *foreigner talk*). *Nastavnikov* je *govor* (eng. *teacher talk*) prema Krashenu govor za strance koji nastavnik rabi u učionici, a kojemu je krajnji cilj komunikacija, odnosno razumijevanje rečenoga, a ne poučavanje jezika. U definiciji nastavnikova govora koju donose Richards i Schmidt (2010: 588) uspostavlja se paralela između obilježja *maminskog govora* (eng. *motherese, caretaker talk, baby talk*) kojim se majke/roditelji ili staratelji obraćaju bebama odnosno maloj djeci na početku njihovoga jezičnoga razvoja⁵⁷, govora *izvornoga govornika* (eng. *native speaker*) u razgovoru s *neizvornim govornikom* (eng. *non-native speaker*), odnosno *strancem* (eng. *foreigner talk*) i *govorom nastavnika* (eng. *teacher talk*). Deters-Philipp (2018: 109) navodi da je *teacherese* rezultat kvalitativne prilagodbe nastavnikova govora (njem. *Lehrersprache*) razini razumijevanja učenika. Iako Deters-Philipp navodi da se za *teacherese* također može navesti i izraz *teacher talk*, autorica ovoga rada smatra da je ova dva pojma važno razdvojiti, pogotovo zbog činjenice što se izraz *teacherese* ponekad koristi i u humornom kontekstu,⁵⁸ dok za Zergollern-Miletić i Lütze-Miculinić *teacherese* nije samo humorni, već i „pomalo ironični termin“ (2020: 19). U brojnim se radovima Sanje Čurković-Kalebić posvećenima temi govora u nastavi stranih jezika za engleski se naziv *teacher talk* uvriježio hrvatski prijevod *govor nastavnika*, odnosno u manjem broju slučajeva *nastavnikov govor* (usp. Čurković-Kalebić 2003). Ovaj se termin rabi za sve vrste nastavnikova govora i neutralan je termin. Opal Dunn u svojoj knjizi pod nazivom *Introducing English to Young Learners* definira pojam *teacherese* kao modificirani oblik pojmova *motherese* ili *parentese* te navodi da nastavnici koji intuitivno upotrebljavaju *teacherese* na početnim razinama vrlo ranoga i ranoga učenja stranoga jezika pružaju svojim učenicima bogatije holističko okruženje za učenje (eng. *holistic learning environment*) (Dunn 2014: poglavlje 1.2.3. *Motherese to teacherese language*). Iz ovoga se može zaključiti da je pojam *teacher talk* (hrv. *govor nastavnika*) nadređeni pojam pojmu *teacherese* koji se prije svega odnosi na vrlo rano i rano

⁵⁷ Prema Medved-Krajnović danas se sve više rabi izraz *govor staratelja* koji ima sljedeće osobine: „uporaba jednostavnoga rječnika te visokofrekventnih, tj. učestalih riječi i fraza, dugačke stanke u govoru, sporiji govor, pažljiviji govor, glasniji govor, naglasak na ključnim riječima, uporaba jednostavnijih gramatičkih struktura, stavljanje teme razgovora na početak iskaza, veća sintaktička pravilnost rečenice, zadržavanje punih oblika riječi i uporaba manjega broja zamjenica.“ (2010: 91).

⁵⁸ Usporedi primjerice <https://condenaststore.com/featured/the-berlitz-guide-to-parent-teacher-conferences-rozchast.html> gdje se *teacherese* koristi u značenju nastavničkoga žargona i može ga se supostaviti izrazu *studentese*.

učenje i u tome području ima isključivo pozitivno značenje. I Deters-Philipp (2018: 109) govori da je *teacherese* neizostavna pomoć pri jezičnom razvoju učenika u nižim razredima osnovne škole, ali u isto vrijeme ukazuje na problem tzv. *razrednoga pidžina* (eng. *classroom pidgin*) (usp. Voss 1986: 159 i Schröder 2010: 46), kada nastavnik svoju jezičnu produkciju trajno ostavi na elementarnoj razini. U takvim slučajevima pojam *teacherese* u sebi nosi negativne konotacije. Jelaska (2005: 91) predlaže da je „bolje (...) posebnu vrstu jezika kojim se služe nastavnici u poučavanju novomu jeziku nazvati poučavateljski jezik, a ne nastavničkim kako bi se spriječila višeznačnost“. Na tome tragu bi se *teacherese* mogao nazvati *govorom odgajatelja* (za vrlo rano učenje djece od 3 – 6 godine života) ili *govorom učitelja* (za rano učenje djece od 7 – 12 godina). Da bi govor nastavnika bio razumljiv na svim razinama ovladavanja stranim jezikom, on se svakako mora prilagoditi učenikovoj razini jezičnog umijeća, što neizbježno podrazumijeva pojednostavljenje te uključuje izmjene i prilagodbe na svim razinama: fonološkoj, leksičkoj, gramatičkoj i diskursnoj (Ellis 2003: 272). Chaudron (1988: 85) kao primjere za prilagodbu i pojednostavljenje nastavnikova govora navodi manju brzinu govora, prenaplašeno i nerijetko pojednostavljeno izgovaranje, pojednostavljivanje vokabulara i gramatike, češće ponavljanje vlastitih iskaza uz češće i duže stanke te povećanu uporabu gestikulacije i mimike. Thaler (2012: 41) također smatra da govor nastavnika mora biti autentičan, ali prilagođen razini znanja učenika i to prvenstveno na početničkoj razini, dok Klippel i Doff (2007) smatraju da se prilagodba mora odnositi i na lošije učenike (njem. *leistungsschwächere Schüler*) kojima nastavnik mora „postaviti dobre zadatke na elementarnoj jezičnoj razini“ (2007: 185). Međutim, iako Krashen navodi da je razumljivi unos nužan za usvajanje jezika, on ipak nije dovoljan i ima svoja ograničenja. Dakle, osim toga što mora biti razumljiv, jezični unos mora biti i zanimljiv i/ili relevantan korisniku jezika, mora biti usredotočen na značenje, a ne na formu. Za Krashena je relevantno i pitanje kvantitete razumljivoga jezičnoga unosa jer neformalan jezični unos koji se događa izvan učionice nudi veću raznolikost diskursa. S druge je strane unos u formalnom okruženju, dakle u učionici stranih jezika neminovno ograničen, koliko god se nastavnici trudili da on bude prirodan (Krashen 1982: 59). Međutim, ne smijemo zaboraviti da je učenicima stranih jezika učionica nerijetko jedino mjesto na kojem su izloženi ciljnom jeziku, stoga je kvaliteta toga unosa od velike važnosti. Na to ukazuje Schröder (2010: 46) kada govori o zabrinjavajućoj kvaliteti toga inputa na nastavi engleskoga kao stranoga jezika u njemačkim školama. Ona je u većini slučajeva vrlo udaljena od autentične svakodnevne komunikacije i često se svodi na nekolicinu stereotipnih fraza i izraza koji se upotrebljavaju u nastavi stranih jezika. Thaler (2012: 9) kao problem navodi činjenicu da ciljni jezik (u ovom slučaju engleski

jezik) poučavaju nastavnici koji s učenicima dijele polazni, odnosno materinski jezik (u ovom slučaju njemački jezik), tako da učenici korištenje ciljnoga jezika na nastavi često doživljavaju kao nešto umjetno, zbog čega isto tako često posežu za materinskim jezikom. Prema Thaleru tome se može doskočiti „realistično-autentičnom uporabom engleskoga“ (ibid. 9) koja bi podrazumijevala rad na dijalozima koji pokušavaju oslikati realnu situaciju u zemlji ciljnoga jezika, kao što je primjerice kupnja karte na engleskom kolodvoru. Pored toga Thaler ističe važnost učenja izraza značajnih za svakodnevne situacije nastave stranih jezika (eng. *classroom phrases*) koje se prije svega tiču potreba učenika (npr. May I go to the toilet, please?) ili postavljanje dodatnih pitanja vezanih uz razumijevanje (npr. What does the word mean?).

Pred nastavnike stranih jezika postavlja se zaista puno zahtjeva pa tako Wulf (2001: 58) navodi svoj popis jezičnih zahtjeva koje bi nastavnik stranih jezika trebao ispuniti. Na sam vrh postavlja točnost, prirodnost, spontanost, ali i emocionalnu uključenost, fleksibilnost i tzv. „near-nativeness“ ili „near-authenticity“ (ibid. 57). Simon Dörr (2018) u svojoj disertaciji navodi osam kriterija koji čine dobar govor nastavnika. Pored toga što govor nastavnika mora biti iznimno visoke kvalitete, razumljiv, tečan i točan, Dörr smatra da on mora biti i poticajan, raznolik, da s povećanjem jezičnog umijeća učenika mora postajati sve redundantniji te da mora omogućavati veliki udio učenikova govora (2018 : 83–84).

Postavlja se pitanje može li nastavnik neizvorni govornik stranoga jezika koji poučava uopće zadovoljiti sve ove zahtjeve. Iako izvorni govornici posjeduju jezičnu sigurnost koja kod neizvornih govornika ponekad izostaje, neizvorni govornici koji su i sami prolazili sve faze usvajanja stranoga jezika kao i njihovi učenici, bolje razumiju sve njihove poteškoće i mogu na njih bolje i odgovoriti. Optimizam za sve neizvorne govornike svakako ulijeva komentar Geoffa Thompsona koji tvrdi da je razina jezičnoga umijeća većine nastavnika neizvornih govornika engleskoga jezika s kojima je radio⁵⁹ na zavidno visokoj razini (1996: 14).⁶⁰ No, da bi nastavnik, bio on izvorni ili neizvorni govornik jezika koji predaje, poučavao on matematiku, tjelesni ili bilo koji drugi predmet ili pak radio u razrednoj nastavi, uopće mogao udovoljiti svim ovim zahtjevima, neophodno mu je najvažnije sredstvo za rad, a to je njegov glas. O važnosti nastavnikova glasa u nastavi bit će riječ u sljedećem poglavlju.

⁵⁹ G. Thompson je poučavao engleski u Kini, Saudijskoj Arabiji, Mađarskoj, Rumunjskoj, Turskoj, Bugarskoj i Alžiru.

⁶⁰ „The majority of non-native teachers of English that I have worked with have a high enough level of proficiency to cope fairly easily with the required shift towards more fluent and less pre-planned use of the language“ (Thompson 1996: 14)

2.8 Uloga nastavnikova glasa

Nastavnikov glas i stil njegova govora također utječu na kvalitetu nastave i jezičnoga unosa. Nastavnikovom se glasu prema mišljenju autora ovoga doktorskoga rada u izobrazbi budućih nastavnika pridaje premalo pažnje, iako oni spadaju u skupinu vokalnih profesionalaca, odnosno „osoba koje koriste glas kao osnovno sredstvo svoje profesionalne aktivnosti“ (Kovačić, G. i Buđanovac, A. 2000: 37).⁶¹ U izobrazbi vokalnih profesionalaca velika se važnost posvećuje vokalnoj edukaciji i higijeni. One predstavljaju sastavni dio obrazovanja budućih glumaca i pjevača, no, nažalost ne i nastavnika, u čemu Kovačić i Buđanovac vide mogući uzrok u problemima s glasom i poremećaju glasa nastavnika (ibid. 38).⁶² U svojem su istraživanju o poznavanju osnova vokalne edukacije i vokalne higijene provedenom među studentima logopedije i fonetike, koje u budućem zanimanju očekuje uloga vokalnoga profesionalca i onih koji se bave vokalnim profesionalcima te studenata razredne nastave ustanovili da su studenti logopedije najspremniji za svoje buduće zanimanje, a slične su rezultate postigli i studenti fonetike. Najlošiji uspjeh, odnosno najlošije poznavanje ovoga područja pokazali su studenti razredne nastave koje autori istraživanja smatraju jednom od najugroženijih skupina vokalnih profesionalaca (ibid. 56) i rješenje vide u eksplicitnoj edukaciji budućih učitelja (nastavnika i odgajatelja) na tom području. Uključivanje ciljane vokalne edukaciju u obrazovanje budućih nastavnika općenito, a posebno i nastavnika stranih jezika smatra poželjnim i Alan Maley koji u svojoj knjizi posvećenoj glasu nastavnika jezika pod nazivom *The Language Teacher's Voice* (2000: vii) u uvodu svoje knjige navodi da nastavnici znatno više vremena provode na pozornici od glumaca koji su za razliku od nastavnika podvrgnuti višegodišnjoj sustavnoj obuci upotrebe glasa.⁶³ Ako se prisjetimo

⁶¹ Kovačić i Buđanovac u skupinu vokalnih profesionalca svrstavaju „i one osobe kojima zahtjevnija vokalna aktivnost ne predstavlja osnovni izvor prihoda, ali se redovito bave takvom aktivnošću (npr. poluprofesionalni zborni pjevači, glumci amateri i sl.)“ (Kovačić, G. i Buđanovac, A. 2000: 37), dok Koufman i Isaacson (1991) u svojoj podjeli vokalnih profesionalaca na vrhunske vokalne umjetnike, profesionalne govornike, neprofesionalne govornike i ostale profesionalce, nastavnike svrstava u skupinu profesionalnih govornika, zajedno s odgajateljima i spikerima. Toj skupini pojava umjerenih poremećaja glasa utječe na poslovnu učinkovitost, dok kod vrhunskih vokalnih umjetnika, glumaca i pjevača, i najmanji poremećaj glasa utječe na poslovnu učinkovitost.

⁶² Pod vokalnom higijenom podrazumijevamo dio vokalne edukacije koja „uključuje brigu za glas, a započinje osvještavanjem i uočavanjem faktora koji utječu na glas(anje) i to kako onih čiji je utjecaj negativan, npr. pušenje, govorenje/pjevanje u buci i sl., tako i onih koji pozitivno djeluju na vokalnu kondiciju, npr. uredan ritam spavanja, zdrava ishrana, dobra psiho-fizička kondicija i dr.“ (Haskell, 1994, citirano u Kovačić i Buđanovac 2000: 38).

⁶³ Na zagrebačkom se sveučilištu ovom temom intenzivno bave na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu (usp. primjerice Kovačić, G. i A. Buđanovac (2000) i brojne diplomske radove koji se mogu naći u repozitoriju fakulteta na temu vokalne pedagogije), dok se na Filozofskom fakultetu u okviru izbornih kolegija koje za sve studente diplomskoga studija nastavnikoga smjera nudi Centar za obrazovanje nastavnika nalazi kolegij pod

činjenice da je nastavnikov udio govora vrlo visok (usporedi ranije u tekstu Udio nastavnikova i učenikova govora), lako je zaključiti da je i opterećenje nastavnikova glasa veliko. Deters-Philipp smatra da bi nastavnici tijekom svoje izobrazbe morali svjesno trenirati kako nešto reći glasno i tiho, polagano i brzo, visoko i duboko, monotono i jako intonirano što je posebno važno u osnovnoškolskoj nastavi stranih jezika kod pričanja priča u kojima nastavnik svojim glasom mora predstavljati različite likove (2008: 163). Autorica je mišljenja da pored samoga glasa i njegove modulacije i stil govora nastavnika ima odlučujući utjecaj na razredno ozračje i to pogotovo u osnovnoj školi (ibid. 164). Pored ljubaznosti i jasnoće⁶⁴ važno je da nastavnik stranih jezika u svoj stil govora uključi i odlike ciljne kulture, ali tako da nađe sredinu između svoje osobnosti i načina govorenja i sociolingvističkih uzoraka ciljne kulture (usp. Klippel 2003: 59). Usmenoj se kompetenciji, a poglavito znanosti o govoru i govornom odgoju, u izobrazbi nastavnika u Saveznoj Republici Njemačkoj posljednjih godina posvećuje velika pozornost. Sveučilište Saarland u Saarbrückenu uvelo je takozvani Test sposobnosti govora (njem. *Sprecheignungstest*) za sve studente nastavničkoga smjera (Bose/Gutenberg 2009: 206). U mnogo je slučajeva ustanovljeno da glas budućih nastavnika vjerojatno neće moći izdržati opterećenje s kojim bi se trebao nositi u nastavi (nadglasavanje učenika u akustički loše konstruiranim prostorijama, neprekidan govor od 5-6 školski sati dnevno), stoga su im preporučene vježbe za disanje i školovanje glasa ili su poslani fonijatru na terapiju. Naime, pokazalo se da nastavnici ne utječu na motivaciju učenika samo nastavnim ciljevima, sadržajem i metodama, već i pravilnim vođenjem razrednoga diskursa (u kojoj važnu ulogu ima razredni jezik) te uporabom svojega glasa. Zdravi, rezonantni glas nastavnika motivira učenike na slušanje i olakšava njihovu koncentraciju na sadržaje i ciljeve učenja (ibid. 209).

U sljedećim ćemo poglavljima ukratko izložiti stanje stvari položaja razrednoga jezika u izobrazbi nastavnika engleskoga kao stranoga jezika u Saveznoj Republici Njemačkoj i navesti nekoliko primjera dobre prakse koji mogu poslužiti kao osnova za slična promišljanja o ulozi razrednoga jezika u izobrazbi nastavnika stranih jezika na sveučilištima u Republici Hrvatskoj.

nazivom Govornišтво za nastavnike (<http://czon.ffzg.hr/raspored/101-naslovnica/redoviti-studij/studijski-program/redoviti-studij-studijski-program-izborni-kolegiji/136-redoviti-studij-studijski-program-silab-govornistvo-za-nastavnike>). Kolegij se izvodi na hrvatskom jeziku na Odsjeku za fonetiku i predstavlja važnu, ali ne i dovoljno specifičnu pripremu budućih nastavnika stranih jezika. Pored toga ovaj se kolegij izvodi kao izborni kolegij u 7. i 9. semestru nastavničkoga smjera na Prirodoslovno-matematičkom fakultetu.

⁶⁴ Nastavnik će pohvalu i poticaj izraziti s većom dozom ljubaznosti, nego kad opominje ili ispravlja pogrešku, a jasnoća će igrati veliku ulogu pri zadavanju zadataka i rješavanju problema s disciplinom.

2.9 Položaj razrednoga jezika u izobrazbi budućih nastavnika stranih jezika

Jedan od glavnih problema za lošu kvalitetu jezičnoga unosa Schröder vidi u zanemarivanju razrednoga jezika kao jednoga od aspekata izobrazbe budućih nastavnika (Schröder 2010: 46). Zanimljiva je činjenica da je na ovu problematiku sedamdesetih i osamdesetih godina 20. stoljeća ukazivao veliki broj stručnjaka s područja metodike i didaktike engleskoga kao stranoga jezika u Saveznoj Republici Njemačkoj (usp. Voss 1986: 159). I tada je bila riječ o zanemarivanju ovoga aspekta u izobrazbi budućih nastavnika prvenstveno engleskoga kao stranoga jezika. Da je riječ o zaista važnom i već pola stoljeća prisutnom problemu, odnosno propustu u ovom dijelu obrazovnoga sustava, potvrđuju i dva doktorska rada na temu nastavnikova govora u nastavi engleskoga kao stranoga jezika u školama u SRNJ iz 2018. godine (usp. Deters-Philipp, Ann-Cathrin: *Lehrersprache im Englischunterricht an deutschen Grundschulen*, odnosno Dörr, Simon: *Lehrer- und Schülersprache im Englischunterricht der bayerischen Mittelschulen*) u kojima se također ukazuje na „problematični input“. U Njemačkoj je od školske godine 2003/2004. na snazi zakon o obaveznom učenju prvoga stranoga jezika od trećega razreda osnovne škole (usp. KMK 2005: 3f), a u saveznim se zemljama Baden-Württemberg, Porajnje-Falačka i Sjeverna Rajna-Vestfalija (usp. KMK 2013: 18) prvi strani jezik uči već od prvoga razreda osnovnoškolskoga obrazovanja. Pri tome je gotovo bez iznimke riječ o engleskom jeziku (KMK 2013: 18ff) koji je kao i drugdje u Europi i svijetu postao glavni jezik zajedničkoga sporazumijevanja (lat. *lingua franca*). Nakon uvođenja ovoga zakona u SRNJ se iznenada pojavila velika potreba za nastavnicima engleskoga jezika kvalificiranima za rano učenje. Stoga su morali vrlo brzo steći odgovarajuću prekvalifikaciju, pri čemu se više pažnje posvećivalo didaktičko-metodičkoj nego jezičnoj kompetenciji, a nerijetko se događalo da nastavnici koji predaju engleski kao prvi strani jezik u osnovnim školama nisu niti obučeni za rano učenje, niti su tijekom studija za nastavnike u osnovnim školama imali pojačani engleski jezik (Deters-Philipp 2018: 17). Budući da je jezik u nastavi stranih jezika i medij i sredstvo poučavanja, logično je da se „problematičan input“ uvelike odražava na *jezični ostvaraj* (eng. *output*) kod učenika pa tako i on postaje problematičnim, na što se u Njemačkoj žale roditelji, znanstvenici, političari, ali ponajviše nastavnici stranih jezika na višem stupnju obrazovanja (Deters-Philipp 2018: 17). Klippel (2003: 57) naglašava posebnost nastavnikova govora u osnovnim školama. Pored glavnoga izvora *jezičnog unosa* (eng. *input*), Klippel u

osnovnoškolskim nastavnicima stranih jezika vidi i najvažniji jezični uzor za učenike, čime zahtjevi za dobrim nastavnikovim jezikom još više dobivaju na težini i postavlja se pitanje o minimalnoj jezičnoj kompetenciji potrebnoj nastavnicima. Ništa bolja situacija s engleskim jezikom nije prema riječima Simona Dörra (2018) niti u bavarskim strukovnim školama (bavarski njem. *Mittelschulen*, u ostalim se dijelovima Njemačke upotrebljava naziv *Hauptschulen*), koju ondje još uvijek pohađa čak trećina školaraca na prvoj razini sekundarnoga obrazovanja (5. – 10. razred), iako taj broj iz godine u godinu pada, između ostaloga i zbog stigmatizacije učenika koji pohađaju strukovnu školu (usp. Dörr 2018: 16), a u kojoj engleski većinom predaju nastavnici koji nisu studirali engleski, tako da pored lošega jezičnoga unosa učenicima nude i loš didaktičko-metodički unos, što neminovno negativno utječe na jezični ostvaraj učenika (Dörr 2018: 13).

Budući da visokoškolsko obrazovanje u SRNJ (kao i u Hrvatskoj) ne poznaje „smjernice“ (Sprengel: 83), već gaji autonomiju, od njega se očekuje da samo odredi najbolje moguće metode, ciljeve i sadržaje svoje nastave za postizanje zadovoljavajućih ishoda studija u našem slučaju u okviru izobrazbe nastavnika stranih jezika. Znajući za već ranije spomenute smjernice o jednojezičnosti u nastavi stranih jezika u školama, iznenađuje činjenica da nastava stranih jezika na njemačkim sveučilištima ne slijedi takvu praksu i da se polovica nastave za izobrazbu budućih nastavnika engleskoga jezika nije odvijala na engleskom, već na njemačkom, odnosno materinskom jeziku (Sprengel 1986: 84), što je vjerojatno i dovelo do „problematičnog inputa“ i loše jezične kompetencije pojedinih nastavnika pripravnika, odnosno vrlo velike razlike u njihovim jezičnim kompetencijama, a to dovodi do zaključka da jezična kompetencija pojedinca ovisi o vlastitoj inicijativi (primjerice boravak u inozemstvu za vrijeme studija), a nije rezultat sustavnoga poučavanja. Budući da se osamdesetih godina prošloga stoljeća počelo intenzivno baviti i otvoreno govoriti o ovoj problematici, stručnjaci su predložili nekoliko rješenja koje su i proveli u obliku raznih projekata na sveučilištima diljem Njemačke. Tako je primjerice Bernd Voss u okviru studija za izobrazbu budućih nastavnika engleskoga jezika na Sveučilištu u Bielefeldu organizirao jednosemestralni jezični praktikum razrednoga jezika za koji je pripremio nastavni materijal u obliku priručnika o kojemu će biti riječ nešto kasnije u radu. Seminar o razrednomu jeziku organiziran je u dvanaest susreta tijekom kojih je najveća pozornost posvećena radu u parovima, insceniranju različitih situacija iz razredne svakodnevice, najčešće o obliku samostalnoga izvođenja nastavnih sekvenci (eng. *micro-teaching*, njem. *Miniunterricht*). Nakon toga bi se tijekom seminara pristupalo refleksiji o viđenome, dok je veliki dio vježbi i zadataka koji se odnose na samu frazeologiju razrednoga jezika rješavan kod kuće kao dio opsežnih individualnih

priprema za sam seminar. Dakle, većina se aktivnosti odvijala po načelu takozvane *face-to-face* interakcije, a cijela je koncepcija seminara naišla na vrlo dobar odjek kod studenata, budućih nastavnika engleskoga jezika (Voss 1986: 171). Do sličnih saznanja o zanemarivanju razrednoga jezika u izobrazbi budućih nastavnika engleskoga kao inog jezika na Sveučilištu u Bremenu dolazi i Eckhart Fiedler sa Znanstvenoga instituta za školsku praksu iz Bremena (njem. *Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis Bremen*). Stoga kao svoj prilog rješavanju ovoga problema organizira seminar o *razrednomu engleskomu jeziku* (eng. *classroom English*) u okviru dvogodišnje obuke nastavnika pripravnika. Budući da je seminar ovakvoga tipa bio svojevrsni pionirski pokušaj, Fiedler se u njegovoj organizaciji oslonio na svoje vlastito iskustvo te seminar podijelio na šest sadržajnih cjelina: organizacija nastave, tehnička pomagala, razredne vježbe i zadaci, rad na tekstovima, razredna diskusija i reagiranje na učeničke izričaje. Pri tome postavlja pitanja o tome koliko je prirodan, odnosno umjetan jezik u nastavi, u kojoj mjeri doprinosi razvijanju komunikacijske kompetencije kao krajnjem cilju nastave stranih jezika i na koji je način moguće kroz nastavni proces prenijeti i kulturološke elemente ciljnoga jezika (Fiedler 1986: 132). U posebnosti uloge nastavnika u nastavnom procesu Fiedler nalazi objašnjenje za neprirodnosti. Naime, nastavnik u učionici vodi glavnu riječ, postavlja pitanja na koja unaprijed zna odgovor i procjenjuje njihovu točnost, razumljivost, odmjerenost i sl. (eng. *evaluative response*). Dakle, cijela komunikacija koja se ostvaruje svojim je većim dijelom jednostrana, što izvan učionice u stvarnoj situaciji nije slučaj. Imajući u vidu složenost i važnost ovladavanja razrednim jezikom, Herwig Wulf s Pedagoške akademije u Freiburgu (njem. *Pädagogische Hochschule in Freiburg*), ne vidi rješenje u organizaciji jednosemestralnih seminara na temu razrednoga jezika, već predlaže da razredni jezik preraste u projekt cjeloživotnoga obrazovanja, koji bi započeo na početku studija (današnji preddiplomski studij), nastavio se u okvirima izobrazbe nastavnika tijekom didaktičko-metodičkih seminara i školske prakse (današnji diplomski studij nastavničkoga smjera), odnosno nakon diplomiranja tijekom pripravničkoga staža i pripreme za stručni ispit (njem. *Referendarszeit*) te kasnije kao imperativ stručnoga usavršavanja nastavnika tijekom njihovoga cijeloga radnoga vijeka (Wulf 1986: 145). Na taj bi način poučavanje razrednomu jeziku obuhvaćalo njegove raznovrsne aspekte i dovelo u konačnici do željenoga rezultata, a to su nastavnici engleskoga kao stranoga jezika, vrsni poznavatelji razrednoga jezika. I Friederike Klippel (2003) naglašava važnost neprestanog usavršavanja nastavnika i očekuje od nastavnika engleskoga jezika da se redovito podvrgavaju takozvanoj „jezičnoj kupki“ (njem. *Sprachbad*, eng. *language bath*), potpunoj imerziji, odnosno uranjanju u jezik i kulturu

engleskoga govornoga područja, kako bi zadržali status dobrog jezičnog modela za svoje učenike (Kippel 2003:59).⁶⁵

Kao što je razvidno iz gore prikazanoga, postoje različita rješenja za dokidanje ovoga „problematičnog inputa“. No, jedan od preduvjeta za ovladavanje razrednim jezikom predstavlja razina njegove naučljivosti o kojoj će biti riječ u sljedećem poglavlju.

2.9.1 Može li se razredni jezik naučiti?

„Nastavnicima početnicima bi prije svega trebalo pružiti podršku koja bi im omogućila da govor nastavnika shvate kao nešto što mogu naučiti, nešto u čemu se uspjeh ili neuspjeh može tumačiti kao rezultat njihovoga vlastitoga napora, a ne kao rezultat sreće.“ (Skinner 2017:158)⁶⁶

Već su Bellack i suradnici (1966) ustanovili da je razredna interakcija izrazito formalizirana. Oni tako u razrednom govoru prepoznaju pedagoške *poteze* (eng. *moves*) kao najmanju jedinicu verbalne interakcije⁶⁷, a *nastavni se sat* (eng. *lesson*) za njih sastoji od nekoliko *nastavnih krugova* (eng. *teaching cycles*)⁶⁸ koji se sastoje od jednog ili više poteza. Budući da razredna interakcija slijedi određene uzorke, može se zaključiti da se razredni jezik u određenoj mjeri može i naučiti.

Y. Vrhovac u svojem priručniku o razrednom govoru spominje „regulativni razredni govor“ (2001: 128) koji se odnosi na organizaciju rada tijekom sata, a koji je sastavni dio ritualiziranih dijelova nastavnikova diskursa. Snimke razrednoga diskursa pokazuju da upravo ti dijelovi ponekad nedostaju kod mladih i neiskusnih nastavnika, što ima za posljedicu zbunjenost učenika zbog nenavođenja jasnoga cilja rada (2001: 130). Upravo se u tim svakodnevnim organizacijskim rutinama u razredu nudi prilika da se strani jezik upotrijebi u pravim komunikacijskim situacijama za razmjenu informacija i mišljenja u kojima učenici uviđaju da strani jezik nije samo nastavni sadržaj, već i medij za posredovanje sadržaja, kao i

⁶⁵ „It is necessary for teachers of English to take a regular language bath, to immerse themselves in an English language environment in order to retain or regain fluency, to store up new words and expressions and to tune in again, so they may remain good models of current language use.“ (Klippel 2003:59)

⁶⁶ „Above all, support should be provided that allows trainees to perceive teacher talk as something that they can learn, where success or failure can be seen in terms of their own effort rather than as a result of luck.“ (Skinner 2017:158)

⁶⁷ Bellak (1966) govori o četiri kategorije poteza: strukturiranje (eng. *structuring*), poticanje (eng. *soliciting*), odgovaranje (eng. *responding*) te reakciju (eng. *reacting*).

⁶⁸ Prema Bellaku (1966) nastavni krugovi također slijede određene uzorke u kojoj je zadaća nastavnika da potiču, učenika da odgovaraju te konačno nastavnika da reagiraju na taj odgovor u obliku evaluativne reakcije.

za davanje organizacijskoga okvira za sva događanja u razredu (usp. Deters-Philipp 2018: 143). Pri tome se nastavnici mogu poslužiti naučljivim repertoarom razrednih fraza koje se uvijek iznova pojavljuju u nastavnim situacijama, ali se te fraze moraju razvijati sukladno jezičnom razvoju učenika (usp. Klippel 2003: 57; K. Schröder 2010: 46). Vrhovac piše o „predvidivim i nepredvidivim dijelovima nastavnikova govora“ (1999: 841). U govorne rituale svrstava iskaze u kojima nastavnik „najavljuje što će raditi, poziva na prijašnje znanje, ponavlja i upućuje na bitne činjenice koje valja zapamtiti, upravlja i rukovodi jezičnim razmjenama te vrednuje učenikove iskaze“ (ibid. 843). Ti su dijelovi nastavnikova govora ponavljaju iz sata u sat te su stoga lako naučljivi. S druge strane Vrhovac u nastavnikovom govoru uočava mnoge improvizacije do kojih dolazi zbog uvođenja „stvarne, prirodne, izvandidaktičke situacije u razredni kontekst“ (ibid. 848) u kojoj nastavnik u svojoj ulozi animatora učenika navodi na komunikaciju. I Cadorath i Harris (1998) promatraju razred kao mjesto planirane i neplanirane razredne interakcije (1998: 192–193) te naglašavaju važnost neplanirane razredne interakcije⁶⁹ kao prigode za neobavezni razgovor koji se prema njihovom mišljenju događa na početku i/ili na kraju nastavnoga sata, a koji je izrazito važan jer „razred bez čavrljanja je razred bez socijalne organizacije“ (ibid. 193). Sukladno tome, Cadorath i Harris poučavanju budućih nastavnika stranoga, u ovom slučaju engleskoga jezika, dodaju ovu komponentu neplanirane interakcije koju nazivaju „chatting or social English“ kao važnu varijantu nastavnikova govora, koja postaje i važna komponenta pri kolegijalnom promatranju nastave na hospitacijama. Uključivanjem i ove komponente nastavnikova govora u sam proces poučavanja, nastoji se izbjeći česta pojava da se gotovo sav neobavezni razgovor na nastavnom satu stranoga jezika odvija na materinskome jeziku (Voss 2009: 59), dok se nastava na ciljnom jeziku svodi na „stvarnu nastavu stranoga jezika“, pri čemu se misli isključivo na nastavu gramatike (Wulf 2001: 30). Upravo razrednu gramatiku u nastavi stranih jezika Wulf smatra područjem koje je sagledivo i koje nastavnik u okviru svojega nastavnikova jezika može u potpunosti naučiti (ibid. 38). Pored već navedenih ritualiziranih dijelova razrednog diskursa kojima se budući nastavnici stranih jezika mogu poučiti, a u koji se primjerice mogu ubrojiti davanje uputa, komentari, zadavanje domaće zadaće, pohvale i pokude, vokabular za obradu teksta itd., u okviru poučavanja razrednomu jeziku koji se bavi vokabularom trebalo bi se prema Wulf (2001: 40) više pažnje posvetiti svjesnoj upotrebi „konverzacijskih gambita“ (eng. *conversational gambits*), odnosno *fiksnih fraza* (eng. *fixed*

⁶⁹ Lütze-Miculinić i Jelaska za neobavezni razgovor (eng. *chat*) u ovom kontekstu upotrebljavaju izraz čavrljanje (2018: 14).

expressions ili *frozen expressions*)⁷⁰ i paralingvističkih komunikacijskih sredstava. I nastavnici i učenici se u razredu nebrojeno mnogo puta nalaze u situaciji u kojoj im je potrebno vrijeme za promišljanje bilo točnoga odgovora, bilo načina da prikladno reagiraju na izrečeno. U takvim situacijama često dolazi do neugodne tišine koja se može prebroditi upravo uporabom ovakvih sredstava. Oni nisu neophodni za sadržajnu stranu nastavnoga sata, ali pridonose tečnosti razrednoga diskursa i približavaju ga stvarnoj komunikacijskoj situaciji jer su sve te „ne-riječi“ (njem. *Nicht-Wörter*), kako ih naziva Wulf (2001: 46) zajedničko dobro, odnosno sastavni dio govora izvornih govornika. Pier Giglioli (1987: 15) konstatira da bi osoba koja bi poznavala samo gramatička pravila svojega jezika bila svojevrsno kulturno čudovište (eng. *cultural monster*) jer ne bi znala kada govoriti, a kada šutjeti te u kojem slučaju odabrati koju pragmalingvističku opciju. Iako su konverzacijski gambiti zaslužni za glatko i prirodno odvijanje komunikacije, oni spadaju u formulaične izraze koji se mogu automatizirati i uvježbati i tako olakšati proces učenja i poučavanja stranih jezika (usp. Mary Wildner-Bassett 1986: 165).⁷¹ Njihova je uporaba izrazito konvencionalizirana i ovisna o kontekstu u kojem se upotrebljava.

Ellis u svojoj knjizi *Task based language learning and teaching* (2003) navodi da je govor nastavnika podložan određenim individualnim varijacijama i da ne može uvijek biti unaprijed isplaniran (Ellis: 272–273). Također ukazuje na razlike između izvornih i neizvornih govornika u pogledu ovladavanja razrednim govorom, navodeći da će neki nastavnici neizvorni govornici (s nižom razinom jezičnog umijeća) imati više problema u ostvarivanju odgovarajućega razrednoga govora, ali da i nastavnici izvorni govornici mogu naići na probleme pri ostvarivanju razrednoga govora. Naime, zbog želje da svojim učenicima omoguće što bolje razumijevanje, često govore previše i oduzimaju vrijeme predviđeno za učenikov govor (Ellis: 273).

Svojevrsnu pomoć u procesu ovladavanja razrednim jezikom svakako nude i pragmatični priručnici razrednoga jezika. Stoga su brojni autori pristupili sastavljanju takvih priručnika (za popis vidi Voss 1986: 165). Prije samog pregleda i analize postojećih priručnika razrednoga jezika, dotaknut ćemo se teme pragmatike općenito te pragmatike u razrednom okružju.

⁷⁰ Za izraz *conversational gambits* vidi W.J. Edmondson (1977: 45–48), a za izraz *fixed expressions* ili *frozen expressions* vidi H.B. Sorhus (1977: 211–221.).

⁷¹ Uporaba gambita je izrazito konvencionalizirana i ovisna o kontekstu u kojem se upotrebljava. Konverzacijski gambiti i njima slični jezični materijali se procesiraju za razliku od ostalog jezičnog materijala u desnoj hemisferi (usp. Mary Wildner-Bassett 1986: 164).

2.10 Pragmatika i njezina uloga u razrednoj situaciji

Pragmatika se prvi puta spominje u okviru semiotičke teorije Charlesa Morrisa (1938), u kojoj on čini razliku između sintakse, semantike i pragmatike. Dok se sintaksa prema Morrisu bavi odnosima među znakovima, semantika njihovim značenjem, pragmatika se bavi odnosom između „sign vehicles and their interpreters“ (1938: 6). Dakle, kako to kasnije objašnjava Yule (1996), jedino pragmatika u svoju analizu uključuje ljude jer ona predstavlja proučavanje oblika i korisnika (ljudi) tih oblika (Yule, 1996: 4). Pragmatika se bavi proučavanjem značenja onoga što govornik, odnosno pisac želi reći u određenom kontekstu, ali i proučavanjem onoga što nije izrečeno riječima, a ipak je preneseno kao informacija⁷² te proučavanjem relativne udaljenosti (eng. *relative distance*) kod koje razlikujemo vremensku, prostornu i osobnu deiksu. O potonjoj, točnije o tzv. društvenoj deiksi, odnosno izrazima pristojnosti prema starijem i/ili društveno više pozicioniranom sugovorniku, bit će riječ u analizi rezultata istraživanja kod uporabe ili odsustva oblika za uljudnost u razrednoj komunikaciji. Yule veliku pažnju posvećuje govornim činovima te donosi svoju klasifikaciju koja se uvelike oslanja na klasifikaciju govornih činova kako je nalazimo kod predstavnika jezične filozofije, J. L. Austina i J. R. Searla. Budući da je u prvoj polovini dvadesetog stoljeća u lingvistici prevladavao strukturalistički pristup jeziku (usp. npr. *Tečaj opće lingvistike* Ferdinanda de Saussura iz 1916), u okviru kojega pragmatici nije bilo mjesta, ona se u to doba razvijala pod okriljem filozofije pa tako osnovne postavke o govornim činovima nalazimo u knjizi *How to Do Things with Words* J.L. Austina (1962) koji je pripadao takozvanoj filozofiji svakodnevnoga jezika.⁷³ Iako u prvim poglavljima navodi razliku između samo dvije vrste iskaza, tzv. *konstativa*, odnosno iskaza kojima se nešto opisuje ili tvrdi i *performativa*, odnosno iskaza kojima se nešto čini, kasnije razrađuje svoju teoriju i uvodi i treći element te tako razlikuje *lokuciju* koja predstavlja samo čin kazivanja, *ilokuciju* koja je snaga iskazanoga, odnosno izvedba nekog čina u kazivanju nečega, dok je *perlokucija* djelovanje na sugovornika (Austin 2014: 70–74). Za njega je govorni čin komunikacijska aktivnost i on predlaže podjelu na pet govornih činova koje u svojoj klasifikaciji navodi i Yule, rabeći pri tome gotovo u svim slučajevima izraze prijemčivije suvremenom čitatelju, dok su u hrvatskom prijevodu iz 2014. godine zadržani originalni pojmovi preneseni na

⁷² „*The study of how more gets communicated than is said.*“ (Yule 1996: 3)

⁷³ Djelo se sastoji od niza predavanja koje je J. L. Austin 1955. godine održao na Harvardskom sveučilištu, a 1962. ga je postumno objavio J. O. Urmson pod nazivom *How to Do Things with Words*. Godine 2014. djelo je prvi puta prevedeno na hrvatski jezik pod nazivom *Kako djelovati riječima*.

hrvatski jezik pa se tako čitatelj susreće sa sljedećim izrazima: *egzercitivi* (direktivni govorni činovi u kojima govornik izražava što želi da drugi za njega učine), *komisivi* (obvezujući govorni činovi kojima se govornik obvezuje na neku buduću radnju), *bihejvitivi* (ekspresivni govorni činovi kojima se navodi što govornik osjeća), *verdiktivi* (govorni činovi deklaracije kojima govornik mijenja svijet svojim iskazom) i *ekspozitivni* (predstavni govorni činovi kojima govornik iznosi što vjeruje da je, odnosno nije istina).⁷⁴ Austinov rad na teoriji govornih činova nastavlja, ali i kritički preispituje te nadopunjuje njegov učenik J. R. Searle koji 1969. izdaje knjigu pod nazivom *Speech Acts – an Essay in the Philosophy of Language* koji je 2018. godine preveden na hrvatski pod nazivom *Govorni činovi. Ogledi iz filozofije jezika*. U prvom se dijelu knjige Searle posvećuje teoriji govornih činova. Za Searla je govorenje intencionalno ponašanje prema određenim pravilima. Govorni su činovi za njega osnovne jedinice komunikacije koja je moguća uz poštivanje određenih jezičnih pravila (Searle 2018: 20). I Searle nudi svoju klasifikaciju govornih činova, oslanjajući se pritom djelomično na Austinovu podjelu pa tako navodi da govornik pri oblikovanju različitih iskaza ostvaruje *čin izricanja/iskazivanja* (eng. *utterance act*) koji se odnosi na izricanje nizova riječi, *propozicijski govorni čin* (eng. *propositional act*) koji se odnosi ili na spominjanje određenog objekta (eng. *referring*) ili na izricanje riječi koje se odnose na objekt (eng. *predicting*), dok se *ilokucijski činovi* (eng. *illocutionary acts*) odnose na cijeli govorni čin izjavljivanja, postavljanja pitanja te zapovijedanja. Kao posljednju vrstu govornih činova, Searle navodi tzv. *perlokucijski čin* koji je kao i kod Austina povezan s djelovanjem na sugovornikove radnje, misli i vjerovanja. Važan čimbenik za uspješnost govornih činova je već ranije navedeno postojanje pravila koja Searle dijeli u regulativna koja se odnose na već postojeća pravila i konstitutivna koja stvaraju i definiraju nove oblike ponašanja. Govorenje jezika također se odvija prema određenim pravilima i konvencijama pa tako i uporaba jezika u nastavi.

Pragmatični priručnici razrednoga jezika donose konkretne primjere govornih činova razvrstane prema kategorijama u kojima prepoznajemo utjecaj Austina i Searla. U govoru nastavnika nalazimo primjerice pitanja upućena đacima, zapovijedi, vrednovanja, ispravljanje pogrešaka, discipliniranje i sl. Krećući se još uvijek u okvirima teorije govornih činova i Wunderlich (1986) donosi svoju klasifikaciju govornih činova, ali uočava i nedostatke teorije govornih činova u primjerice ponekad teškom razgraničenju između navedenih pravila,

⁷⁴ Objašnjenja u zagradama navedena su na osnovi objašnjenja koja u svojoj knjizi donosi Yule. On tako umjesto izraza *exercitive* koristi *directives*, umjesto *behavitives expressives*, umjesto *verdictives declaration* te umjesto *expositives representatives*, a jedino zadržava izraz *commissives* (Yule 1996:55).

odnosno u određenju identiteta pojedinih govornih činova (npr. treba li se govorni čin *Dodite!* smatrati naredbom ili pozivom).⁷⁵ Wunderlich tako zajedno s K. Ehlichom i J. Rehbeinom više ne analizira govorne činove, već diskurs jer analizu govornih činova govornika i sugovornika promatra izvan konkretnoga, društveno-povijesnoga konteksta, odnosno situacije u kojoj oni komuniciraju (Ehlich 1972: 122). Ehlich i Rehbein uvode pojam funkcionalne pragmatike unutar koje se jezično djelovanje promatra kao svrsishodno komunikativno djelovanje.⁷⁶ Ehlich i Rehbein komunikaciju u školi promatraju kao društveno djelovanje u kojemu se jezične aktivnosti ostvaruju u obliku jezičnih uzoraka djelovanja (Rehbein 1977: 137), a škola se kao mjesto posredovanja i prenošenja znanja koristi sljedećim uzorcima djelovanja: „školsko pitanje – odgovor, postavljanje zadataka/rješavanje zadataka, nastavnikovo predavanje s podijeljenim ulogama, obrazlaganje i drugi uzorci“ (njem. „*schulische Frage-Antwort, Aufgaben-Stellen/Aufgaben-Lösen, Lehrervortrag mit verteilten Rollen, Begründen und andere Muster*“) (Ehlich i Rehbein 1986: 52).⁷⁷ Priručnici razrednoga jezika upravo su stvoreni s namjerom što lakšeg usvajanja tih uzoraka djelovanja s ciljem što bolje komunikacije u društvenom okružju koji se zove razred.

2.10.1 Priručnici engleskoga razrednoga jezika

Iako prve priručnike razrednoga jezika nalazimo već 1874. (usp. Voss 1986: 165), najveći broj priručnika nastaje sedamdesetih i osamdesetih godina 20. stoljeća kada počinje i intenzivno bavljenje ovom tematikom. Kao svojevrsni dokaz ovoj tvrdnji može poslužiti priručnik iz 1959. godine koji je pod nazivom *Die Englische Unterrichtssprache: Wortschatz und Phraseologie* objavio Helmut Kißling. Iako je to u ono doba bio najsveobuhvatniji priručnik školskoga jezika, namijenjen kako nastavnicima, tako i učenicima, i iako je njegov autor na polju didaktike bio daleko ispred svoga vremena (Breitkreuz u Kißling 1981: V), ostao je tada relativno nezapažen među nastavnicima engleskoga kao stranoga jezika.

⁷⁵ Već je i sam Searle uočio problematiku kategorizacije neizravnih govornih činova (usp. Searle 1982: 51–79).

⁷⁶ „*Funktionale Sprachanalyse versteht sich [...] als eine Sprachanalyse, in der die Zwecke der Handelnden die zentrale Kategorie bilden, und zwar nicht die Zwecke der vereinzelt Handelnden, sondern die Zwecke der Handelnden in ihrer kommunikativen Gemeinschaft, d.h. also in einem Ensemble von Interaktanten.*“ (Ehlich 1999: 6)

⁷⁷ Ehlich i Rehbein uvode pojam „Regiefrage“ (hrv. *režijsko pitanje*, eng. *directing question*). Ona nemaju za cilj izravno otkrivanje postojećeg znanja, već nude (režijske) upute za razvoj znanja u radnom procesu učenika (Ehlich/Rehbein 1986: 71). Ehlich i Rehbein ovakav oblik komunikacije između nastavnika i učenika nazivaju „*Lehrervortrag mit verteilten Rollen*“ (ibid. 81). Nastavnik i dalje vodi glavnu riječ, ali učeniku ostavlja određenu slobodu u davanju odgovora. Ehlich i Rehbein donose sljedeći primjer „režijskog pitanja“: „*Wer wäre dann also deiner Meinung nach der Außenseiter?*“ (ibid. 75), dok bi obično pitanje znanja bilo: „*Welche Personen begegnen uns hier?*“ (ibid. 73).

Svojevrsni preporod doživljava tek 1981, kada izlazi pod nazivom *Lexikon der englischen Unterrichtssprache. Wortschatz und Phraseologie* i pod uredničkom palicom profesora s Pedagoške akademije iz Heidelberga (njem. *Pädagogische Hochschule Heidelberg*), Hartmuta Breitzkreuza. Riječ je o dvojezičnom, njemačko-engleskom rječniku koji natuknice donosi abecednim redoslijedom. Riječi su oprimjerene karakterističnim rečenicama, a pored toga autor donosi izgovor „problematičnih“ riječi te žargonske izraze tipične za razredni jezik koji su dijalektalno obojani i značajno se razlikuju u pojedinim dijelovima Njemačke. Posebnu pozornost autor posvećuje oblicima za uljudnost koji su svojstveni engleskom razrednom jeziku i neophodni za ostvarenje, kako Kißling navodi u predgovoru leksikona, engleske „Sprachatmosphäre“ (Kißling 1981: XII). Međutim, dvojezični priručnici engleskoga razrednoga jezika koji građu donose abecednim redoslijedom predstavljaju manjinu postojećih priručnika. Većina ih je jednojezična, što doduše pridonosi autentičnosti iskaza, ali ne odgovara stvarnim potrebama nastavnika u razrednoj situaciji, pogotovo kad je riječ o nastavnicima početnicima. Građa koju obrađuju povezana je u tematske cjeline relevantne za razredni jezik (poput početka i završetka sata, rada s medijima, pohvale i pokude, organizacije rada, ustrojstva škole i sl.), ponekad s abecednim kazalom na kraju priručnika radi lakšeg snalaženja u predstavljenoj građi. Autori spomenutih jednojezičnih priručnika engleskoga razrednoga jezika ili su izvorni govornici njemačkoga jezika koji u predgovorima zahvaljuju na suradnji izvornim govornicima engleskoga jezika (usp. npr. *Englische Schulredensarten* autora Maxa Müllera, 1952: 5), ili su izvorni govornici engleskoga jezika koji su svoje priručnike engleskoga jezika napisali za nastavnike kojima je njemački materinski jezik te se u svojim priručnicima zahvaljuju na suradnji izvornim govornicima njemačkoga jezika (usp. *English in the Classroom* autora Roslyn Cattliff i Sydney Rhorne iz 1988., koje zahvaljuju kolegama sa sveučilišta u Augsburgu, a posebno profesoru Konradu Schröderu), ili su pak izvorni govornici engleskoga jezika koji su sastavili univerzalne priručnike engleskoga razrednoga jezika, dakle, neovisno o materinskom jeziku nastavnika engleskoga kao stranoga jezika (usporedi primjerice priručnik *A Handbook of Classroom English* (1981), autora Glyna Hughesa ili *Teaching English through English* (1981), autorice Jane Willis). Zanimljivu njemačko-englesku suradnju uspostavili su Ludwig Gressmann i Anthony Rich, čiji je priručnik objavljen 1982. pod nazivom *Classroom Language*. Jedan je dio priručnika organiziran u dva stupca, s engleskim kao polaznim, a njemačkim kao ciljnim jezikom, dok se korisni izrazi za provjeru govorne vještine (njem. *Nützliche Wendungen für die Sprechfertigkeitprüfung*, Gressmann i Rich 1982: 3) pojavljuju samo u engleskoj inačici. Posebno valja spomenuti primjere koji su označeni crnim

ispunjenim krugom jer oni donose one izraze koji zbog negativne interferencije između dvaju jezika mogu predstavljati problem za izvorne govornike njemačkoga jezika koji rade kao nastavnici engleskoga kao stranoga jezika.

- Primjer za pojedinačne riječi: ● *textbook – Lehrbuch/Übungsbuch/Fachbuch (nicht Textbuch!)* (Gressmann i Rich 1982: 63)
- Primjer za kulturološke razlike: ● *Billy will be late for school because it is ten past eight and he is still at home (...)* *Sachlich falsch; denn in England beginnt der Unterricht erst um 9 Uhr.* (Gressmann i Rich 1982: 65).

Upravo je ovaj dio neizmjerljivo važan za priručnike ovakvoga tipa jer uzima u obzir i polaznu i ciljnu kulturu sa svim svojim specifičnostima. I već spomenuti jednojezični priručnik *Englische Schulredensarten* autora Maxa Müllera (1952) također, iako sporadično, donosi supostavnu analizu engleskoga i njemačkoga razrednoga jezika u obliku objašnjenja u fusnotama na njemačkom jeziku za pojedine pojmove koji su dio gotovih rečenica spremnih za uporabu u razrednom kontekstu koje je autor povezo u različite tematske cjeline. Na isti način, samo na engleskom jeziku, objašnjavanju kulturoloških razlika pristupaju i Roslyn Cattliff i Sydney Rhorne u svojem priručniku *English in the Classroom* pa tako primjerice navode sljedeći dijalog:

- „● Janet, Mrs Bell tells me she's given you a conduct mark / a black mark for conduct. That's the second this term, you know.
- Yes, I know.
- You realise that if you get another one it'll mean a letter home to your parents.
- Yes.“ (Cattliff i Rhorne 1988:24)

U fusnoti donose sljedeće objašnjenje: „ekvivalent njemačkog izraza *Verweis*“ (hrv. *ukor*) (ibid.). Ono po čemu ovaj priručnik također daje značajan doprinos povećanju kvalitete nastave engleskoga kao stranoga jezika jesu vježbe na kraju svakoga poglavlja koje su graduirane od lakših za nastavnike s manjom razinom poznavanja engleskoga jezika, kao što su primjerice „drill“ vježbe, do onih zahtjevnijih za vrsnije poznavatelje engleskoga kao stranoga jezika u kojima primjerice trebaju samostalno nadopuniti repliku u dijalogu ili samostalno napisati dijalog na osnovi zadanih situacija, pazeći pritom na prirodnost njegovoga izričaja, ali i na tečnost i intonaciju pri njegovom izvođenju. I u jednojezičnom priručniku Eckharda Fiedlera pod nazivom *Classroom English* iz 1985. godine nalazimo vježbe koje se pojavljuju u posebnom 2. poglavlju priručnika i prate tematske cjeline

razrednoga jezika koje autor donosi u drugom dijelu 1. poglavlja (usp. Fiedler 1985: 13–56). Priručnik *A Handbook of Classroom English*, autora Glynna Hughesa obiluje raznovrsnim vježbama i doživio je mnoga izdanja, a 2007. godine u suradnji s Josephine Moate i Tiinom Raatikainen, svojim kolegicama iz Finske gdje živi i radi od 1968. godine, izdaje priručnik pod nazivom *Practical Classroom English* koji predstavlja svojevrsno dopunjeno izdanje već postojećega priručnika. Posebno je vrijedno napomenuti da se uz sam priručnik pojavljuje i CD sa snimljenim audio zapisima konkretnih situacija u kojima se rabi razredni jezik, tako da je priručnik oprimjerio i intonaciju i izgovor, važne sastavnice razrednoga jezika koji je svojim većim dijelom povezan s usmenom komunikacijom.

2.10.2 Priručnik *A Coursebook of Classroom English* Bernda

Vossa

Publikacija koja je za ovaj rad od najveće važnosti nosi naslov *A Coursebook of Classroom English* autora Bernda Vossa. Ona je više od priručnika i predstavlja svojevrsni udžbenik za studente, buduće nastavnike engleskoga kao stranoga jezika za izvorne govornike njemačkoga jezika koji razredni jezik slušaju kao dio jezičnoga praktikuma tijekom jednog semestra (dva nastavna sata tjedno), što je usporedivo sa situacijom na diplomskom studiju germanistike nastavničkoga smjera na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, s budućim nastavnicima njemačkoga kao stranoga jezika, s materinskim hrvatskim jezikom, među kojima je i provedeno istraživanje opisano u ovome radu, prije i poslije eksplicitnoga poučavanja razrednomu jeziku. Udžbenik Bernda Vossa poslužio je kao predložak za stvaranje vlastitih materijala za izvođenje ovoga kolegija o razrednomu jeziku. Udžbenik je podijeljen u dvanaest cjelina kroz koje se studenti upoznaju s razrednim jezikom putem tekstova, dvojezičnih popisa izraza i pojmova, prijevoda rečenica s materinskoga na ciljani jezik, vježbi nadopunjavanja, parafraziranja, navođenja sinonima, prepoznavanja i ispravljanja pogrešaka, simulacija više-manje spontanih izvornih razrednih situacija, igre uloga, i sl. Voss u uvodnom teorijskom dijelu svoga udžbenika navodi sve važne aspekte jezične interakcije u učionici stranih jezika koje pokriva u svojem priručniku (Voss 1995: 8), pa tako razlikuje: I.) faze nastavnoga sata u kojima dolazi do interakcije⁷⁸; II.) šest tematskih područja razrednoga diskursa, a to su: 1. sama tema nastavnoga sata, 2. stvarne životne

⁷⁸ Voss razlikuje 17 mogućih faza, od uvodnog dijela sata, preko primjerice rada s udžbenikom, odnosno tehničkim pomagalima, diskusija o temama vezanima s jedne strane uz sadržaj sata, a s druge strane uz izvannastavne aktivnosti, rada na temi, odnosno na jeziku, ali i posebnih događanja pa sve do završnoga dijela sata, što sve predstavlja veliki izazov i zahtijeva visoki stupanj verziranosti nastavnika stranih jezika.

situacije koje se pojavljuju u učionici, 3. jezik kao sredstvo i cilj poučavanja, 4. diskurs za uspostavljanje i održavanje komunikacije između nastavnika i učenika, 5. organizacija te 6. disciplina, (Voss 1995: 5); III.) funkcija jezične interakcije na samom nastavnom satu, pri čemu se Voss oslanja na uzorke komunikacije koje su prvi dokumentirali Sinclair i Coulthard (1975), a koje se odvijaju prema POP modelu; IV.) šest funkcija iskaza u komunikacijskom procesu: 1. obavještanje, 2. vrednovanje, 3. davanje uputa, 4. izmamljivanje odgovora (odvija se pomoću pitanja, potpitanja ili nekog vizualnog poticaja)⁷⁹, 5. održavanje prihvatljive društvene klime te 6. održavanje same komunikacije (Voss 1995: 6). Konačno, kao peti aspekt (V.) jezične interakcije u učionici stranih jezika, Voss navodi jezične oblike koji se pri tome rabe te tako razlikuje izjave, pitanja, zapovijedi, uzvike, ustaljene izraze i signale.

2.10.3 Priručnici njemačkoga razrednoga jezika

Ovako široki spektar priručnika o razrednomu jeziku ne nalazimo za njemački kao strani jezik. Do sada najopsežniji priručnik njemačkoga razrednoga jezika sastavlja Wolfgang Butzkamm (prvo izdanje izlazi 1996, a drugo aktualizirano izdanje 2007. godine). Riječ je o jednojezičnom priručniku, sastavljenom za nastavnike njemačkoga kao inoga jezika, neovisno o njihovom materinskom jeziku. Priručnik je podijeljen na sedam glavnih tematskih cjelina koje pokrivaju različite aspekte njemačkoga razrednoga jezika. Autor kreće od (1) glavnih govornih činova u nastavi, bavi se (2) izrazima važnima za organizaciju i odvijanje nastave te (3) društvene oblike u kojima se ta nastava odvija. Nakon toga prelazi na dio koji naziva (4) sadržajni rad u nastavi, najopsežnije poglavlje koje obuhvaća rad na izgovoru, diktate, pravopis, interpunkciju, dijaloge i igre uloga, slušanje i čitanje s razumijevanjem, gramatiku, prevođenje, priče, vokabular i stil, rad na tekstu s naprednima, diskutiranje i argumentiranje, sastavke, zadaće, ispite i testove. U sljedećem se poglavlju autor bavi izrazima vezanima za (5) pohvale i pokude koje se odnose na disciplinu, ali i na ispravljanje pogrešaka, da bi preko upotrebe nastavnih materijala i medija (6) došao do zadnjega poglavlja (7) koje se bavi igrama, pjesmama i kanonima te scenskim prikazima.

Pored ovoga tiskanoga priručnika, nalazimo pregršt kraćih jednojezičnih priručnika koji su dostupni na mrežnim stranicama. Ovdje prije svega valja spomenuti popis najučestalijih izraza, odnosno pojedinačnih rečenica razrednoga njemačkoga jezika pod nazivom

⁷⁹ Objašnjenje prema *Malom rječniku i pojmovniku iz područja ovladavanja inim jezikom* (2013./2014.: 30).

Lehrersprache im Deutschunterricht (Deutsch als Fremdsprache). Ovaj popis (www.goethe-verlag.com/lehrersprache.htm), kao i popis pod nazivom *Fachsprache Computer – Computerterminologie für Deutsch als Fremdsprache* 2002. godine izdaje Goethe-Verlag, a osmišljeni su kao pomoć strancima, nastavnicima i studentima njemačkoga kao stranoga jezika (vidi www.goethe-verlag.com/computer.htm). Sličan popis izraza i rečenica razrednoga jezika nalazimo i u neobjavljenom diplomskom radu Marije Vuković iz 2001. godine pod nazivom *Unterrichtspraseologie*. Rad je nastao na osnovi petnaest sati promatranja nastave iz različitih predmeta (biologija, engleski, etika, fizika, francuski, latinski, njemački, matematika, povijest i zemljopis), u 6., 10. i 11. razredu gimnazije u Saveznoj Republici Njemačkoj⁸⁰ i zapisivanja izraza vezanih uz razredni jezik koji su potom razvrstani prema tematskim cjelinama, odnosno podcjelinama.⁸¹

2.10.4 Višejezični priručnici razredne frazeologije

Budući da se u školama diljem Njemačke upravo engleski jezik već godinama poučava kao prvi strani jezik, ne čudi činjenica da se najveći broj objavljenih priručnika razredne frazeologije odnosi upravo na engleski jezik. No, nalazimo potrebnu terminologiju i na drugim jezicima. Godine 1987. u tadašnjoj Njemačkoj Demokratskoj Republici izdana je zbirka razredne frazeologije pod naslovom *Redewendungen für den Unterricht* na njemačkom, engleskom, francuskom, ruskom i španjolskom jeziku. Publikacijom se željelo pomoći budućim nastavnicima stranih jezika tijekom studija, kao i nastavnicima stranih jezika u njihovoj svakodnevnoj nastavnoj praksi, u ovladavanju razrednim jezikom, kako bi ga mogli rabiti u komunikacijskoj nastavi stranih jezika. Publikacija je podijeljena u devet tematskih cjelina prema kriteriju najvažnijih radnih cjelina u nastavi stranih jezika (1987: 12) u koje autori ubrajaju: organizaciju nastave, samostalno učenje/domaća zadaća, prezentacija novoga gradiva, rad na tekstu, pisani zadaci, pohvala i pokuda, ispitivanja, rad s audiovizualnim nastavnim sredstvima te opća terminologija iz područja višega i visokoškolskoga obrazovanja i obrazovanja odraslih te nudi za svaki od navedenih jezika paralelno oko 1100 numeriranih jedinica. Uvrštene su pojedinačne riječi (usp. primjerice riječi pod brojem 1 u devetoj cjelini pod nazivom *Allgemeine Terminologie aus dem Bereich des*

⁸⁰ U radu je navedeno da se nastava promatrala u *Dietrich Bonhoeffer Gymnasium*, ali autorica diplomskoga rada ne navodi mjesto u kojemu se nalazi navedena gimnazija.

⁸¹ Primjerice tematska cjelina *Pohvale i pokude* podijeljena je na tri podcjeline: (1) disciplina (unutar koje autorica razlikuje umirivanje, zabrane i opomene, društveno ponašanje, učeničke kazne), (2) kritika u obliku pokude usmjerena na učenika te (3) pohvale.

Hoch- und Fachhochschulwesens und der Erwachsenenqualifizierung, njem. *Hochschule* (ibid. 56), eng. *college* (ibid. 94); izrazi (usp. primjerice izraz pod rednim brojem 20 unutar tematske cjeline *Schriftliche Arbeiten*, podcjeline *Kontrollarbeiten* njem. *Die Zeit ist um/abgelaufen* (ibid. 45), odnosno engl. *Time's up.* (ibid. 84); pitanja (usp. primjerice pitanje pod rednim brojem 26 unutar prve tematske cjeline *Organisation des Unterrichts*, podcjeline *Beginn des Unterrichts*, njem. *Wer fehlt heute?* (ibid. 17), odnosno eng. *Who's absent today?*(ibid. 59)) te naredbe (usp. primjerice naredbu pod rednim brojem 17 unutar četvrte tematske cjeline pod nazivom *Arbeit mit dem Text*, podcjeline *Lesen*, njem. *Lesen Sie diesen Satz im Chor!* (ibid. 34), odnosno eng. *Read this sentence all together!* (ibid. 74)).

2.10.5 Priručnici razredne frazeologije u Hrvatskoj

U Hrvatskoj su se istom problematikom već 1974. godine bavile autorice Oktavija Gerčan i Antica Menac u članku naslovljenomu *100 zapovijedi razrednih*. S ciljem pomaganja u ovom slučaju osnovnoškolskim nastavnicima stranih jezika, autorice donose prigodni popis čestih izraza koji se rabe u nastavi njemačkoga, engleskoga, francuskoga i ruskoga jezika. Međutim, autorice ne donose prijevod izraza na hrvatski jezik, niti paralelno iste izraze za navedena četiri jezika, a izrazi nisu organizirani abecedno, niti tematski, već prema kriteriju njihove jednostavnosti, razumljivosti i korisnosti, kako za nastavnike, tako i za učenike osnovnoškolskoga uzrasta (usp. Grečan, Menac 1974: 291), što pomalo otežava njihovu upotrebu. Godine 2015., dakle, četrdeset godina kasnije, Marija Lütze-Miculinić pokreće prvi u nizu od sedam znanstvenih projekata o razrednomu jeziku koji su organizirani i provedeni na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, a koje je financiralo Sveučilište u Zagrebu⁸². U okviru tih projekata nastaje i višejezični e-rječnik razrednoga jezika s hrvatskim kao polazišnim jezikom, a engleskim, francuskim, njemačkim i talijanskim kao ciljnim jezicima (usp. <http://theta.ffzg.hr/TermDB/About>). Rječnik je svoju prvu objavu doživio u svibnju 2019. godine te za sada sadrži oko 500 natuknica na temu *Obraćanja osobama u školskom okružju*, a ostala su tematska područja koja će se rječnikom pokriti: *Školski prostor*, *Organizacija života u školi i izvan nje*, *Rad i procjenjivanje rada* te *Jezične djelatnosti*. Pretraživanje građe moguće je unošenjem traženoga pojma, ali i abecedno te unutar ponuđenih tematskih

⁸² Sedam navedenih projekata su: Glotodidaktička terminološka baza razrednog jezika (2015), Višejezični rječnik razrednoga jezika (2016), Razredni jezik kao jezik struke u didaktici inih jezika (2017), Pragmalingvističko istraživanje razrednoga diskursa (2018), Pragmalingvističko supostavno istraživanje školskoga jezika (2019), Pragmalingvističko istraživanje školskoga diskursa (2020) te Međukulturni aspekti školskoga jezika (2021).

područja.⁸³ Međutim, ovo nije jedini proizvod koji je proizašao iz navedenih projekata. Godine 2018. izlazi prvi tiskani svezak hrvatsko-njemačkoga rječnika razrednoga jezika autorica M. Lütze-Miculinić i Z. Jelaske, 2020. godine prvi svezak hrvatsko-engleskoga rječnika školskoga jezika autorica L. Zergollern-Miletić i M. Lütze-Miculinić, a 2021. godine prvi svezak hrvatsko-talijanskoga rječnika školskoga jezika autorica S. Mardešić i M. Lütze-Miculinić. Ti su rječnici ujedno i prvi hrvatsko-njemački, hrvatsko-engleski, odnosno hrvatsko-talijanski priručnici školskoga jezika.⁸⁴ Posebnu vrijednost za krajnjega korisnika ovih rječnika, a to su poglavito studenti nastavnčkoga smjera neofiloloških studija, nastavnici njemačkoga, engleskoga i talijanskoga kao stranoga jezika te znanstvenici koji se bave ovim područjem, autorica ovoga rada pored samog vokabulara koji obuhvaća sudionike u nastavi i njihovu opću komunikaciju (2018, 2020: 7), vidi u uvrštavanju poštapalica, riječca i uzvika u sam fundus rječnika i to zbog njihove važnosti za prirodni usmeni izričaj te u napomenama uz prijevode koje često objašnjavaju važne razlike u školskom životu u zemljama i/ili dijelovima zemalja njemačkoga, engleskoga, odnosno talijanskoga govornoga područja.

Važnost davanja popisa najčešćih fraza za razredni jezik na hrvatskom jeziku te njihovih istovrijednica na nekim drugim stranim jezicima uočile su autorice knjiga hrvatskoga kao inoga jezika⁸⁵, pa tako primjerice na početku udžbenika s vježbenicom *Učimo hrvatski 1* (Kosovac i Lukić 2004) nalazimo popis čestih razrednih uputa na hrvatskom kao polaznom jeziku s prijevodom na engleski i njemački jezik (ibid. 6–7). U Opismom okviru referentne razine B2 za hrvatski kao ini jezik (2015), opisuju se razine ovladavanja hrvatskim jezikom prema ZEROJ-u. Autorice oprimjeruju i opisuju najvažnije jezične funkcije koje su govornicima hrvatskoga kao inoga jezika neophodne za sudjelovanje u raznim komunikacijskim situacijama te daju popis riječi koje bi se u njima mogle pojaviti. U okviru sedmoga poglavlja pod nazivom *Posebni pojmovi* nalazimo i tematsku cjelinu *Obrazovanje* koja obuhvaća tri potpoglavlja i to: *Škola, odgoj, obrazovanje, Školski predmeti i Kvalifikacija* (ibid. 2015: 288–291), koja donose nužan leksik vezan uz ove teme te također predstavljaju svojevrsan pragmatični priručnik za govornike (učenike i nastavnike) hrvatskoga kao inoga jezika na B2 razini.

⁸³ O ovom rječniku piše i Sandra Mardešić, profesorica metodičkih predmeta na nastavničkom smjeru diplomskog studija talijanskoga jezika i jedna od sudionica projekata o razrednom jeziku, u svojem radu pod nazivom „*Insegnantese*“ – *microlingua degli insegnanti di lingue straniere*, objavljenom 2018. godine u časopisu *Scripta Manent*.

⁸⁴ U pripremi je hrvatsko-francuski rječnik školskoga jezika.

⁸⁵ Ovdje svakako govorimo o inome jeziku jer se odnosi na učenje i poučavanje hrvatskoga kao stranoga, drugoga i nasljednoga jezika.

2.10.6 *Primjeri priručnika iz drugih zemalja*

I u drugim je zemljama uočena potreba da se pomogne nastavnicima koji predaju neki strani jezik, a sami nisu izvorni govornici toga jezika. U Rusiji još 1977. godine (usp. Kologrivova 1977) izlazi jednojezični priručnik ruskoga razrednoga jezika pod nazivom *Vodite sat na ruskom* (rus. *Bedume ypok no-pycccku*). Prvi je dio priručnika podijeljen na 14 poglavlja u kojima se obrađuju osnovne teme i situacije koje se pojavljuju u nastavi ruskoga kao stranoga jezika uz mnogobrojne vježbe, dok je naglasak drugoga dijela na vježbama za intonaciju u čiju se svrhu uz priručnik nalaze i četiri gramofonske ploče. Slični priručnici postoje i za francusko-njemačku kombinaciju (usp. primjerice dvojezični priručnik pod naslovom *Unterrichtssprache Deutsch-Französisch* (1995), autora A. Boisson i W. Reumuth), a u Poljskoj Jan Iluk izdaje seriju rječnika razrednoga jezika za poljsko-njemačku kombinaciju (1993), za poljsko-englesku kombinaciju (1995) te u suradnji s Krystyne Jarzabek (1996) i za poljsko-rusku kombinaciju.

Možemo zaključiti da ovakvi priručnici zaista predstavljaju vrijednu praktičnu pomoć poglavito studentima – budućim nastavnicima, ali sami za sebe nisu dovoljni, već ih se treba više promatrati kao referentnu literaturu, a manje kao nešto što potiče aktivno učenje (Voss 1986: 8). Popisi razredne frazeologije ako se promatraju izolirano ne dovode do konačnoga cilja, a to je ovladavanje razrednim jezikom i njegova primjena u konkretnoj razrednoj situaciji. Verbalna se interakcija u konkretnoj razrednoj situaciji tijekom nastavnoga sata uvelike razlikuje od pisanoga oblika komunikacije, stoga u sljedećem odlomku donosimo pregled modela za analizu razrednoga diskursa čiji su dijelovi kasnije u radu prepoznati u govorenom korpusu i upotrijebljeni u analizi snimljenoga i transkribiranoga zvučnoga zapisa.

2.11 Modeli za analizu razrednoga diskursa

Budući da se razredni jezik intenzivnije počeo istraživati sedamdesetih godina 20. stoljeća, ne čudi činjenica da je upravo tada i nastao veliki broj modela za njegovu analizu.⁸⁶ Tako je primjerice Ned Flanders 1970. godine razvio svoj model za praćenje verbalne interakcije *Flanders' Interacion Analysis Categories* (FIAC) koji se na osnovi promatranja nastave usredotočio na nastavnikov i učenikov verbalni govor, odnosno njihove iskaze i to

86 Međutim, ne smijemo zaboraviti spomenuti Bellakove kategorije za praćenje verbalne interakcije iz 1966. (Bellak i sur. 1966) i njihovo određenje poteza (eng. *move*) kao najmanje jedinice u strukturi sata. (vidi poglavlje Može li se razredni jezik naučiti?)

redosljedom kako se pojavljuju na nastavi, dakle linearno, s ciljem povećanja učinkovitosti nastave. Njegov se model sastoji od deset elemenata, od kojih se sedam odnosi na nastavnikov govor (nastavnik prihvaća učenikove stavove, hvali i ohrabruje, prihvaća i koristi se učenikovim idejma, postavlja pitanja, izlaže, daje upute, kritizira ili se poziva na svoj autoritet), dva se elementa odnose na učenikov govor i to na učenikov govor kao odgovor i učenikov govor kao inicijativu, a jedan se element odnosi na šutnju⁸⁷, zbrku ili nejasnoću (usp. Mužić 1999: 76–78).

Flandersov je model poslužio kao osnova za izradu brojnih drugih modela. Jedan od njih je već ranije spomenuti model za praćenje verbalne interakcije na stranome jeziku *Foreign Language Interaction* (FLint) Gertrude Moskowitz iz 1976. Autorica je zadržala sve elemente Flandersovoga modela, ali je uvela novu kategoriju smijeha (eng. *laughter*). Za oblike verbalnoga ponašanja navodi jesu li zabilježeni na materinskom i stranom jeziku, a u okviru kategorije smijeha bilježi oblike neverbalnoga ponašanja nastavnika i učenika te na taj način pokazuje svoje zanimanje za afektivne elemente u procesu učenja i poučavanja stranoga jezika. Moskowitz također razrađuje element povratne obavijesti i razlikuje između pozitivne (nastavnik hvali i ohrabruje, ponavlja učenikov odgovor, ispravlja učenika, ali ga ne kritizira) te negativne (kritizira učenikov odgovor) povratne obavijesti.

Recentna istraživanja i radovi na temu razrednoga jezika upućuju na njegovu važnost i aktualnost pa tako dolazi i do razrade novih modela za njegovu analizu. Jedan od njih je i model Steva Walsha za samovrednovanje nastavnikova govora na nastavi (2006, 2013) koji Walsh naziva SETT (eng. *self-evaluation teacher talk*). Krajnji je cilj poboljšanje nastavnikova govora i razvijanje takozvane *razredne interakcijske kompetencije* (eng. *classroom interactional competence*) za koju Walsh tvrdi da će uz već postojeće četiri vještine govorenja, pisanja, slušanja i čitanja, postati peta i najvažnija vještina u poučavanju stranih jezika. Budući da je Walshov model od iznimne važnosti za ovaj rad, dijelovi njegovoga instrumenta (usporedi Walsh 2006 : 167) kao što su *podupiranje* (eng. *scaffolding*) i *izravno ispravljenje pogrešaka* (eng. *direct repair*), *ponavljanja učeničkih izričaja* (eng. *teacher echo*), *produženo vrijeme čekanja* (eng. *extended wait-time*), poslužit će kao osnova za analizu transkribiranih audio zapisa nastavnih sekvenci snimljenih za potrebe istraživanja u

87 Čurković-Kalebić (2003) umjesto izraza *šutnja*, koristi izraz *tišina* (eng. *silence*).

ovome radu, a predložena procedura kao vježba za samovrednovanje nastavnikova govora studenata nastavničkoga smjera germanistike na Filozofskom fakultetu u Zagrebu.⁸⁸

Nemojmo zaboraviti da su jednu od prvih analiza verbalne interakcije u jezičnoj učionici proveli Sinclair i Coulthard (1975)⁸⁹. Za razliku od Bellaka i suradnika za koje *potez* (eng. *move*) predstavlja najmanju jedinicu analize, Sinclair i Coulthard definiraju *činove* (eng. *acts*) kao minimalne jedinice pragmatične analize koji se mogu usporediti s *govornim činovima* (eng. *speech acts*) kako ih vidi Searle (1969). U snimljenim zvučnim zapisima analizirat će se nastavnikov govor u pojedinom *iskazu* (eng. *utterance*) koji se može sastojati od jednoga ili više *govornih činova* (eng. *speech acts*), odnosno *poteza* (eng. *moves*). Sinclair i Coulthard (1975) donose hijerarhijsku podjelu jedinica unutar kategorije diskursa. Najveća jedinica je *nastavni sat* (eng. *lesson*) koji se sastoji od niza *transakcija* (eng. *transactions*). Kao dijelove transakcija Sinclair i Coulthard navode *razmjene* (eng. *exchanges*) čija je osnovna struktura već ranije spomenuti uzorak IRF (hrv. POP). Konačno, razmjene se sastoje od *poteza*⁹⁰, dok najnižu razinu na skali diskursa zauzimaju *činovi*.

Kao posebno važnim u analizi govorenoga korpusa usmjerenoga na govor nastavnika pokazao se potez *uokviravanja* (eng. *framing*) kojom se označava kraj jedne nastavne faze i početak druge, potez *otvaranja* (eng. *opening*) kojim nastavnik potiče govorno ponašanje učenika, daje im upute ili određuje tko će kada govoriti te s ovim potezom usko povezan potez *odgovaranja* (eng. *answering*) kao i davanja povratne obavijesti. U okviru ovih poteza posebna se pažnja pri analizi posvetila *preuzimanju riječi tijekom razgovora* (eng. *turn-taking*), načinu postavljanja pitanja i odgovaranju na izričaje učenika (posebice intonaciji pri davanju povratne obavijesti), ali i ponavljanju kao tipičnoj odlici govora nastavnika. Pored toga naglasak je stavljen i na uporabu i funkciju stanki i neverbalne komunikacije (usp. Moskowitz 1976. i njezinu kategoriju smijeha (eng. *laughter*) u govoru nastavnika) te na *promjeni koda* (eng. *code-switching*), odnosno uporabi J1 u nastavi stranoga jezika. U sljedećim poglavljima donosimo kratki opis navedenih elemenata analize govorenoga korpusa.

⁸⁸ Za opis procedure provođenja samovrednovanja nastavnikova govora, instrument samovrednovanja i objašnjenje instrumenta usporedi Walsh 2006:166–168.

⁸⁹ Ovaj istraživački dvojac iz Birminghama proveo je istraživanje na temelju zvučnih zapisa satova materinskoga jezika u nižim razredima osnovne škole.

⁹⁰ Sinclair i Coulthard (1975) razlikuju dvije vrste razmjena: *granične razmjene* (eng. *boundary exchanges*) koje obuhvaćaju potez *uokviravanja* (eng. *framing*) i *usmjeravanja* (eng. *focusing*) te *nastavne razmjene* (eng. *teaching exchange*) koje obuhvaćaju poteze *otvaranja* (eng. *opening*), *odgovaranja* (eng. *answering*) te *odgovaranja* (eng. *follow-up*).

2.11.1 *Otvaranje i zatvaranje diskursa*

U svojem je radu Gabriele Kasper proučavala razlike između otvaranja i zatvaranja diskursa u neobrazovnom i obrazovnom kontekstu (Kasper 1989: 192). Njihova je glavna funkcija fatičke naravi, a odlikuju se ritualnošću i predodređenošću, tako da se ostvaruju pomoću takozvanih *rutinskih formula* (eng. *routine formulae*) i time predstavljaju komponentu razrednoga jezika koja bi mogla biti naučljiva. Kasper uočava veliku razliku između neobrazovnoga i obrazovnoga konteksta s obzirom na uporabu poteza otvaranja diskursa. U obrazovnom su kontekstu ti potezi izrazito pojednostavljeni u odnosu na neobrazovni kontekst⁹¹ te se svode na razmjenu pozdrava, uokviravanje te uvođenje teme (ibid. 200), a ponekad samo na uokviravanje, pri čemu učenik nikada ne započinje diskurs, već na njega samo odgovara, odnosno prešutno prihvaća nastavnikovu društvenu kontrolu nad diskursom (o podjeli uloga u razrednom diskursu usporedi poglavlje Razredni jezik i podjela uloga). Analogno tome, dakle nekooperativno i bez pregovaranja među sudionicima razgovora, odvija se i zatvaranje diskursa u obrazovnom kontekstu i to prema sljedećem uzorku koje izvodi isključivo nastavnik:

- (1) Zaključak koji može biti (a) anaforički (eng. *anafocus*), odnosno povezivanje unatrag u obliku sažetka sadržaja sata ili (b) kataforički (eng. *catafocus*), to jest povezivanje unaprijed⁹² u obliku neizravne najave kraja sata⁹³;
- (2) Eksplicitna objava kraja sata koja može, ali ne mora biti popraćena nastavnikovom zahvalom učenicima. (Lörscher 1986: 17)

Prema Lörscheru (ibid.) između tih dvaju elemenata može se pojaviti i uokviravanje (primjerice upotreba izraza O.K., *U redu.* i sl. uz silaznu intonaciju), čime nastavnik želi naglasiti da se prethodnim sadržajem dovoljno bavilo tijekom nastavnoga sata. Prije same eksplicitne objave kraja sata, nastavnik može upotrijebiti i kataforičke elemente kao što su zadavanje zadaće i/ili navođenje teme sljedećega sata.

⁹¹ Više o počecima diskursa u neobrazovnom kontekstu i njegovim obilježjima usporedi Kasper 1989: 194–197.

⁹² O građenju kataforičkih i anaforičkih odnosa usporedi Glovacki-Bernardi, Zrinjka (2004). O tekstu. Zagreb: Školska knjiga.

⁹³ Lörscher (1986:17) ovdje navodi sljedeće primjere: „*Who can do the last one?; What did he do in the end?; Now, who can do the rest.*“

2.11.2 *Preuzimanje riječi tijekom razgovora (eng. turn-taking)*

Za samu organizaciju preuzimanja riječi tijekom razgovora (eng. *turn-taking*) važno je izbjegavanje istovremenoga govora dvaju ili više sugovornika, kao i dugih stanki između preuzimanja riječi različitih sugovornika (Sacks i sur. 1974: 700). U prirodnim komunikacijskim situacijama pri preuzimanju riječi tijekom razgovora rabe se dvije osnovne tehnike: *samoodabir* (eng. *self-selection*) ili *trenutni govornik bira sljedećega* (eng. *current speaker selects next speaker*) (ibid. 716). Iste se tehnike rabe i u didaktičkoj sredini, no razlika između didaktičke i prirodne sredine razvidna je u (ne)jednakosti sugovornika (vidi poglavlje Podjela uloga u razrednom jeziku). Unutar prve skupine razlikujemo tehniku *susjednih parova* (eng. *adjacency pairs*, usporedi Schegloff i Sacks, 1973, citirano u Sacks i sur. 1974: 716), od kojih je najčešći par pitanje-odgovor. Pored ovoga para Sacks i suradnici navode i parove pozdrav-pozdrav, poziv-prihvatanje/odbijanje, ponuda-prihvatanje/odbijanje i dr. Jedna od tehnika za odabir sljedećega govornika je i upotreba *pitanja za potvrdu* (eng. *tag-questions*), ali i ponavljanja već rečenoga iskaza uz upotrebu intonacije pitanja. Kao osnovnu tehniku preuzimanja riječi tijekom razgovora autori navode tehniku „početi prvi“ (ibid. 718). Ova je tehnika izuzetno važna za istraživanje govora nastavnika jer je upravo nastavnik taj koji u razrednom diskursu najčešće započinje razgovor i kontrolira ga, što odgovara njegovom statusu u razredu kao društvenoj situaciji. Upravo se zbog ove činjenice preuzimanje riječi tijekom razgovora uvelike razlikuje od svakodnevnih razgovornih situacija, što prema Lörscheru (1986: 18) udaljava učenika od krajnjega cilja nastave stranih jezika, a to je komunikacijska kompetencija na stranome jeziku. Lörscher (1986: 21) stoga predlaže promjenu klasičnih razrednih razgovornih struktura. Učenicima bi se pri preuzimanju riječi trebala ostaviti mogućnost samoodabira sugovornika, a nastavnici bi trebali poticati takav način organizacije preuzimanja riječi. Kad je god to moguće, učenici i nastavnici bi trebali zajednički odlučivati o temama razgovora, na način da pregovaraju, obrazlažu, prihvaćaju ili odbijaju teme. Na taj bi se način učenici stavili u komunikacijsku situaciju sličnu onoj prirodnoj. Na kraju razgovora bi se pak učenicima dala prilika da dodaju ono što do tada nije spomenuto, a vrijedno je spomenuti (eng. *hitherto unmentioned mentionables*), što bi im omogućilo da nauče reagirati na prijedloge za završavanje razgovora ili čak i odgoditi zatvaranje samoga diskursa. Čurković-Kalebić (2008: 23) navodi četiri momenta razrednoga diskursa u kojima nastavnik rabi tehniku samoodabira: na početku razgovora, nakon završetka učenikova iskaza, tijekom učenikova govora pri čemu nastavnik prekida kako bi ga ispravio

ili potaknuo na ispravak te tijekom interakcije među učenicima, pri čemu nastavnik obično daje pozitivnu povratnu obavijest na iskaz učenika.

Uporaba modalnih glagola u razrednom diskursu također je usko povezana s preuzimanjem riječi tijekom razgovora. Upotrebom modalnih glagola nastavnici pokazuju da uzimaju u obzir odluke učenika, čime se naglašava da je učenik aktivno uključen u organizaciju preuzimanja riječi. Nastavnik govori o tome tko može i hoće govoriti (njem. *Reden-Können* i *Reden-Wollen*), a ne o tome tko treba, odnosno mora govoriti (njem. *Reden-Sollen* i *Reden-Müssen*), potičući na taj način pozitivan tijek razrednoga diskursa (Redder 1984: 287). Modalni glagol *sollen* (hr. *trebati*) bi se tako trebao izbjegavati pri izricanju prve, neutralnije zapovijedi jer u razrednome diskursu ukazuje na ponovljenu ili hitniju zapovijed, dok je glagol *müssen* (hrv. *morati*) zbog svojeg primarnog značenja kojim se snažno ukazuje na obavezu također manje prikladan za prvo obraćanje učenicima. Umjesto ovih glagola pri izricanju prve zapovijedi preporuča se upotreba imperativa (usp. Reder 2016: 218). Prije nego li preuzmu riječ, učenici od nastavnika traže dozvolu za preuzimanjem riječi (njem. *Reden-Dürfen*, npr. *darf ich, wenn ich noch sagen darf*). Generalno se može reći da modalni glagoli imaju slojevitu i diferenciranu uporabu u razrednome diskursu. Njihova uporaba u razrednome diskursu nije nasumična i slučajna, već u potpunosti sustavna i predstavlja važno i učinkovito sredstvo djelovanja kako za nastavnika, tako i za učenika (ibid. 293).⁹⁴

2.11.3 Postavljanje i odgovaranje na pitanja

Nastavnik se vrlo često služi pitanjima kako bi potaknuo učenika na jezično djelovanje. Prema Heuer i Klippel (1987: 134) pitanja čine jednu četvrtinu nastavnikova govora. I Čurković-Kalebić također navodi da su pitanja najčešći oblik nastavnikova poticanja učenika na komunikaciju pa tako u korpusu svojega istraživanja pitanja u govoru nastavnika engleskoga jezika u hrvatskim školama nalazi da su upravo pitanja činila preko 80% ukupnoga broja poticaja (2003: 111). Međutim, postavljanje učinkovitih pitanja također je jedna od važnih nastavnikovih vještina i morala bi biti sastavni dio obrazovanja budućih

⁹⁴ Kad je riječ o discipliniranju, modalni glagol moći (njem. *können*) ima udio u didaktičkoj i odgojno-psihološkoj funkciji i djeluje u okvirima sporednoga diskursa s ciljem ponovne uspostave glavnoga diskursa. Modalni glagoli također igraju važnu ulogu u prelasku iz jedne u drugu fazu nastavnoga sata, točnije u uspostavi preduvjeta za sljedeću nastavnu fazu. Modalni glagol *können* koji označava mogućnost realiziranja nekoga cilja može se pojaviti u svim sekvencama razrednoga diskursa (npr. u postavljanju zadataka, u nastavnikovim pitanjima, u prijedlozima i pokušajima rješavanja problema, u vrednovanjima rješenja i sl.). U kombinaciji s bezličnom zamjenicom „man“, modalni glagoli u njemačkom jeziku ukazuju na norme, pravila i zahtjeve i u takvom se obliku smatraju prihvatljivim formulacijama (usp. Redder 1984: 298).

nastavnika. Geoff Thompson pristupa ovoj temi upravo s pedagoškoga aspekta, odnosno iz perspektive budućih nastavnika (1997) pa tako dijeli pitanja ovisno o njihovom obliku na pitanja koja počinju upitnom riječju i da/ne pitanja. Sljedeći kriterij za podjelu pitanja Thompson nalazi u sadržaju samih pitanja koja se odnose na vanjske činjenice, osobne činjenice ili pak mišljenja. Kao zadnji kriterij podjela pitanja Thompson navodi njihovu svrhu. Ovdje razlikuje pitanja kojima učenici dokazuju svoje znanje (tzv. pitanja za izlaganje sadržaja, odnosno eng. *display questions*, na koje učitelj u pravilu zna odgovor) ili pitanja koja služe komunikaciji. Ovom podjelom dolazi do 12 različitih tipova pitanja (1997: 102) kojima je najvažnija svrha pomoći mladim nastavnicima u sastavljanju pitanja vezanih primjerice uz obradu teksta.⁹⁵ Iako bi se u nastavi stranih jezika trebala više upotrebljavati otvorena i referencijalna pitanja jer imaju pozitivno djelovanje na motivaciju i učenje, ustanovljeno je da se pitanja zatvorenoga tipa više upotrebljavaju u nastavi nego u izvannastavnim situacijama (Edmondson i House 2011: 256). Iznenađujuća je činjenica da nastavnik u prosjeku čeka manje od jedne sekunde dok ne prozove učenika nakon postavljenog pitanja (usp. David Nuan 1991: 193). Nakon što su nastavnici zamoljeni da svjesno produže vrijeme čekanja na odgovor na tri do pet sekundi, došlo je do kvalitativnoga i kvantitativnoga pozitivnoga pomaka u odgovorima. Iako ovo istraživanje nije provedeno u nastavi stranih jezika, može se pretpostaviti da bi zbog svoje prirode u nastavi stranih jezika učenicima bilo potrebno još dulje vrijeme čekanja. Međutim, s druge strane vrijeme čekanja ovisi i o drugim čimbenicima, kao što su tipovi pitanja, faze nastavnoga sata, osobni nastavnikov, ali i učenikov stil. Svojevrsni prešutni dogovor između učenika i nastavnika predstavlja pristanak učenika na odgovaranje punim rečenicama, na što ga nastavnik uvijek iznova podsjeća, iako je to u potpunoj opreci sa stvarnom komunikacijom u kojoj prevladavaju eliptični odgovori, čime se nastava stranih jezika samo udaljava od svojega najvažnijega cilja, a to je komunikacijska kompetencija izvan same nastave.

2.11.4 *Kako odgovoriti na učenikov izričaj?*

“The teacher's primary responsibility is response-ability.”

⁹⁵ Ovo je samo jedna od mogućih podjela kojoj je naglasak na pedagoškom aspektu. Podjela pitanja tako donose i brojni drugi autori, poput Barnes (1969) koji govori o otvorenim i zatvorenim pitanjima, Long i Sato (1983) koji pitanja dijele na pitanja za izlaganje sadržaja i obavijesna pitanja ili John Searle (1969) koji govori o ispitnim i pravim pitanjima, da navedemo samo neke od mogućih podjela.

(Peter Wilberg, 1988, Editorial Meeting)⁹⁶

Nastavnici vrlo često ponavljaju učenički izričaj (njem. *Lehrerecho*, eng. *teacher echo*) kako bi učenici još jedanput čuli sadržajno i fonetski točan odgovor, iako je moguća varijanta da učitelj prozove učenika da on ponovi svoju rečenicu kako bi ga drugi (ili sam učitelj) bolje čuli, ispravili moguću pogrešku ili kako bi ga učitelj pohvalio. Vrlo je česta pojava kratkih opaski kao što su na engleskom *good*, *very good* ili danas već internacionalizirani oblik *O.K.* koje Wulf naziva *stereotipnim potvrdama* (njem. „*stereotype Quittungen*“) (2001: 98), a koje svakako treba izbjegavati jer sadržajno ne kazuju mnogo, izjednačuju loše, dobre i one bolje učeničke izričaje, monotone su i nedovoljno motivirajuće te učenicima ne daju dovoljno široku paletu ostalih mogućnosti nastavnikovih reakcija na njihove izričaje. Ovdje Wulf navodi primjerice uporabu riječi *fantastic*, *wow*, ali i rečenice *Are you sure? / You can't mean it. / I'm afraid not.* (usp. Wolf 2001: 99) kao negativne komentare kojih se nastavnik ne treba bojati jer vrlo često upravo oni potiču daljnju raspravu, a ne ostaju na tipičnom uzorku strukture dijaloga u nastavi *Initiative – Response – Follow-up* na koji se doduše u idealnom slučaju nastavlja nova inicijativa (usp. Sinclair, J.M i Brazil, D. 1989: 49), no u kojem vrlo često nastavnikov *follow-up* sadrži vrednovanje i znači završetak dijaloga. Usko je povezano s ovim oblikom i davanje *povratne obavijesti* (eng. *feedback*) koja može biti implicitna i eksplicitna, odnosno pozitivna i negativna. Kod negativne povratne obavijesti nastavnik ili ispravlja učenikov iskaz ili ukazuje na netočnost u iskazu i time potiče učenika na samoispravljanje. Dakle, čak i kod rutinskih radnji u nastavi, nastavnici bi trebali što je moguće više varirati svoju uporabu jezika, a ciljni jezik u komunikativnijim fazama nastave koristiti na što kreativniji i fleksibilniji način, tako da se postigne ravnoteža između učenicima poznatih jezičnih struktura koje se uvijek iznova pojavljuju u nastavi, i raznolikoga, fleksibilno upotrijebljenoga jezičnoga unosa (Klippel 2003: 57).⁹⁷

⁹⁶ Za citat vidi M. Lewis (1993: iii).

⁹⁷ Kao ilustracija mogu poslužiti primjeri nastavnikovih reakcija na učeničke izričaje zapisani tijekom hospitiranja na nastavi u dvije gimnazije i jednoj osnovnoj školi u Münchenu u veljači 2019. u okviru suradnje *Odsjeka za germanistiku Filozofskoga fakulteta u Zagrebu* i partnerske ustanove u inozemstvu (*Referat für Bildung und Sport Pädagogisches Institut Internationale Bildungskooperationen*).

- a) Pozitivna reakcija na učenički izričaj:

Aha, schön, wunderbar! / Ja, sehr gut. / Ja, genau. / Wunderbar! War alles dabei. / Sehr schön. / Ja, richtig. / Geschält ist doch richtig! Jawohl. / Das ist das Wort, das du gesucht hast. / Ja, das ist die Überschrift, ganz genau. / Für die Präsentation verdient man einen Applaus. / Ich fand's toll, dass... / Gut, ja, das gefällt mir. / Das habt ihr gut erkannt. / Nicht „oder so“, das war schon richtig.

- b) Od laganih prigovora do negativne reakcije i povratne obavijesti:

Noch ein Begriff, der mir besser gefallen würde. / Das kann sein, muss aber nicht sein.

Werner Hüllen i Wolfgang Lörcher (1989: 173) na osnovi transkribiranih video zapisa nastave engleskoga kao stranoga jezika u različitim školama u SRNJ dolaze do zaključka da učenici na osnovi nastavnikovih reakcija na njihov izričaj točno znaju odnosi li se nastavnikov zahtjev za ispravkom pogrešnoga poteza, odnosno njegovo vrednovanje učenikova izričaja na jezičnu ili sadržajnu pogrešku. Nastavnikova reakcija na učenikov izričaj sa sadržajnom pogreškom predstavlja kratko i blago verbalno negodovanje uz uzlaznu intonaciju, popraćeno upitnim izrazom lica i odmahivanjem glavom, dok su nastavnikove reakcije na jezičnu pogrešku u učenikovu izričaju uvijek izražene kratkom verbalnom reakcijom u silaznoj intonaciji, uz podignutu desnu ruku i s izrazom lica koje se može okarakterizirati kao napeto pa čak i prijeteće (ibid.). Hüllen i Lörcher to razumijevanje tumače komunikacijskim iskustvom čiji izvor nalazimo u osobnom stilu nastavnika te u ritualiziranim oblicima komunikacije između nastavnika i učenika u školama kao primjeru javne institucije (ibid. 174–175).

U analiziranom korpusu pažnja je posvećena reakciji nastavnika na točne, odnosno netočne izričaje učenika. Analizirale su se i izdvojile sve verbalne reakcije nastavnika te je uporaba uzlazne, ravne i silazne intonacije u nastavnikovim reakcijama na jezične, odnosno sadržajne pogreške u učeničkom izričaju uspoređena s rezultatima do kojih su u svojim istraživanjima došli Hüllen i Lörchner.

2.11.5 Ponavljanje u govoru nastavnika

U svojem istraživanju razrednoga disursa nastave engleskoga kao stranoga jezika s naglaskom na ponavljanja u govoru nastavnika Čurković-Kalebić (2008: 81) zaključuje da je ponavljanje važna komponenta nastavnikova govora i to i kao strategija poučavanja i kao komunikacijska strategija. Naime, od 16 nastavnika koji su bili uključeni u njezino istraživanje, samo se jedan nije koristio strategijom ponavljanja. Ustanovila je da ponavljanje čini jednu petinu nastavnikovih iskaza, od kojih pak čak dvije trećine čine ponavljanja onoga što su proizveli učenici. Pri čemu je funkcija potonjih pozitivna evaluacija, ukazivanje na netočan iskaz, ispravljanje pogrešaka, potvrđivanje razumijevanja izrečenoga, razrada (ponavljanje uz nastavljanje dijela iskaza), odnosno iniciranje komunikacije (ibid. 86–87).

Das müsstest du noch präzisieren. / Ein bisschen zu knapp. (erweitern)

... und Guten Morgen! (die SuS konnten sich an nichts erinnern). Eine schwierige Geburt. / Stimmt leider nicht. Noch Vorschläge? / It's a clever guess, but it's wrong. / Halleluja, halleluja!

Ponavljjanja su također učestalija u didaktičkim situacijama u kojima se primjerice ponavlja sadržaj s prethodnoga sata, nego u situacijama u kojima se simulira prirodna komunikacija. No, budući da se ponavljanje pojavljuje kod različitih nastavnika u različitom postotku, koji varira od 0% do 52%, možemo zaključiti da i ovdje igra ulogu nastavnikov stil poučavanja (ibid. 81). Kada govorimo o funkcijama ponavljanja, Čurković-Kalebić uzima govorni čin kao jedinicu segmentacije i pronalazi da je najveći dio ponavljanja povezan s privlačenjem ili pokazivanjem pažnje, izmamljivanjem odgovora, objašnjavanjem, davanjem uputa, odnosno pozitivne povratne obavijesti (ibid. 82). Pored doslovnoga ponavljanja, često se pojavljuju i malo izmijenjena ponavljanja ili ponavljanje istoga iskaza, ali na hrvatskome jeziku, kao u primjeru:

- „*There are some questions to make.*
You have to make some questions.
Morate od ovih rečenica napraviti pitanja.“ (ibid. 84).

Posebnu pažnju u okviru ponavljanja u nastavnikovu govoru Čurković-Kalebić posvećuje ponavljanju pitanja kojima nastavnici privlače pažnju, daju negativnu povratnu obavijest ili potiču na davanje odgovora (eng. *eliciting*) (ibid. 90–91).

2.11.6 *Upotreba stanki kao paralingvističke modifikacije govora nastavnika*

Škarić (1991: 295) stanke definira kao „odsječke govornog vremena bez teksta“, dok u poučavanju stranih jezika upotrebu stanki promatramo kao oblik modifikacije i prilagodbe nastavnikova govora (vidi poglavlje Osobine nastavnikova govora: *foreigner talk*). Wesche i Ready (1985) su ustanovili da nastavnici koji se obraćaju neizvornim govornicima rade dulje stanke. Međutim, upotreba stanki je individualna i različita kod različitih tipova nastavnika, a kao što će pokazati i primjeri iz našega istraživanja, stanke nisu niti ravnomjerno raspoređene, niti su iste duljine. David Crystal (2008: 355) i Richards i Schmidt (2010: 424) razlikuju *bezglasne stanke* (eng. *silent pauses*) i *glasne stanke* (eng. *filled pauses*). Glasne su stanke ispunjene artikuliranim (npr. *znači, ok*) i neartikuliranim poštapalicama (npr. hrv. *hm, aha*; eng. *ah, er, mm*; njem. *ähm, mhh*). Crystal također navodi nekoliko funkcija stanki, pa tako razlikuje stanke za uzimanje zraka, za označavanje gramatičkih razgraničenja, odnosno stanke kojima se dobiva na vremenu za planiranje novoga materijala, a sve ih svrstava u stanke sa strukturalnom funkcijom, odnosno *stanke razgraničenja* (eng. *junction pauses*) te *stanke*

oklijevanja (eng. *hesitation pauses*) (Crystal 2008: 355). Prema Richardsu i Schmidtu (2010: 424) stanke mogu činiti i do 50% govora, a više ih koriste oni koji govore sporije od onih koji govore brže. Čurković-Kalebić na osnovi svojega istraživanja provedenoga među 15 nastavnika engleskoga kao stranoga jezika u hrvatskim školama ustanovljava da su *iskazi* (eng. *utterances*) nastavnika koji koriste glasne stanke kraći od iskaza onih nastavnika koji koriste bezglasne stanke. Tempo kojim govore nastavnici koji koriste bezglasne stanke u pravilu je sporiji. Čurković-Kalebić također uočava da su stanke češće na početku nego na kraju sata te da se upotrebom dužih stanki učenicima daje dovoljno vremena za razmišljanje i za usvajanje gramatike i vokabulara (2008: 96).

2.11.7 *Prebacivanje koda (eng. code-switching)*

Tijekom razvoja glotodidaktike, mijenjala su se očišta iz kojih se promatrala uporaba i uloga materinskoga, odnosno ciljnoga jezika u nastavnim stranim jezicima. Prema materinskoga jezika u gramatičko-prijevodnoj metodi, zamijenila je njegova minorizacija. Dok je audiovizualna metoda naglasak stavljala na strani jezik, komunikacijska je metoda ponudila kompromisno rješenje u kojemu ciljni jezik ima prednost pred materinskim koji je moguće koristiti ako za to postoji opravdanje. Stoga Levine smatra da više nije riječ o *prebacivanju koda* (eng. *code-switching*), već o nastavnikovu izboru kada do njega treba doći (eng. *code choice*), odnosno u kojem je trenutku prebacivanje koda opravdano (Levine 2011: 70) (usp. ranije u radu poglavlje *Aufgeklärte Einsprachigkeit* (prosvijećena jednojezičnost) kao princip poučavanja stranim jezicima). Levine donosi dvije definicije prebacivanja koda:

- (1) „*Prebacivanje koda je sustavna, naizmjenična uporaba dvaju ili više jezika u pojedinom iskazu ili komunikacijskoj razmjeni.*
- (2) *Prebacivanje koda je sustavna uporaba jezičnoga materijala iz dva ili više jezika u istoj rečenici ili razgovoru.*“ (2011: 50)⁹⁸

Zajednički nazivnik objema definicijama jest njihova sistematičnost. Međutim, dok se prva definicija usredotočuje na sam govornikov čin prebacivanja koda, u središtu zanimanja druge definicije je uporaba jezičnoga materijala iz dva ili više jezika. Za bolji uvid u sam proces prebacivanja koda, Levine razvija opisni model izbora koda kod nastavnika i učenika

⁹⁸(1) „*Code-switching is the systematic, alternating use of two or more languages in a single utterance or conversational exchange; (2) Code-switching is the systematic use of linguistic material from two or more languages in the same sentence or conversation.*“ (Levine 2011: 50).

J2, ne usredotočivši se pri tome samo na količinu J2, odnosno J1 u razrednoj situaciji, već i na funkciju njihove uporabe te na sugovornike, odnosno pokušava odgovoriti na pitanja tko s kim razgovara na kojem jeziku. U svojem istraživanju provedenom 2003. godine među studentima i nastavnicima stranih jezika na tercijarnoj razini, Levine zaključuje da se J2 najviše upotrebljava kada se nastavnici obraćaju studentima, manje kada se studenti obraćaju nastavnicima, a najmanje kada se studenti obraćaju jedni drugima. Nadalje, najviše se J2 može čuti u komunikaciji vezanoj uz neku temu, manje u komunikaciji o gramatici, a najmanje u razgovoru o administrativnim aspektima razrednoga zbivanja kao što su razgovor o testovima, zadavanje zadataka, organizaciji i strukturi predmeta i sl. (usp. Levine 2003 citirano u Levine 2011: 78–79). Također je uočeno da se J2 više upotrebljava u strukturiranoj i pisanoj komunikaciji, odnosno u udžbeničkim aktivnostima (Levine 2011: 99). Pored uporabe J1 kao koda u učionici stranih jezika u komunikaciji o gramatici i administrativnoj strani nastave, Swain i Lapkin (2000 citirano u Levine 2011: 80) uočavaju da učenici upotrebljavaju J1 kako bi mogli ispuniti zadani zadatak na J2, odnosno J1 im služi za razumijevanje i razjašnjavanje zadanoga zadatka. Na razmišljanje navodi Levineov zaključak (2011: 81) da bi se prelazak učenika na J1 u takvim situacijama mogao promatrati i kao svojevrsna kritika nastavnika, zadataka ili materijala koje nastavnik upotrebljava na nastavi. Dakle, J1 ima vrlo važnu komunikacijsku, kognitivnu i društvenu funkciju u učenju stranih jezika i njegova se uporaba ne smije stigmatizirati (ibid. 100–101). Čurković-Kalebić na osnovi analize 24 transkribirana zvučna zapisa verbalne interakcije nastavnika engleskoga kao stranoga jezika u nastavi u osnovnim i srednjim školama u Hrvatskoj ustanovljuje funkcije uporabe materinskoga jezika, odnosno prebacivanja koda. Nastavnik upotrebljava J1 u poticanju na komunikaciju o jeziku i izvanjezičnim sadržajima, u objašnjavanju neke jezične jedinice ili sadržaja vezanih uz sociokulturološka pitanja, u uputama za rad, u davanju povratne informacije, bilo kao pohvale ili kao ispravka netočnoga iskaza (Čurković-Kalebić 2003: 135–136). Učenik upotrebljava materinski jezik da bi razumio način provedbe komunikacijske aktivnosti koju je nastavnik zadao te kao reakciju na nastavnikov poticaj na komunikaciju na J1. Učenici međusobno rabe J1 pri vrednovanju suučenicova iskaza i pri poticanju na međusobnu komunikaciju (ibid. 136–137). Budući da se fatička komunikacija češće odvija na J1 kao na prirodnijem mediju za odvijanje stvarne komunikacije, Gabriele Kasper smatra da je završni dio sata, a pogotovo njegov sam kraj, najbolji „kandidat“ za promjenu koda (Kasper 1989: 206). Naime, u tim trenucima nastavnik pokušava ponovno uspostaviti izravniji kontakt sa svojim učenicima kao protutežu stranomu jeziku na kojem se odvijala nastava.

U skladu s ranije navedenim teorijskim razmatranjima i okvirima te nastavno na do sada provedena istraživanja na temu RJ, pristupilo se istraživanju učinka poučavanja razrednomu jeziku u izobrazbi nastavnika njemačkoga kao stranoga jezika. U sljedećem dijelu rada donosimo opis provedbe postupka istraživanja i dobivenih rezultata te navodimo predmnijevani znanstveni doprinos.

3 EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE – METODOLOGIJA POSTUPKA

3.1 Cilj istraživanja

Nastavno na provedeno dijagnostičko istraživanje M. Lütze-Miculinić i M. Landsman Vinković (2017), u kojem je ustanovljeno da izvorni govornici hrvatskoga jezika, studenti završne godine diplomskoga studija germanistike nastavničkoga smjera i nastavnici pripravnici njemačkoga kao stranoga jezika, pokazuju velike nedostatke u usvojenosti njemačkoga razrednoga jezika, posebice na morfosintaktičkoj, semantičkoj i pragmatičnoj razini, pristupilo se izradi modula kojim bi se studentima germanistike omogućilo što lakše ovladavanje njemačkim razrednim jezikom. Pod modulom ovdje smatramo ukupno dvadeset nastavnih sati, organiziranih u deset blok-sati, posvećenih njemačkome razrednom jeziku u okviru kolegija *Jezični praktikum I* koji se izvodi u prvom semestru diplomskoga studija njemačkoga jezika nastavničkoga smjera na Odsjeku za germanistiku Filozofskoga fakulteta u Zagrebu.

Glavni je cilj ovoga istraživačkoga rada utvrditi učinak sustavnoga i eksplicitnoga poučavanja razrednomu jeziku tijekom izobrazbe nastavnika njemačkoga kao stranoga jezika.

3.2 Ispitanici

Dvije glavne skupine ispitanika u ovom istraživanju čine:

- a) studenti diplomskoga studija germanistike nastavničkoga smjera na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu (dalje u tekstu SGN) kojima je kao sastavni dio kurikuluma bio ponuđen modul o RJ te
- b) nastavnici pripravnici njemačkoga kao stranoga jezika (dalje u tekstu NP) koji niti tijekom svojega studija, niti tijekom svojega pripravnčkog staža nisu bili izloženi sustavnomu i eksplicitnomu poučavanju RJ te će stoga u ovom istraživanju poslužiti kao kontrolna skupina.

Istraživanje sa skupinom ispitanika NP provedeno je tijekom njihove Stručno-metodičke pripreme za polaganje stručnoga ispita, u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje 31.

kolovoza 2018. godine.⁹⁹ Od ukupno 27 prisutnih polaznika, troje ih je izvornih govornika koji su u SRNJ pohađali i završili osnovnu i/ili srednju školu te su izuzeti iz daljeg istraživanja, tako da je ukupan broj ispitanika kontrolne skupine N=24. Zbog relativno maloga broja studenata nastavničkoga smjera na jednoj studijskoj godini u istraživanje su uključeni studenti nastavničkoga smjera dviju generacija. U generaciji koja je u akademskoj godini 2018./2019. upisala prvu godinu diplomskoga studija germanistike nastavničkoga smjera bilo je samo 13 studenata. Od 21 studenta generacije 2019./2020. u istraživanje je uključeno njih 19. Jedan je ispitanik izvorni govornik koji je pohađao školu u Švicarskoj, dok jedan ispitanik nije pristupio pisanju prvoga testa zbog dužeg izbjivanja s nastave. Stoga je ukupan broj ispitanika skupine ispitanika SGN N=32. Iako broj ispitanika niti u ovom slučaju nije velik, on predstavlja gotovo cijelu populaciju u danom trenutku. Istraživanje unutar skupine ispitanika SGN provest će se prije (SGNa) i poslije (SGNb) eksplicitnoga poučavanja RJ.

3.3 Instrument i postupak istraživanja

Prije početka istraživanja ispitanike se obavijestilo o tijeku istraživanja, naglašeno je da ono za njih neće imati nikakve negativne posljedice, da mogu odustati u bilo kojemu trenutku istraživanja te da će podatke o njima znati samo voditeljica istraživanja. Suglasnost ispitanika za sudjelovanje u istraživanju zatraženo je najprije usmeno, a potom su je ispitanici potvrdili svojim potpisom na obrascu obaviještenoga pristanka. Istraživanje je anonimno, ali se sastoji od nekoliko dijelova te su stoga ispitanici zamoljeni da se tijekom cijeloga istraživanja koriste zaporkom, kako bi se njihovi odgovori mogli objediniti.

3.3.1 Prvi dio istraživanja: analiza testova o poznavanju RJ

(A) Test za utvrđivanje razine jezične kompetencije ispitanika (eng. *placement test*, dalje u tekstu PLT)

Budući da RJ pored obilježja svojstvenih za ovaj posebni tip jezika sadrži i obilježja općega jezika, za sve će se ispitanike prije samoga ispitivanja utvrditi razine jezičnoga umijeća prema Zajedničkomu europskomu referentnomu okviru za jezike (2005 i 2020.). Očekivana je razina jezične kompetencije studenata diplomskoga studija germanistike i

⁹⁹ Koristim ovu priliku da se zahvalim kolegi Marku Javorini, višem savjetniku za njemački jezik Odjela za stručno-pedagoški nadzor pri Agenciji za odgoj i obrazovanje koji je omogućio provođenje ovoga dijela istraživanja s nastavnicima pripravnici.

nastavnika pripravnika C1-C2 (iskusni korisnik). Radi utvrđivanja razine jezične kompetencije ispitanika koristit će se testom dostupnim na https://www.eb-zuerich.ch/site/filemanager/files/pdf/einstufungstests_/deutsch-c.pdf (vidi Prilog 1). Test se sastoji od 30 zadataka za nadopunjavanje u kojima ispitanici trebaju nadopuniti nastavak, odnosno riječ ili jedan izraz nadomjestiti drugim.

(B) Test o poznavanju RJ prije eksplicitnog poučavanja RJ (dalje u tekstu T1)

Kao prvi instrument istraživanja poslužit će kombinacija upitnika i testa o poznavanju RJ, posebno izrađenim za ovu priliku (vidi Prilog 2), koji bi sadržavao elemente ponuđenoga modula o RJ, a usredotočio bi se na područja koja su se u dijagnostičkom istraživanju M. Lütze-Miculinić i M. Landsman Vinković (2017) pokazala posebno problematičnima, a to su najviše pragmatična razina (oslovljavanje, upotreba modalnih čestica), leksičko-semantička odstupanja (neprikladan izraz, izostanak istovrijednica) te morfosintaktička odstupanja (djeljivi glagoli, upotreba imperativa, zamjenica i sl.). Također bi se posebna pažnja posvetila i kompenzacijskim strategijama i strategijama izbjegavanja kao tipovima komunikacijskih strategija. Za analizu pogrešaka i komunikacijskih strategija služit će se klasifikacijom napravljenom za ovo istraživanje koja se dijelom oslanja na klasifikaciju K. Kleppin (1998). Upitnik sadrži opća pitanja o ispitanicima koja se odnose na duljinu i mjesto učenja i predavanja njemačkog jezika te boravak u inozemstvu u zemljama njemačkoga govornoga područja. Naime, u ispitivanje nisu uključeni izvorni govornici njemačkoga jezika odnosno oni ispitanici kojima je njemački materinski jezik ili koji njemački jezik govore gotovo na razini materinskoga jezika jer se smatra se da su ti ispitanici bili neinstitucionalizirano izloženi stjecanju RJ u prirodnom okruženju. Radi postizanja što veće čistoće uzorka iz ispitivanja su izuzeti ispitanici iz skupine nastavnika pripravnika njemačkoga jezika koji tijekom studija nisu slušali metodičke predmete.

Test sadrži 20 zadataka, od kojih 14 zadataka za prevođenje s hrvatskoga na njemački te 6 zadataka za nadopunjavanje. U odabiru tipova zadataka oslonilo se na zadatke razrađene u Vossovu udžbeniku za poučavanje engleskoga RJ za nastavnike izvorne govornike njemačkoga jezika (Voss 1995) koji su prilagođeni potrebama RJ nastavnika njemačkoga kao stranoga jezika u hrvatskim školama. Studenti diplomskoga studija germanistike nastavničkoga smjera rješavali su T1 prije pohađanja modula o RJ, dok su ga nastavnici pripravnici ispunjavali u sklopu Stručno-metodičke pripreme za polaganje stručnoga ispita, u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje.

Radi ovjere instrumenta najprije su T1 riješila po tri neovisna idealna ispitanika, izvorna govornika njemačkoga jezika koji dobro poznaju i hrvatsko i njemačko školstvo (vidi Prilog 3). Njihovi su odgovori poslužili ispitivačima kao model za davanje ocjene na ljestvici od 1 do 3, a imaju sljedeću vrijednost:

- 1 = neprihvatljivo rješenje** (nerazumljiva formulacija, gramatički vrlo nekorektna odnosno djelomično ili potpuno neprevedena formulacija);
- 2 = prihvatljivo rješenje** (razumljiva i svrsishodna formulacija s manjim gramatičkim ili stilskim pogreškama);
- 3 = najviša ocjena** jer je rješenje istovjetno rješenju izvornih govornika inoga jezika s minimalnim pogreškama koje u usmenoj komunikaciji ne bi bile zamjetljive (npr. zatipci, pravopisne pogreške).

Rezultati riješenoga T1 za navedene dvije skupine ispitanika uspoređene su na osnovi izračunatoga prosjeka ocjena za svaki zadatak i svaku skupinu ispitanika te na osnovi modalne vrijednosti. U analizi i deskripciji podataka dobivenih ovim istraživanjem (tabelarno i grafičko prikazivanje podataka, korelacija među pojavama) koristilo se programskim paketom SPSS for Windows 20.0 (Statistical Package for Social Sciences).

(C) Test o poznavanju RJ nakon eksplicitnoga poučavanja RJ (dalje u tekstu T2)

Nakon odslušanoga modula o RJ studenti germanistike nastavničkoga smjera pristupili su ponovnom pisanju testa o RJ. T2 je sastavljen prema obrascu zadataka iz T1, a sastojao se od 28 zadataka, od kojih je u 13 zadataka o RJ trebalo prevesti rečenice s hrvatskoga na njemački jezik, a u 15 zadataka nadopuniti izraz koji najbolje odgovara nastavnoj situaciji opisanoj u zadatku. Obje su generacije T2 pisale kao dio ispita nakon odslušanoga kolegija Jezični praktikum I pod istom zaporkom kao i T1, tako da je zadržana anonimnost ispitanika. Ispit (vidi Prilog 4) je sastavila i ispravila nositeljica i voditeljica kolegija Jezični praktikum I, izvorna govornica njemačkoga jezika koja odlično poznaje u njemački i hrvatski školski sustav.¹⁰⁰ Njezini su odgovori i ponuđena rješenja poslužila ispitivačima kao model za davanje ocjene od 1 – 3, tako da je i ovaj test prošao isti postupak bodovanja i ocjenjivanja kao i test o poznavanju RJ prije eksplicitnoga poučavanja RJ.

¹⁰⁰ Koristim ovu priliku da se zahvalim magistrici znanosti Ireni Petrušić-Hluchý na pomoći i suradnji pri provođenju ovoga istraživanja. Kolegica Petrušić-Hluchý je kao nositeljica i voditeljica kolegija Jezični praktikum I, u okviru kojeg je istraživanje provedeno među SGN, svojim iskustvom i profesionalnošću zaslužna za odlično ovladavanje RJ novih generacija SGN.

3.3.2 Drugi dio istraživanja: Intervju s ispitanicima

U drugom se dijelu istraživanja sa svakim ispitanikom proveo kratki vođeni intervju u kojem se na J1 razgovaralo o poteškoćama na koje su nailazili pri rješavanju PLT i T1. Intervju se sastojao od četiri pitanja otvorenoga tipa u kojima su ispitanici trebali odrediti dio testa u kojem su imali najviše, odnosno najmanje nedoumica pri rješavanju, obrazložiti relevantnost RJ za njihovu profesiju, navesti primjere za načine ovladavanja RJ i odrediti svoje želje i očekivanja vezana uz ovladavanje RJ u okviru diplomskog studija koji su upravo upisali. Svrha je ovoga vida ispitivanja pomoću kvalitativne analize dobivenih odgovora steći dublji uvid i razumijevanje problema na koje ispitanici nailaze pri služenja RJ u izvođenju nastave na J2 (vidi Prilog 5).

3.3.3 Treći dio istraživanja: analiza govorenoga korpusa i pisanih priprema nastavnih sati

Treći dio istraživanja sastojao se od zvučnih zapisa desetominutnih izvođenja simulacije nastave studenata ispitanika (eng. *micro-teaching*) prije eksplicitnoga poučavanja RJ u okviru modula o RJ te zvučnih zapisa mikointervencija studenata ispitanika nakon odslušanoga modula o RJ radi utvrđivanja pozitivnoga utjecaja eksplicitnoga poučavanja RJ na ispitanike. Kod nastavnika pripravnika pristupilo se promatranju i/ili audio snimanju praktičnoga dijela njihovih stručnih ispita odnosno nastavnoga sata, pri čemu se nastojalo utvrditi u kojim će područjima nastavnici pripravnici imati najviše problema pri uporabi RJ u stvarnoj razrednoj situaciji.

Budući da se istraživanje provodilo od akademske godine 2018./2019. do 2020./2021., autorica ovoga rada morala se suočiti s brojnim ograničenjima pri provođenju ovoga dijela istraživanja. U zimskom semestru akademske godine 2019./2020. nije bilo moguće provesti snimanje simulacije nastave studenata ispitanika zbog obrazovnoga štrajka, a u ljetnom semestru iste akademske godine zbog potpunoga zatvaranja uslijed izbijanja pandemije nije bilo kontaktne nastave u školama, a niti nastave na daljinu u stvarnom vremenu, tako da se snimanje s jednim dijelom studenata nije moglo provesti. Upravo je zbog toga autorica ovog rada proširila istraživanje na studentske pripreme oglednoga sata koje su studenti, neovisno o tome jesu li sat zaista održali na kontaktnoj nastavi s učenicima ili u online okruženju, sinkronom i asinkronom nastavom, morali napisati i predati svojim mentorima i autorici ovoga rada.

S obzirom na to da se razredni jezik pretežito ostvaruje usmeno, iako se njegov pisani vid ne smije zanemariti (primjerice u sastavljanju uputa za rješavanje zadataka, ispravljanja i davanja povratnih informacija), ovaj je treći dio istraživanja vrlo važan i za utvrđivanje pogrešaka pri izgovoru, tako da se osim navedenim područjima (morfosintaktičko, leksičko-semantičko i pragmatičko te komunikacijske strategije) rad bavi i fonološkim pogreškama. Analizom snimki nakon odslušanoga modula o RJ trebalo se pokazati jesu li studenti ovladali obrađenim gradivom i koliko te kako je ovladavanje RJ u vođenju nastave na njemačkome kao stranome jeziku u konkretnoj razrednoj situaciji povezano s razinom ispitane jezične kompetencije. U ovom se dijelu istraživanja za analizu i deskripciju podataka rabila kvalitativno-kvantitativna metoda. Bez obzira na brojna ograničenja u trećem dijelu istraživanja, sakupljena i obrađena građa dala je uvid u utjecaj eksplicitnoga poučavanja RJ na ispitanike te odgovorila na istraživačka pitanja postavljena u ovome radu.

3.4 Hipoteze

U radu su postavljene sljedeće hipoteze:

- H1 – Studenti prije intervencije (SGNa) i nastavnici pripravnici (NP) koji nisu bili izloženi eksplicitnomu poučavanju RJ postići će podjednak uspjeh na testu o RJ (T1) i u stručnomu i u općemu vidu RJ.
- H1a – Među ispitanicima koji nisu bili izloženi eksplicitnomu poučavanju RJ studenti (SGNa) i nastavnici (NP) s višom razinom jezične kompetencije svoj će RJ bolje prilagoditi stvarnoj nastavnoj situaciji od onih s nižom razinom jezične kompetencije.
- H2 – Među ispitanicima koji su bili izloženi eksplicitnomu poučavanju RJ studenti (SGNb) s višom razinom jezične kompetencije svoj će RJ samo u njegovu općemu vidu bolje prilagoditi stvarnoj nastavnoj situaciji od studenata s nižom razinom jezične kompetencije.
- H3 – Studenti koji su odslušali modul o RJ (SGNb) bit će bolji u korištenju stručnoga vida RJ od nastavnika pripravnika (NP) koji ga nisu odslušali.

Polazi se od pretpostavke da sama izloženost općem standardnom njemačkom jeziku tijekom preddiplomskoga studija, a kasnije tijekom diplomskoga studija nastavničkoga smjera i jeziku didaktike i metodike nastave stranih jezika nije dovoljna da bi se ovladalo razrednim jezikom. Istraživanjem se željelo pokazati da se to može postići jedino sustavnim i

eksplicitnim poučavanjem RJ, kao dijelu visokoškolskoga kurikula za diplomske studije nastavničkoga smjera njemačkoga kao stranoga jezika, u kojem nije dovoljno da razredni diskurs bude samo jedna od nastavnih cjelina¹⁰¹, već mu treba posvetiti zaseban modul, odnosno kolegij. Na osnovi rezultata istraživanja koje su provele Lütze-Miculinić i Landsman Vinković (2017) može se sa sigurnošću reći da nastavnicima početnicima jedna godina pripravničkoga staža nije dostatna za ovladavanje RJ. Štoviše, rezultati su pokazali i lagano stagniranje u razini jezične kompetencije. Budući da je sastavni dio RJ i opći jezik, pretpostavlja se da će studenti s višom razinom jezične kompetencije bolje snaći u razrednoj situaciji od studenata s nižom razinom jezične kompetencije. Međutim, to se odnosi samo na općejezični, ali ne i na stručni dio RJ. Nakon eksplicitnoga poučavanja RJ očekuje se viša razina poznavanja stručnoga dijela RJ, kako u pisanom ispitu na kraju odslušanoga modula (T2), tako i u samoj nastavnoj situaciji.

¹⁰¹ Kao što je to slučaj sa studijskim programima diplomskih studija germanistike nastavničkoga smjera na sveučilištima u Osijeku, Rijeci, Zadru te do akademske godine 2017./2018. i u Zagrebu, kada se na diplomski studij germanistike nastavničkoga smjera uvodi posebni modul o razrednome jeziku u okviru kolegija Jezični praktikum I.

4 EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE – PRIKAZ I

INTERPRETACIJA REZULTATA

4.1 Test za utvrđivanje razine jezične kompetencije

Budući da je C1/C2 očekivana razina jezične kompetencije SGN i NP prema ZEROJ-u, testom se željelo utvrditi jesu li ispitanici zaista na toj razini jezične kompetencije, a analizom rezultata usporediti uspjeh ovih dviju skupina i ustanoviti ima li statistički značajne razlike između njihovih uspjeha postignutih na pojedinim zadacima u testu. Unutar ispitivanih skupina SGN i NP za svaki točno riješeni zadatak od ukupno 30 zadataka dodijeljena je 1 (1 = točno), a za netočno riješeni zadatak 0 (0 = netočno) te je svakom ispitaniku pridružen ukupan postotak riješenosti testa. Uspjeh postignut za svaki zadatak prema skupinama ispitanika također je izražen u postocima.

Prema standardima međunarodno priznatih ispita za dobivanje potvrde o položenoj razini jezične kompetencije njemačkoga jezika,¹⁰² potrebno je riješiti 60% zadataka za dobivanje potvrde. Prema tom kriteriju većina ispitanika SGN (29 od 32 ispitanika) i NP (22 od 24 ispitanika)¹⁰³ nalazi se na očekivanoj jezičnoj razini. Po jedan ispitanik iz svake skupine postigao je maksimalan broj bodova, a i distribucija ostalih bodova prema bodovnim skupinama bila je podjednaka. Sukladno tome, ne iznenađuje podatak da između ovih dviju skupina uglavnom ne postoji statistički značajna razlika u rezultatima za pojedine zadatke. Za prikazivanje statistički značajnih razlika ($p < 0,05$), u postignutom uspjehu između ovih dviju skupina ispitanika koristio se neparametrijski hi-kvadrat test.¹⁰⁴ Statistički značajna razlika u kojoj je p-vrijednost na minimalnih 0,001 dobivena je za rezultate uspjeha postignutog u zadatku 28. Taj je zadatak povezan s nadopunjavanjem teksta s posebnim glagolskim oblicima tzv. *konjunktiva I* za neupravni govor (usp. Prilog 1, zadatak 28: *Doch ab morgen setze sich die Hochdrucklage wieder im ganzen Land durch.*). Čak je 63% NP upisalo netočno rješenje, dok su SGN samo u 19% slučajeva ponudili pogrešan odgovor. I u zadatku 27 koji se

¹⁰² Usporedi primjerice Goethe-Institut, ÖSD, telc i dr.

¹⁰³ Od troje ispitanika unutar skupine SGN koji nisu na očekivanoj jezičnoj razini, dvoje je točno riješilo 57%, a jedan 53% zadataka, dok je u skupini NP jedan kandidat točno riješio 50%, a drugi samo 20% zadataka, što za skupinu NP znači veći raspon podataka i veće odstupanje od središnje vrijednosti.

¹⁰⁴ Zbog malog broja ispitanika u istraživanju su se primijenile neparametrijske metode za obradu podataka.

također tiče neupravnoga govora (usp. Prilog 1, zadatak 27: *Deshalb müsse mit Gewittern gerechnet werden.*) p vrijednost je na niskih 0,034, a postotak netočnih rješenja za skupinu NP iznosi 75%, dok je kod SGN riječ o 47% netočnih odgovora. Sljedeću statistički značajnu razliku ($p=0,048$) nalazimo i u zadatku 30 u kojemu je glagolske konstrukcije trebalo zamijeniti imeničkima (usp. Prilog 1, zadatak 30: *Obwohl der Verkehr zunimmt, verzichten nur wenige Menschen auf ein Auto. → Trotz der Zunahme des Verkehrs verzichten nur wenige Menschen auf ein Auto.*). I u ovom su slučaju SGN postigli bolji uspjeh od NP. Nameće se sljedeće objašnjenje za ovu pojavu: nepravni se govor uz uporabu takozvanog *konjunktiva I* u njemačkome jeziku prema nacionalnom kurikulumu za njemački jezik uči tek u 4. razredu gimnazije, 12. godina učenja, odnosno 4. razredu jezične gimnazije, 9. godina učenja¹⁰⁵, a nominalni stil je karakterističan za pisani izričaj na njemačkome jeziku na višim jezičnim razinama. Veliki je dio NP odradio pripravnički staž u osnovnim školama, tako da se pretpostavlja da je zbog neuporabe ovih oblika kod ispitanika ove skupine došlo do stagnacije u ovom dijelu jezične kompetencije.

Pogreške koje se pojavljuju u obje skupine ispitanika u relativno velikom broju slučajeva, odnose se prije svega na oblike *konjunktiva II* u prošlosti (hrv. *kondicional prošli*) u zadatku 18 (usp. Prilog 1, zadatak 18: *Bei diesem Wetter wäre ich an deiner Stelle nicht hinausgegangen.*), u kojem je pogrešno rješenje ponudilo čak 69% SGN, odnosno 67% NP te u poredbenim rečenicama s *als ob* (hrv. *kao da*) u zadatku 20 (usp. Prilog 1, zadatak 20: *Er tut so, als ob er von allem nichts wüsste.*) u kojima se također očekuje uporaba *konjunktiva II* (ili *konjunktiva I*)¹⁰⁶. U ovom je zadatku 63% SGN, odnosno 46% NP ponudilo pogrešno rješenje zadatka. Uporaba modalnih glagola sa subjektivnim značenjem (usp. Prilog 1, zadatak 16 *Ist die Prüfung schwierig? – Ja, ich habe gehört, sie soll ziemlich anspruchsvoll sein.* i zadatak 17 *Ich bin ganz sicher, dass das nicht stimmt. Du musst dich geirrt haben.*) također se prema ZEROJ-u obrađuje tek na C1 razini, a nije predviđena kurikulumom za njemački jezik, tako da ne čudi podatak da je i u ovom slučaju postotak netočnih odgovora relativno visok (usp. zadatak 16 s 34% netočnih odgovora za skupinu SGN te 58% za NP te nešto bolje rezultate za zadatak 17 s 25% netočnih odgovora za skupinu SGN i 33% za NP.¹⁰⁷

¹⁰⁵ Usporedi https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html.

¹⁰⁶ Rješenje koje ovdje donosimo najčešće je rješenje ovoga zadatka, iako su prihvatljiva i sljedeća rješenja: *Er tut so, als ob er von allem nichts gewusst hätte* (s tzv. *konjunktivom II u prošlosti*) odnosno *Er tut so, als ob er von allem nichts wisse*. (s tzv. *konjunktivom I*).

¹⁰⁷ Promatramo li rezultate testa za utvrđivanje jezične kompetencije iz perspektive točno riješenih zadataka, možemo ustvrditi da je i jedna i druga skupina najbolje riješila zadatke povezane s deklinacijom pridjeva (usp. Prilog 1, zadatak 1, 2, 3 i 22) i veznicima (usp. Prilog 1, zadatak 9, 10 i 11).

4.1.1 Test o poznavanju RJ prije eksplicitnoga poučavanja RJ

Na početku ovoga poglavlja donosimo usporedbu uspjeha postignutoga na T1 za SGNa i NP. Nakon toga cilj nam je pokazati postoji li korelacija između uspjeha postignutoga na PLT i T1, odnosno postoji li i kakva je povezanost između razine jezične kompetencije i ovladanosti RJ. U trećem se dijelu analizom pogrešaka željelo utvrditi u kojim područjima pojedine skupine ispitanika imaju najviše problema pri rješavanju zadataka i je li pri tome riječ o općem ili stručnom vidu RJ.

4.1.2 Uspjeh T1

Unutar ispitivanih skupina SGNa i NP svakom od 20 zadataka dodijeljena je ocjena na skali od 1 do 3 (1 = neprihvatljivo rješenje, 2 = prihvatljivo rješenje te 3 = najbolje rješenje) kako bi se izračunao opći uspjeh za svaki zadatak i svaku skupinu ispitanika. Objema je skupinama pridružena modalna vrijednost 2, dakle dominantna vrijednost s najvećom frekvencijom u nizu analiziranih rezultata. Ako pak uspjeh za ove dvije skupine ispitanika izrazimo prosjekom ocjena na zadanoj skali od 1 do 3, dolazimo do prosječne ocjene 2,02 za skupinu SGNa, odnosno 2,18 za skupinu NP. Za prikazivanje statistički značajnih razlika ($p < 0,05$), u postignutom uspjehu između ovih dviju skupina ispitanika koristio se kao i u PLT neparametrijski hi-kvadrat test. Statistički značajna razlika ustanovljena je samo u dva slučaja od ukupno 20 zadataka i to kod zadatka broj 6 iz prvog dijela testa u kojemu je trebalo prevesti rečenicu s hrvatskog na njemački jezik (usp. Prilog 2, zadatak 6: *Otvorite udžbenike na stranici 5.*), gdje p vrijednost iznosi 0,01 i u zadatku 18 u kojemu je rečenicu trebalo nadopuniti izrazom koji najbolje odgovaraju navedenoj razrednoj situaciji, (usp. Prilog 2, zadatak 18: *Ein von der Klasse gewählter Mitschüler, der die Interessen der Klasse vertritt ist Klassensprecher.*) u kojem p vrijednost iznosi 0,015. U oba je slučaja skupina NP imala veći broj točno odgovorenih zadataka. Budući da u preostalim 18 zadataka nema statistički značajnih razlika između rezultata skupine SGNa i NP i da je u nekim slučajevima zadatke bolje riješila skupina SGNa, a u nekima NP (vidi tablicu 2), možemo zaključiti da su i studenti i nastavnici pripravnici uglavnom podjednako uspješno¹⁰⁸, i u stručnom i u općem vidu RJ, riješili T1, čime je potvrđena prva hipoteza (H1).

¹⁰⁸ Pod podjednako uspješno riješenim zadacima podrazumijevamo one zadatke kod kojih odstupanje od srednje vrijednosti uspjeha ne prelazi 10 posto.

Tablica 2: Ukupan uspjeh i uspjeh postignut na pojedinim zadacima za skupine SGNa i NP na T1 izražen u prosječnoj ocjeni.

		Uspjeh za skupine ispitanika	
Zadaci	Uspjeh	SGNa	NP
Zadatak 20	2,66	2,69	2,63
Zadatak 2	2,64	2,72	2,54
Zadatak 7	2,55	2,69	2,38
Zadatak 19	2,54	2,47	2,63
Zadatak 10	2,52	2,50	2,54
Zadatak 6	2,48	2,31	2,71
Zadatak 8	2,43	2,47	2,38
Zadatak 14	2,27	2,25	2,29
Zadatak 3	2,07	1,88	2,33
Zadatak 11	2,02	2,03	2,00
Zadatak 13	2,02	1,88	2,21
Zadatak 9	1,98	1,81	2,21
Zadatak 1	1,89	1,84	1,96
Zadatak 17	1,88	1,78	2,00
Zadatak 12	1,79	1,66	1,96
Zadatak 4	1,75	1,66	1,88
Zadatak 18	1,73	1,53	2,00
Zadatak 16	1,63	1,59	1,67
Zadatak 15	1,50	1,38	1,67
Zadatak 5	1,43	1,31	1,58
Ukupan uspjeh	2,09	2,02	2,18

4.1.3 Korelacija između PLT i T1

Na osnovi gore navedenih podataka o uspjehu ispitivanih skupina SGNa i NP, kako na PLT, tako i T1 u kojem su postignuti podjednaki uspjesi uz vrlo malo statistički značajnih razlika između skupina, pristupilo se izračunu Pearsonovog kvocijenta korelacije s ciljem mjerenja jakosti i smjera ove linearne korelacije između PLT i T1. Budući da se na testu za utvrđivanje razine jezične kompetencije koristilo binarnim kodom (1 = točno, 0 = netočno), a na T1 skalom od 1 do 3 (1 = netočno, 2 = prihvatljivo, 3 = točno), napravljeno je rekodiranje T1 u binarni kod (1 = netočno, a 2 i 3 = točno). Izračunom je ustanovljena srednje jaka pozitivna korelacija¹⁰⁹ između dviju ispitivanih varijabli, vrijednosti $|r| = 0,703$ (vidi Tablicu

¹⁰⁹ Stupnjevi jakosti korelacije kreću se od 0 (nema korelacije) do 1 (potpuna korelacija). Slabom se korelacijom smatraju vrijednosti od 0 – 0,5, srednje jakom od 0,5 – 0,8, a jakom od 0,8 do 1.

3). Prema skupinama ispitanika ta vrijednost iznosi $|r| = 0,780$ za skupinu SGNa, odnosno $|r| = 0,690$ za skupinu NP. Dakle, vide se male razlike u jačini korelacije između ispitivanih skupina. Iz dobivenih je rezultata razvidno da će među ispitanicima koji nisu bili izloženi eksplicitnomu poučavanju RJ studenti i nastavnici s višom razinom jezične kompetencije svoj RJ bolje prilagoditi stvarnoj nastavnoj situaciji od onih s nižom razinom jezične kompetencije, čime je potvrđena hipoteza 1a (H1a).¹¹⁰

Tablica 3: Korelacija testa za utvrđivanje razine jezične kompetencije (PLT) i testa za utvrđivanje razine poznavanja RJ prije eksplicitnoga poučavanja RJ (T1)

		Ukupni uspjeh T1	Ukupni uspjeh PLT
Ukupni uspjeh T1	Pearson Correlation	1	,703**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	56	56
Ukupni uspjeh PLT	Pearson Correlation	,703**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	56	56

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

4.1.4 Analiza pogrešaka – T1

Kako je već ranije u radu navedeno, analiza pogrešaka prema jezičnim razinama oslanja se na područja koja su se u dijagnostičkom istraživanju Lütze-Miculinić i Landsman Vinković (2017) pokazala posebno problematičnima (morfosintaktička, leksičko-semantička odstupanja te pogreške u području pragmatike), ali im se dodaje i područje pravopisa zbog velikog broja uočenih pogrešaka.¹¹¹ Navedenu klasifikaciju pogrešaka prema jezičnim razinama donosi Karin Kleppin u svojem radu *Fehler und Fehlerkorrektur*.¹¹² U okviru navedenih područja u materijalima analiziranim u ovome radu nalazimo odstupanja u sljedećim kategorijama:

¹¹⁰ Radi što veće vjerodostojnosti rezultata, još je jedanput izračunat stupanj jakosti korelacije, ali ovaj puta između zbroja točnih zadataka na PLT i zbroja odgovora 1 (netočno), 2 (dobro) i 3 (točno) na T1. Rezultat je i ovaj puta pokazao srednje jaku korelaciju za skupinu NP ($|r| = 0,690$), ali jaku korelaciju za skupinu SGNa, vrijednosti $|r| = 0,813$.

¹¹¹ U dijagnostičkom istraživanju koje su 2015. godine provele Lütze-Miculinić i Landsman Vinković također su prisutne pravopisne pogreške. Budući da su se u analizi pogrešaka pravopisne pogreške pokazale najmanje problematičnima, pozornost je usredotočena na područja s većim brojem pogrešaka.

¹¹² Usporedi: Kleppin: *Fehler und Fehlerkorrektur* (1998), str. 42–43.

- (1) morfosintaktička odstupanja¹¹³: djeljivi glagoli, upotreba imperativa, ostali glagolski oblici, zamjenice (osobne i povratne), prijedlozi, negacija, rodovi imenica, članovi, padeži, deklinacija pridjeva, broj, doslovno prenošenje vokativa iz hrvatskoga jezika u njemački jezik¹¹⁴, rekcija glagola, poredak riječi u rečenici, veznici i sl.
- (2) leksičko-semantička odstupanja: neprikladan izraz, izostanak istovrijednica¹¹⁵;
- (3) odstupanja na pragmatičnoj razini: oslovljavanje, uzvici, upotreba modalnih čestica, upotreba konjunktiva II (hrv. kondicionala)¹¹⁶;
- (4) fonetičko-fonološka odstupanja: pravopisne pogreške i s njima povezane pogreške u izgovoru¹¹⁷

U grafičkom prikazu (Graf 1) moguće je vidjeti zastupljenost pogrešaka izraženu u postocima prema navedenim područjima pogrešaka za ispitivane skupine SGNa i NP. Kao što je razvidno iz Grafa 1, kod svih su ispitanika iz obje skupine zabilježena odstupanja na leksičko-semantičkom području.¹¹⁸ Dok je postotak morfosintaktičkih odstupanja podjednak za obje skupine ispitanika (za SGNa taj postotak iznosi 97%, a za NP 92%), skupina NP bilježi manji postotak pogrešaka na području pragmatike (54% NP prema 75% SGNa), odnosno pravopisa (58% NP prema 78% SGNa). Za razliku od SGNa koji se tijekom studija

¹¹³ U grafičkom prikazu morfosintaktička odstupanja navodimo pod zajedničkim nazivnikom „Gramatika“.

¹¹⁴ Za uporabu vokativa nalazimo nekoliko objašnjenja. Jedno od njih uporabu vokativa u stranome jeziku vidi u nedovoljnoj nastavničkoj ovladanosti jezikom. Ako se oslonimo na uzroke za nastajanje pogrešaka kako ih navodi Karin Kleppin (1998), zaključujemo da do uporabe vokativa u njemačkom jeziku dolazi zbog negativnoga prijenosnoga odstupanja iz materinskog jezika u ciljni jezik, odnosno do međujezične pogreške. Čurković-Kalebić (2008:104) pronalazi još jedno objašnjenje za ovu relativno čestu pojavu, a to je želja da se učenici osjećaju ugodnije kad odgovaraju na nastavnikove upite. U analiziranoj je građi vokativ u njemačkom jeziku upotrijebilo 13% SGN i 21% NP.

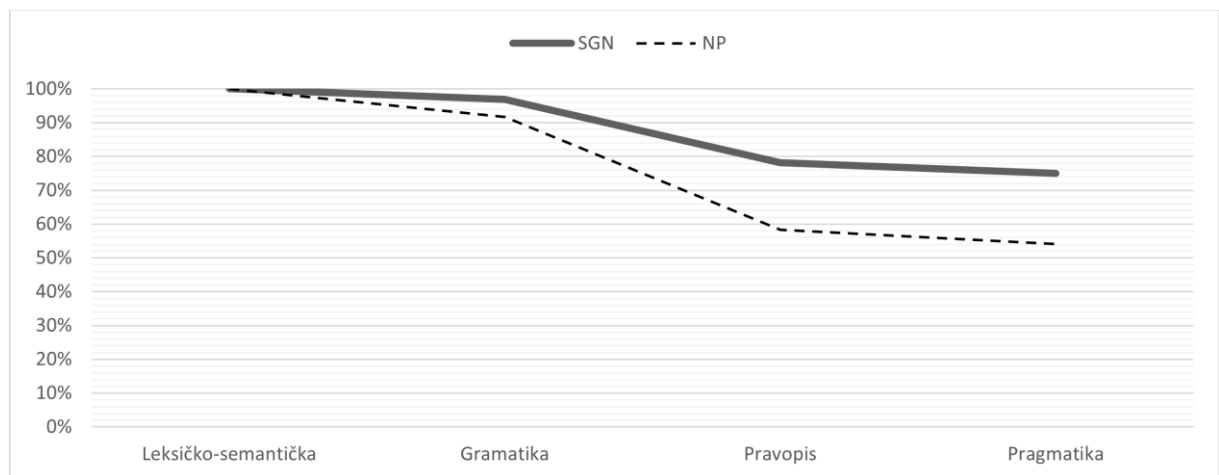
¹¹⁵ Izostanak istovrijednica možemo smatrati i vidom komunikacijske strategije izbjegavanja koja ne mora nužno imati negativne implikacije. Međutim, u analiziranim primjerima izostanak istovrijednica značio je jednostavno prazno mjesto u prijevodu ili zadatku za nadopunjavanje te se kao i neprikladan izraz smatra pogreškom.

¹¹⁶ U odstupanja na području pragmatike uvrštene su isključivo pogreške u oslovljavanju. Naime, broj modalnih čestica varira i u rješenjima kod samih IG koji ih ponekad stavljaju kao mogućnost u zgradu, ovisno o stupnju uljudnosti koji se želi postići (vidi Prilog 3). Stoga bi bilo nemoguće odrediti broj pogrešaka kod ispitanika pa se za ovu kategoriju promatra broj pojavnica modalnih čestica kao pozitivnoga ostvaraja u domeni uljudnosti u razrednom diskursu. Isto vrijedi i za oblike *konjunktiva II* koje su kao moguće rješenje ponudili ispitanici, ali ih nema kod izvornih govornika. Kategorija uzvika nije analizirana u okviru ranije spomenutoga dijagnostičkoga istraživanja iz 2017. Ovdje će se analizirati kao zasebna potkategorija unutar pragmatike zbog svoje specifičnosti u jezičnom sustavu.

¹¹⁷ U grafičkom prikazu ovu skupinu pogrešaka navodimo pod nazivom „Pravopis“. U ovoj se skupini pogrešaka nalaze i pogreške pri izgovoru o čemu će biti riječ u trećem dijelu istraživanja u kojemu će se analizirati govoreni korpus.

¹¹⁸ Dok na ovom području nema niti jednog ispitanika s 0 pogrešaka, na području gramatike bilježimo 3% SGN i 8% NP, na području pragmatike 25% SGN i 46% NP te na području pravopisa 22% SGN, odnosno 42% NP s 0 pogrešaka.

gotovo isključivo koriste kompjutorom s programima za automatsku korekciju pravopisa, NP su tijekom svojeg pripravničkog staža bili primorani koristiti se i klasičnom pločom u svojoj nastavi i prilikom pripreme za održavanje nastavnoga sata provjeriti način pisanja pojedinih riječi. Stoga autorica ovoga rada upravo u ovoj činjenici nalazi i moguće objašnjenje za manji postotak pogrešaka NP upravo na području pravopisa. Manji postotak pogrešaka na području pragmatike (u našem slučaju oslovljavanja) također je moguće objasniti jednogodišnjim razrednim iskustvom NP i njihovim radom s nastavnikom mentorom koji je svojim savjetima i primjerom mogao utjecati na manji broj odstupanja na ovom području. Ove bi pojave svakako trebalo detaljnije istražiti.



Graf 1: Područja s najvećim postotkom pogrešaka prema skupinama ispitanika

Ranije smo na osnovi uspjeha utvrdili da postoji pozitivna korelacija između uspjeha postignutoga na PLT i uspjeha na T1 i time potvrdili hipotezu H1a. Ako uspjeh postignut na ta dva testa promatramo kroz prizmu pogrešaka, dolazimo do sljedećega rezultata: što je manji broj pogrešaka postignut na PLT, to je uspjeh na T1 bolji. Dakle, zaključujemo da postoji negativna korelacija između ukupnoga broja pogrešaka i uspjeha na T1, čime još jedanput potvrđujemo hipotezu H1a (vidi Tablicu 4).

Tablica 4: Korelacija između ukupnoga uspjeha PLT i ukupnoga broja pogrešaka na T1.

		Ukupni uspjeh PLT	Greške ukupno
Ukupni uspjeh PLT	Pearson Correlation	1	-,762**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	32	32
Greške ukupno	Pearson Correlation	-,762**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	32	32

***Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).*

Međutim, promatramo li kategorije pogrešaka navedene u Grafu 1 odvojeno, možemo zaključiti da gore navedena korelacija postoji samo za leksičko-semantičko područje i područje gramatike, dok u području pragmatike i pravopisa ne postoji korelacija između broja pogrešaka i uspjeha na T1 (vidi Tablicu 5).

Tablica 5: Korelacija između uspjeha postignutoga na PLT i pojedinih skupina pogrešaka u T1

		Gramatika	Pragmatika	Pravopis	Leksičko-semantička odstupanja
Ukupni uspjeh PLT	Pearson Correlation	-,695**	-,175	-,122	-,711**
	Sig. (2-tailed)	,000	,339	,505	,000
	N	32	32	32	32

***Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).*

4.1.4.1 Morfosintaktička odstupanja

Kao i u dijagnostičkom testu (usp. Lütze-Miculinić i Landsman Vinković 2017) i ovdje je iznenađujuće puno pogrešaka zabilježeno u upotrebi djeljivih glagola u njemačkom jeziku. Čak 71% NP, odnosno 72% SGNa ima jednu ili više pogrešaka u upotrebi djeljivih glagola, a pogreške se odnose ili na upotrebu krivih prefiksa, ili na izostanak prefiksa, odnosno na neodvajanje prefiksa od osnove glagola kao u sljedećim primjerima¹¹⁹:

- *Wann sollen wir das Plakat *aufgeben?*
umjesto *Wann sollen wir das Plakat abgeben?*
- **Streicht das Wort über.*
umjesto *Streicht das Wort durch.*
- **Teilt euch in Vierergruppen.*
umjesto *Teilt euch in Vierergruppen auf/ein.*
- **Durchkreuzt das Wort.*
umjesto *Kreuzt/Streicht das Wort durch.*

¹¹⁹ Zvjezdicom su označene rečenice, dijelovi rečenice, odnosno riječi u kojima se pojavljuje pogreška.

Pored upotrebe djeljivih glagola, problematičnima se pokazala i upotreba padeža,¹²⁰ posebice u slučaju prijedloga koji dolaze s dativom i akuzativom (tzv. *Wechselpräpositionen*), kao u primjerima:

- *Setzt ein Häkchen *neben der richtigen Antwort.*
umjesto (...) *neben die richtige Antwort.*
- *Streicht das Wort durch, das nicht *in der Reihe passt.*
umjesto (...) *das nicht in die Reihe passt.*

Kod polovice ispitanika iz obadvije skupine zabilježene su pogreške u upotrebi rodova imenica¹²¹ uglavnom zbog negativne interferencije s hrvatskim jezikom i to kod imenica iz svakodnevnoga razgovornoga jezika poput imenica *das Plakat* (**der Plakat*), *die Antwort* (**der Antwort* i **das Antwort*), *das Fenster* (**der Fenster*), *die Luft* (**der Luft*) ili *der Text* (**das Text*).

Pogreške u upotrebi imperativa kod 53% SGNa i 38% NP uglavnom se odnose na uporabu oblika za imperativ za 2. lice množine s osobnom zamjenicom¹²² kao u primjeru:

- **Öffnet ih eure Lehrbücher.*
umjesto *Öffnet eure Lehrbücher.*

Još uvijek relativno visok postotak morfosintaktičkih pogrešaka zabilježen je pri uporabi prijedloga (SGNa 41% te 33% NP), članova (SGNa 31% i NP 42%) te zamjenica (SGNa 22% i NP 25%), dok je kod ostalih potkategorija unutar morfosintaktičke kategorije taj postotak nizak, što se može usporediti i s rezultatima dobivenima na dijagnostičkom testu iz 2017.¹²³

¹²⁰ Pogreške u upotrebi padeža prisutne su kod 66% SGNa, odnosno 54% NP.

¹²¹ Jednu ili više pogrešaka u upotrebi rodova u njemačkom jeziku napravilo je 50% SGNa i 58% NP.

¹²² Objašnjenje za ovu pogrešku nalazimo u obliku za imperativ iz poštovanja u 3. licu množine koji se u njemačkom jeziku upotrebljava uvijek s osobnom zamjenicom *Sie* (hrv. *Vi*). Budući da se tijekom studija studente oslovljava s „Vi“, oni se u svakodnevnoj komunikaciji na nastavi ne susreću s ostalim oblicima za imperativ (2. lice jednine i 2. lice množine) koji se upotrebljavaju bez osobne zamjenice. Na taj način dolazi do svojevrsnoga zaboravljanja posebice oblika za 2. lice množine koji je pak najčešći oblik za imperativ u osnovnim i srednjim školama. Stoga ni ne čudi pojava da studenti, a kasnije i nastavnici pripravnici pa čak i neki nastavnici s višegodišnjim iskustvom, učenike u osnovnoj i srednjoj školi tijekom svojih oglednih sati i/ili redovne nastave oslovljavaju sa „Sie“.

¹²³ Usporedi Lütze-Miculinić i Landsman Vinković 2017: 290–291.

4.1.4.2 Pravopisne pogreške

Iznimno velik broj pravopisnih pogrešaka i u jednoj i u drugoj skupini ispitanika povezan je s pisanjem velikoga slova u imperativima iz poštovanja i odgovarajuće posvojne zamjenice¹²⁴ kao u sljedećim primjerima:

- *Markieren *sie die richtige Antwort.*
umjesto *Markieren Sie die richtige Antwort.*
- *Öffnen *sie ihre Bücher auf der Seite 5.*
umjesto *Öffnen Sie Ihre Bücher (...)*

Pravopisna pogreška koja se također pojavila u više slučajeva, tiče se dviju riječi koje se u svojem pisanom obliku razlikuju samo u jednom slovu (usporedi njem. *Haken* i *Hacken*), ali se zbog ove razlike uvelike razlikuju u izgovoru (kod riječi *Haken* zbog jednog suglasnika *k* između vokala, vokal *a* koji mu prethodi je dugi [ɑ:], dok je u riječi *Hacken* zbog dva suglasnika riječ o kratko izgovorenom vokalu [a]) te posljedično naravno i u značenju, što ispitanici očigledno nisu osvijestili. Tako umjesto riječi *der Haken* s dugo izgovorenim [ɑ:], odnosno umanjnice te riječi *das Häkchen*, u značenju *kvačica* (u smislu staviti kvačicu pored nečijeg imena ili točnog odgovora) s dugo izgovorenim [ä:] pomiješana s riječju *die Hacke / der Hacken* u značenju *motika* ili s glagolskim oblikom *abhacken* u značenju *odsjeći, odrubiti*, pa se tako nalazimo sljedeće oblike:

- *Setzt ein *Häckchen. ili Macht bitte ein *Häckchen. ili čak Stellt *eine Hacker.*
(...) **umjesto** *Setzt ein Häkchen (...)*
- *Markiere die richtige Antwort *mit einer Hacke/*mit einem Hacken.*
umjesto (...) *mit einem Haken.*
- **Hackt die richtige Antwort ab!*
umjesto *Hakt die richtige Antwort ab.*

Pravopisnu pogrešku izravno povezanu s duljinom vokala u izgovoru nalazimo i u primjeru glagola *ausfüllen* (hrv. *ispuniti*) u kolokaciji *eine Tabelle ausfüllen* (hrv. *ispuniti tablicu*) u kojoj se vokal *ü* izgovara kratko [y] zbog udvostručenog suglasnika *l*, dok je u

¹²⁴ Ovdje valja napomenuti da je ispitanicima u uputama izričito navedeno da ne upotrebljavaju imperativ iz poštovanja, već imperativ koji podrazumijeva neposredno obraćanje učenicima (vidi Prilog 2).

verziji iz analizirane građe prisutan oblik **ausfühlen* u kojoj je izgovor vokala *ü* još i dodatno produžen suglasnikom *h* [y:].¹²⁵

Uska povezanost pravopisa i izgovora prisutna je u pravopisnim pogreškama povezanim s prijedglasom koji je ili

- ispušten kao u primjerima
*sie *mussen, *ausfullen, *ofnen, raume... weg umjesto sie müssen, ausfüllen, öffnen¹²⁶, räume... weg¹²⁷* odnosno
- napisan u slučajevima u kojima ne treba biti prisutan (ä umjesto e)¹²⁸
**die Verträtung, *die Häfte, *häben umjesto die Vertretung, die Hefte, heben*
ili u imperativima: **Fäng an zu lesen!* umjesto *Fang an zu lesen!*
**Schlägt eure Bücher auf.* umjesto *Schlagt eure Bücher auf!*¹²⁹

Od ostalih pravopisnih pogrešaka valja još spomenuti pogrešno zapisan glas /ʃ /u sljedećim primjerima:

**entschpricht¹³⁰* umjesto *entspricht*

**schtinkich* umjesto *stinkig¹³¹*

Nastavnikove pravopisne pogreške najvidljivije su u njihovom pisanju po školskoj ploči. Ona je jedno od najvažnijih nastavnih pomagala, a od svakoga se nastavnika očekuje dobra organizacija i urednost ploče. Bez obzira na sve veću prisutnost najnovijih tehnologija, one

¹²⁵ Usp. također primjer **Schüller*, umjesto *Schüler* i **schwüll* (umjesto *schwül*), odnosno **hören* (umjesto *hören*).

¹²⁶ U slučaju glagola **ofnen* /ispravno *öffnen*/, bilježimo i pogrešku u izgovoru povezanu s udvostručenim suglasnicima koji skraćuju vokal koji im prethodi.

¹²⁷ Ovdje je riječ o razvojnom odstupanju (eng. *intralingual errors*, njem. *intralinguale Fehler*) do kojeg dolazi poopćavanjem (eng. *overgeneralisation*, njem. *Übergeneralisierung*). Naime, glagoli kod kojih samo u 2. i 3. licu jednine prezenta u njemačkom jeziku prelazi u ä (npr. glagol *fahren* (hrv. *voziti (se)* – *ich fahre, du fährst, er/sie/es fährt*), u obliku imperativa za 2. lice jednine i 2. lice množine nemaju taj prijedglas (npr. *Fahr!*). S druge strane glagol *aufräumen* (hrv. *pospremati*) prijedglas ima u svojem infinitivnom obliku i zadržava ga i u prezentu i u imperativu u svim licima. Međutim, ispitanik je ovo pravilo poopćio i primijenio ga i na glagol *aufräumen*, iako ovaj glagol ne pripada istoj skupini glagola kao glagol *fahren*.

¹²⁸ U analiziranoj građi pronađen je i jedan obrnuti primjer u kojem je umjesto obika s prijedglasom za 3. lice jednine glagola *fallen* (hrv. *pasti, padati*) *er/sie/es fällt*, naveden pogrešan oblik ovog glagola bez prijedglasa **er/sie/es felkt*.

¹²⁹ U ovom je slučaju pravopisna pogreška povezana s pravilima za tvorbu imperativa za 2. lice jednine, odnosno 2. lice množine u njemačkom jeziku (za objašnjenje vidi prethodnu fusnotu).

¹³⁰ Glas /ʃ /se u njemačkom jeziku zapisuje kao *sch*, ali ne u kombinaciji s „t“ i „p“. U tom se slučaju glas /ʃ / zapisuje kao *sp* odnosno *st*, ali samo na početku riječi (kao u riječi *stinkig*), odnosno u složenicama (kao u riječi *entspricht* koja je složeni glagol, sastavljen od prefiksa *ent-* i glagola *sprechen*).

¹³¹ Ovdje je riječ i o pogrešno napisanom sufiks *-ig* koji se zbog obezvučenja na kraju riječi izgovara /iç/

zasigurno neće u potpunosti zamijeniti klasično pisanje po ploči jer ono predstavlja „aktivno, javno i fizičko djelovanje“ svojevrsni „javni prostor za pisanje“ (Dobbs 2001: 1–2). Stoga je kvaliteta upotrebe ploče u nastavi jedna od važnih nastavničkih kompetencija, a točnost napisanoga u konačnici neprocjenjiva za što bolji učenički ostvaraj.

4.1.4.3 Odstupanja na području pragmatike

(A) Odstupanja na području pragmatike – oslovljavanje u razrednome diskursu

Budući da su oslovljavanja kulturološki uvjetovana, očekivano su na vidjelo izašle razlike u oslovljavanju učitelja i profesora u njemačkome i hrvatskome jeziku. Dok je za hrvatski jezik uobičajeno oslovljavanje nastavnika njihovom oznakom za zanimanje, dakle *Učiteljice/Učitelju, za koliko dana moramo predati plakate?*, u njemačkom se jeziku nastavnike oslovljava titulom gospodine/gospođo i njihovim prezimenom, dakle u našem slučaju *Herr Horvat/Frau Horvat, bis wann müssen wir das Plakat abgeben?* ili varijanta koja se upotrebljava na jugu Njemačke i u Austriji *Herr Lehrer/Frau Lehrerin* oder *Herr Professor/Frau Professor(in)*. Upravo je ovaj potonji oblik najčešće upotrebljavani točni oblik među ispitanicima obiju skupina. Od 13 točno ponuđenih rješenja među NP (N=24), 10 ispitanika upotrijebilo je oblik *Frau Lehrerin*, odnosno *Frau Professor(in)*, a samo njih troje *Frau XY* (vidi Prilog 2, zadatak 11 i 13). U skupini SGNa samo je 11 od 32 ispitanika ponudilo točan odgovor od čega je 9 ispitanika upotrijebilo inačicu koja se upotrebljava na jugu Njemačke i u Austriji, a samo njih dvoje općeprihvaćeni oblik u zemljama njemačkoga govornoga područja. Ukupno 11 NP, odnosno 21 SGN ponudilo je rješenje za oslovljavanje koje je prihvatljivo u školskom sustavu u Hrvatskoj, tako da se ovom aspektu razrednoga diskursa mora posvetiti veća pažnja u izobrazbi budućih nastavnika njemačkoga kao stranoga jezika.

(B) Odstupanja na području pragmatike – uzvici

Iako s morfološke točke gledišta uzvici spadaju u nepromjenjive vrste riječi, a sintaktički ih možemo promatrati kao sintaktički samostalne jedinice,¹³² u ovom radu ih nećemo uvrstiti u morfosintaktičko područje, nego ćemo ih promatrati kao pragmatičnu pojavu u jeziku. Prema Siliću i Pranjkoviću uzvicima „se izražava u prvom redu subjektivna modalnost, tj. odnos govornika prema sadržaju iskaza, i to u pravilu emocionalne naravi“ (2005: 258).

¹³² Više o sintaktičkom određenju uzvika kao samostalnih, ali i nesamostalnih jezičnih jedinica usporedi Gligorić: Sintaktičko određenje uzvika (2017).

Njihova situativnost i kontekstualnost može se promatrati u sasvim konkretnim situacijama razrednoga diskursa, ali i u najširem kontekstu kulture u kojoj se upotrebljavaju. U njihovoj uporabi pored jezičnih, vrlo značajnu ulogu igraju i izvanjezični elementi, a često su i mnogoznačni, što neizvornom govorniku može dodatno pričinjavati probleme pri njihovu usvajanju. Silić i Pranjković razlikuju tri vrste uzvika: uzvike u užem smislu, zapovjedne (imperativne) i onomatopejske uzvike (ibid. 259). U analiziranoj se građi pojavljuje jedan uzvik koji prema svojim obilježjima pripada prvoj skupini uzvika u užem smislu. Iako je riječ samo o jednom primjeru uzvika, rješenja koja su ponudili ispitanici bila su dovoljna za dijagnosticiranje postojanja problema. Kao što je vidljivo iz prijevoda triju izvornih govornika, postoji više mogućih rješenja za prijevod hrvatskog uzvika *uh*, ali uzvik koji se pojavljuje u sve tri varijante njemački je uzvik *oh*.

- hrv. *Uh, što je ovdje zagušljivo. (Neka netko otvori prozor!)*
njem. *Mensch, (Oh, mein Gott) (1) / Oh Mann / Puuh (2) / Oh (3), ist es stickig hier!*

Prema *Hrvatskom jezičnom portalu*¹³³ *uh* je uzvik za izricanje nagle nelagode (boli, neugodnog iznenađenja i sl.), što odgovara značenju uzvika *oh* prema Dudenovom online rječniku.¹³⁴ Ovdje je također važno naglasiti razliku u izgovoru uzvika *oh* u hrvatskom i njemačkom jeziku. Naime, u njemačkom se jeziku uzvik *oh* izgovara kao dugo [o:], dok se u hrvatskom jeziku u izgovoru čuje i suglasnik *h*. Uzvik *o* također postoji u hrvatskom jeziku, ali se njime izražava čuđenje, iznenađenje i oduševljenje.¹³⁵

Uzvik *oh* u njemačkoj verziji rečenice predstavlja kod naših ispitanika više iznimku, a manje pravilo jer je prisutan samo kod troje NP i dvoje SGNa. Ostali uzvici koje nalazimo u analiziranoj građi (*ach, ah, uff, uh*) postoje u njemačkom jeziku, ali zbog već ranije navedene kulturološke uvjetovanosti uzvika, imaju značenje koje ne odgovara navedenoj razrednoj situaciji. Njihovom neprikladnom upotrebom može se stvoriti neautentična situacija koja može dovesti do nesporazuma i nerazumijevanja.

Sedam NP i čak sedamnaest SGNa jednostavno je uzvik *uh* preslikala u njemačku rečenicu, čime je promijenila značenje rečenice pa je tako neugodno iznenađenje izazvano zagušljivom prostorijom izrečeno hrvatskim uzvikom *uh*, prešlo u njemačkom jeziku u

¹³³ Usp. <https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search>

¹³⁴ Usp. <https://www.duden.de/rechtschreibung/oh>

¹³⁵ Značenja uzvika donosimo prema Školskom rječniku hrvatskoga jezika <http://rjecnik.hr/>.

mrskost, gnušanje i jezu¹³⁶. Ni ostale varijante prijevoda nisu pogodile značenje uzvika *uh*. Njemački uzvik *ah* /a:/ u sebi nosi značenje čuđenja, začuđenog iznenađenja i veselja, odnosno iznenadnog razumijevanja događanja što ne odgovara analiziranom dijelu razrednoga diskursa, kao ni uzvik *ach* /ax/ koji u sebi nosi brojna značenja, od izraza boli, pogođenosti i suosjećanja, preko ironičnog izražavanja žaljenja s jedne i čuđenja, radosnog zaprepaštenja, čežnje, razumijevanja te naposljetku i negacije s druge strane. Uzvik *uf* u hrvatskom jeziku zaista je uzvik negodovanja, no njemačka varijanta uzvika *uff* upotrebljava se kao zaključna izjava vezana uz neki napor ili opterećenje (usp. *Uff, das war schwer!* što odgovara našem uzviku *uh*, ali ne u značenju negodovanja, već u značenju izricanja poteškoće ili muke *Uh, to je bilo teško!*¹³⁷).

Uzvike često prate (a ponekad ih i zamjenjuju) neverbalni oblici komunikacije. Vjerojatno je to razlog za ispuštanje uzvika u prijevodu nekolicine ispitanika (9 NP i 4 SGNa). Međutim, u dva su slučaja dva ispitanika skupine SGNa umjesto uzvika upotrijebila čestice čija funkcija uvelike odgovara funkciji uzvika jer se njima kao i uzvicima „izražava stav govornika prema sadržaju cijeloga iskaza ili prema njegovu dijelu“ (Silić i Pranjković 2005: 253). Uzvik *uh* je u analiziranoj rečenici:

- hrv. *Uh, što je ovdje zagušljivo. (Neka netko otvori prozor!)*

zamijenila pojačajna čestica *aber* u rečenici

- njem. *Hier ist es aber stickig.*,

odnosno gradacijaka čestica *ziemlich*, u rečenici

- njem. *Es ist ziemlich stickig hier.*

O ulozi čestica kao pragmatolingvističkih elemenata u razrednome diskursu bit će riječ u sljedećem poglavlju.

Ono što možemo zaključiti nakon analize uzvika jest da oni zbog svoje važnosti u komunikacijskom procesu unutar razrednoga diskursa zavrjeđuju veću pažnju u izobrazbi budućih nastavnika stranih jezika. Nedovoljno poznavanje njihovoga kontekstualnoga i situativnoga značenja može dovesti do šuma u komunikacijskom kanalu, a sam razredni diskurs pretvoriti u neautentičnu umjetnu tvorevinu. U svojem *Hrvatsko-njemačkom rječniku školskoga jezika* Lütze-Miculinić i Jelaska (2018) po prvi puta donose supostavno razrađeno

¹³⁶ Usporedi Duden <https://www.duden.de/rechtschreibung/uh> – Ausruf des Widerwillens, Abscheus, Grauens

¹³⁷ Usporedi Školski rječnik hrvatskoga jezika <http://rjecnik.hr/search.php?q=uh>.

značenje hrvatskih i njemačkih uzvika s primjerima njihove uporabe u razrednome diskursu, što svakako predstavlja hvale vrijednu pomoć studentima i nastavnicima njemačkoga kao stranoga jezika u što lakšem ovladavanju ovim jezičnim fenomenom.

(C) Odstupanja u području pragmatike – čestice

Silić i Pranjković (2005) u svojoj gramatici detaljno razrađuju ovu nepromjenjivu vrstu riječi. Dijele ih na osnovi sintaktičkoga kriterija na nesamostalne i samostalne čestice. Nesamostalne čestice nadalje dijele na upitne, pojačajne (tzv. intenzifikatori), usporedne ili gradacijske, poticajne, jesno-niječne i konačno prezentative, dok samostalne čestice dijele na samostalne modalne čestice na razini teksta koje još nazivaju i modifikatorima te one samostalne čestice u kojima se upitne, jesno-niječne i poticajne čestice te prezentativi upotrebljavaju samostalno (usp. Silić i Pranjković 2005: 258). U njemačkoj gramatici autora Helbiga i Busche (2001) čestice su podijeljene na takozvane *Modalpartikeln* (*Abtönungspartikeln*), odnosno modalne čestice koje se odnose na cijelu rečenicu, a njihova je primarna funkcija komunikativnoga karaktera, na takozvane *Gradpartikeln* (*Rangier- ili Fokuspartikeln*), odnosno pojačajne čestice koje se odnose na jedan dio rečenice, a njihova je funkcija ponajviše semantičke naravi te na tzv. *Steigerungspartikeln*, odnosno gradacijske čestice koje se u pravilu odnose na pridjeve i priloge (usp. Helbig Buscha 2001: 421 – 423).¹³⁸ Čestice generalno, a posebice modalne čestice¹³⁹, vrlo se često pojavljuju u svakodnevnom govorenom njemačkom jeziku u što ubrajamo i razredni diskurs. Budući da se modalne čestice odnose na cijele rečenice, a ne na njihove pojedine dijelove, njihovu upotrebu povezujemo s trima tipovima rečenice: izjavnim, zapovjednim i upitnim i s komunikacijskim funkcijama koje te rečenice ispunjavaju. Pojedine modalne čestice mogu se upotrijebiti samo s određenim tipom rečenice, primjerice *denn* i *etwa* samo s upitnim, dok se *eben*, *halt* i *ja* nikada ne upotrebljavaju u upitnim rečenicama (ibid. 421). Međutim, ono što modalne čestice čini posebno zahtjevnima jest njihova komunikacijska funkcija. One svojim postojanjem u rečenici ne mogu u potpunosti promijeniti njezino značenje, ali svakako mogu nadopuniti njezin smisao i modificirati ga, iako rečenica može funkcionirati i bez njih. Tako primjerice jednostavna zapovjedna rečenica izvađena iz svakodnevne razredne situacije poput *Seid*

¹³⁸ Pored ove tri potkategorije čestica autori navode i takozvane „prividne“ čestice koje ne ubrajaju u prave čestice jer ne zadovoljavaju neke od osnovnih osobina čestica (više o ovome usp. Helbig Buscha 2001: 423–424).

¹³⁹ Primjerice *aber*, *auch*, *bloß*, *denn*, *doch*, *eben*, *etwa*, *halt*, *ja*, *mal*, *nur*, *schon*, *vielleicht* (Helbig Buscha 2001: 421).

pünktlich! (hrv. *Budite točni! Dođite na vrijeme!*) može funkcionirati i bez čestica. No, dodavanjem čestice *doch*, rečenica *Seid doch pünktlich!*, postaje zahtjev, uz upotrebu čestice *mal* u rečenici *Sei mal pünktlich!*, molba, a uz česticu *eben* – *Sei eben pünktlich!* savjet. Imperativ kao oblik koji se upotrebljava u razrednome diskursu kulturološki je uvjetovan pa se tako u engleskome jeziku ne rabi tako puno kao u hrvatskome jeziku, već se više koriste “*imperatives in syntactic disguise*“ (Sinclair i Brazil 1982: 78), a riječ „molim“ često nije samo po sebi dovoljna. U njemačkome su jeziku imperativi u široj uporabi nego u engleskome jeziku, ali se za razliku od hrvatskoga jezika vrlo često ublažavaju modalnim česticama. Čestica *bitte* stalni je pratitelj imperativa, kao oblik za iskazivanje uljudnosti kojim se naglašava molba ili pristojan zahtjev. Međutim, upotreba modalnih čestica je opcionalna i često se povezuje s „osjećajem za jezik“ i svoje mjesto nažalost nije našla u kurikulumu nastavnoga predmeta Njemački jezik, tako da njihova upotreba u osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj nastavi ostaje prepuštena nastavniku te ovisi o njegovoj osviještenosti o ovoj jezičnoj strukturi koja je sastavni dio stvarnih komunikacijskih situacija.¹⁴⁰

U analiziranom testu u 7 od ukupno 20 zadataka nalazimo imperATIVE u 2. licu jednine i množine, onako kao bi ih izgovorio nastavnik u hrvatskim školama, dakle izravno, bez ublažavanja imperativa, odnosno bez ikakvog eksplicitnog ukazivanja na mogućnost upotrebe modalnih čestica. Međutim, u jednom je zadatku upotrijebljen imperativ za 3. lice jednine u hrvatskom jeziku s poticajnom česticom *neka*. Željelo se vidjeti u kojoj će mjeri ispitanici pri prevođenju zapovjednog načina u 2. licu jednine i/ili množine na njemački jezik uočiti ovu razliku između hrvatskoga i njemačkoga razrednoga diskursa i upotrijebiti za imperativ najčešću modalnu česticu *mal*, samostalno ili u kombinaciji s česticom *bitte* te kako će ispitanici prevesti već postojeću česticu *neka* na njemački. Rješenja ispitanika usporedila su se s rješenjima IG. Budući da su i IG u različitom broju primjera i na različitim mjestima u testu upotrijebili modalne čestice, broj njihovih modalnih čestica se zbrojio i podijelio s tri, kako bi se dobiveni prosjek modalnih čestica izvornih govornika prisutan u njihovim prijevodima usporedio s brojem čestica koje su u svojim prijevodima naveli ispitanici. Prosječan broj modalnih čestica koji su IG ponudili kao rješenje u ovom testu je 6. Od ispitanika SGNa, njih čak 24 nije upotrijebilo niti jednu modalnu česticu, njih šestero jednu, a dvoje je ispitanika upotrijebilo dvije modalne čestice što predstavlja i maksimalan broj modalnih čestica po

¹⁴⁰ Opaska autorice rada: modalne čestice valja uvoditi već na samom početku procesa usvajanja stranoga jezika, primjerice u rečenicama „*Wie heißt du denn?*“ ili „*Das ist ja toll!*“ jer će se samo na taj način postepeno razviti osjećaj za pravilnu upotrebu ove jezične strukture. U protivnom će modalne čestice ostati samo one riječi koje se „sintaktički mogu eliminirati, a da rečenica i dalje ostane gramatički točna“ (Helbig Buscha 2001: 420).

ispitaniku u ovoj skupini. Zanimljivost svakako predstavlja mjesto na kojem se nalazi gotovo polovica (5 od 12) od ukupnog broja čestica prisutnih u testu SGNa, a to je imperativ za 3. lice jednine u hrvatskom jeziku koji dolazi zajedno s česticom *neka*. Dakle, rečenica *Neka netko otvori prozor!* prevedena je izravnim imperativom za 2. lice množine, ali ublaženim česticom *bitte* kao *Öffnet bitte das Fenster!*¹⁴¹, u jednom je slučaju taj imperativ intenziviran česticom *doch*, dok je jedan ispitanik cijeloj rečenici dodao viši stupanj razine uljudnosti upotrebom *konjunktiva II* u rečenici *Würde jemand bitte das Fenster öffnen?!* Zanimljivo je također kako su ostali ispitanici preveli ovu rečenicu. Budući da je riječ o neizravnom imperativu, tu su neizravnost ostvarenu hrvatskom česticom prenijeli na neodređenu zamjenicu *jemand* (hrv. *netko*) i modalni glagol *sollen* (hrv. *trebati*) te dobili rečenicu *Jemand soll das Fenster öffnen.* (hrv. *Netko treba otvoriti prozor.*) S obzirom na izrazito mali broj modalnih čestica koji bi „smekšali“ imperativ u njemačkome jeziku, zaključujemo da ispitanici skupine SGNa nisu samostalno pokazali osjetljivost za ovaj komunikacijski element razrednoga diskursa. Međutim, skupina NP pokazuje sasvim drugačiju tendenciju. Iako je riječ o malom broju ispitanika koja obuhvaća jednu generaciju nastavnika pripravnika, možemo s oprežnošću konstatirati da NP pokazuje veću osjetljivost na upotrebu modalnih čestica u njemačkome jeziku. Samo njih 7 nije upotrijebilo niti jednu modalnu česticu, dok je jedan ispitanik upotrijebio 6 modalnih čestica, koliko iznosi i prosječan broj upotrijebljenih modalnih čestica kod izvornih govornika.¹⁴² O uzroku ove pojave može se samo nagađati. Jedno od objašnjenja moglo bi se naći u iskustvu rada u nastavi i svakodnevnom funkcioniranju u razrednom diskursu. I u ovoj skupini nalazimo zanimljiva rješenja prijevoda hrvatske poticajne čestice *neka*. Pored već ranije spomenute varijante upotrebe izravnog imperativa za 2. lice množine, ublaženog česticom *bitte*, u četiri slučaja ispitanici se odlučuju umjesto imperativa upotrijebiti infinitiv u funkciji zapovjedi (usp. njem. *Bitte, das Fenster aufmachen!*; hrv. *Molim otvoriti prozor!*). Većina se ispitanika kao i kod SGNa odlučila za upotrebu neodređene zamjenice *jemand*, odnosno *einer* i glagola *sollen*, u jednom slučaju s dodatkom čestice *bitte* (usp. njem. *Einer soll bitte das Fenster aufmachen!*), a u jednom slučaju uz drugi modalni glagol *können* (hrv. *moći*) u *konjunktivu II* (hrv. *kondicional*) (usp. njem. *Könnte jemand das Fenster öffnen?*; hrv. *Jel' bi mogao netko otvoriti prozor?*). U ostalim slučajevima ublažavanja hrvatskih imperativa u njemačkom jeziku riječ je isključivo o čestici *bitte*, dok je kod izvornih govornika upotrijebljena i modalna čestica *mal* i *aber*.

¹⁴¹ Na isti način ovaj su imperativ preveli izvorni govornici (usp. Prilog 3, rečenica 10).

¹⁴² Dva su ispitanika upotrijebila po 5 modalnih čestica, a njih troje po 3, jedan po 2, a 11 po jednu modalnu česticu.

Pokazalo se da je upotreba čestica varira od osobe do osobe, kako među izvornim govornicima njemačkoga jezika, tako i među ispitanicima. U ovom bismo slučaju mogli reći da ponekad nije važno što se kaže, nego način na koji se to kaže. Završit ćemo konstatacijom Wolfganga Butzkamma da je ponekad izravan imperativ bolji od bilo kakvog imperativa s modalnim česticama i *konjunktiva II* ako je izrečen prijateljskim glasom i uz smiješak (usp. Butzkamm 2007: 16).

(D) Pragmatika – upotreba konjunktiva II i modalnih glagola

Ako govorimo o uljudnosti u razrednom diskursu, pored čestica svakako moramo spomenuti modalne glagole u kombinaciji s *konjunktivom II*. Ne smijemo zaboraviti da je škola i odgojna ustanova u kojoj pojedinac razvija svoju osobnost u društvenom okružju, a u njoj, kao i u svakoj drugoj instituciji, postoje pravila koja bi trebala biti postavljena tako da što više osiguravaju „*Achtung – Wärme – Rücksicht*“ (hrv. *poštovanje – toplinu – obzir*) (prema Tausch i Tausch 1973, citirano u Redder 1984: 300), a da što manje izravno upravljaju i dirigiraju. Upravo u ovom segmentu Tausch i Tausch (ibid. 301) vide veliki potencijal u modalnim glagolima koji nastavniku omogućuju da se prema učenicima ophode sa što više poštovanja, topline i obzira, čime osiguravaju njihovo duševno zdravlje koje je pak temelj za što bolji učenički ostvaraj.¹⁴³ Tausch i Tausch supostavljaju sociointegrativnu funkciju modalnih glagola kod discipliniranja s autokratskom funkcijom imperativa. Prema njihovu mišljenju nastavnik će više postići ako pri discipliniranju upotrijebi konstrukcije s modalnim glagolima u *konjunktivu II*, kao u primjerima *Könntet ihr das ein weniger leiser sagen?!* (hrv. *Biste li to mogli reći malo tiše?*) i *Karl-Heinz, ich möchte euch bitten, still zu sitzen und aufzupassen* (hrv. *Karl-Heinz, željela bih vas zamoliti da mirno sjedite i pazite na satu.*), nego imperativom *Seid ruhig!* (hrv. *Budite mirni!*), odnosno *Jetzt lass mal den Blödsinn und pass auf!* (hrv. *Sad je dosta gluposti! Slušaj!*) (ibid. 298). Na osnovi proučenih primjera iz analiziranoga prijevoda, može se ustvrditi da ispitanici obiju skupina ispitanika – NP i SGNa – ne dijele njihovo mišljenje. Samo je kod jednog ispitanika NP u prijevodu nastavnikova izravnog obraćanja učeniku, upotrijebljen modalni glagol *können* u *konjunktivu II*:

- hrv. *Jakove, makni torbu da se netko o nju ne spotakne.*

¹⁴³ Tausch i Tausch kao primjere navode modalne glagole u kombinaciji s česticama *Du wolltest ja noch etwas sagen.* i priložnim konstrukcijama *Wolltest du hierzu noch etwas sagen?* koji će na učenike djelovati poticajnije od izravnih pitanja ili naredbi (ibid. 301)

njem. *Jakov*, *könntest du bitte deine Tasche wegmachen, jemand könnte über sie stolpern.*¹⁴⁴

Preostala dva primjera modalnih glagola u obliku *konjunktiva II*, nalazimo u prijevodu učeničkog pitanja usmjerenoga ka nastavniku *Mogu li navući zavjese?* kao *Dürfte ich die Vorhänge zuziehen?* (hrv. *Bih li smio/smjela navući zavjese?*) koji je „podigao letvicu“ uljudnosti na višu razinu. Ovakvi oblici upotrebe kondicionala nisu uobičajeni u hrvatskom jeziku, ali su primjerice u engleskom razrednom diskursu prvi izbor, tako da valja naglasiti da je i ovdje upotreba kondicionala kulturološki uvjetovana, ali i individualno obojena te povezana s izvanjezičnim sredstvima upotrijebljenima u konkretnoj razrednoj situaciji.

4.1.4.4 Leksičko-semantička odstupanja

Morfosintaktička odstupanja te odstupanja na području pragmatike i pravopisa smatraju se pogreškama u općem vidu RJ, dok su leksičko-semantičke pogreške uočene u analiziranoj građi gotovo isključivo povezane sa stručnim vidom RJ. Valja napomenuti da unutar stručnoga vida RJ razlikujemo riječi ili izraze koji se isključivo vežu za razredni, odnosno školski diskurs (1) i one koje susrećemo i u općem jeziku, ali ih njihova kolokacijska upotreba u razrednom diskursu svrstava u stručni vid RJ (2). Dalje u tekstu donosimo njihov popis na hrvatskom i njemačkom jeziku, a u komentarima analiziramo pogreške te nudimo objašnjenja za uzroke njihova nastanka.

(1) Riječi i/ili izrazi koji su isključivo povezani s razrednim/školskim diskursom¹⁴⁵:

- *rječnik* (u značenju bilježnice u koji se u nastavi njemačkog kao stranog jezika upisuju nepoznate riječi, njihov prijevod, a ponekad i izgovor) – *das Vokabelheft*¹⁴⁶,
- *zadacnica* – *das Klassenarbeitsheft (Schularbeitenheft), Aufsatz(heft)*¹⁴⁷

¹⁴⁴ Pored ovog oblika, isti je ispitanik upotrijebio konstrukciju s modalnim glagolom *können* u *konjunktivu II* u već analiziranoj rečenici s imperativom u 3. licu jednine s česticom *neka* u rečenici (usp. *Könnte jemand das Fenster öffnen.*) te prijevod iste rečenice s oblikom *konjunktiva II* (usp. *Würde jemand bitte das Fenster öffnen!*) (vidi poglavlje: Odstupanja u području pragmatike – čestice).

¹⁴⁵ Rješenja koja ovdje navodimo kao točna rješenja ponudili su IG njemačkoga jezika (vidi Prilog 3).

¹⁴⁶ 21 od 24 NP, odnosno 30 od 32 SGNa upotrebljava pogrešan izraz **Wörterbuch*, umjesto izraza *Vokabelheft*, 1 NP ne prevodi izraz, jedan NP nudi zamjensku riječ u J2 *Wörterheft*, odnosno jedan SGNa ispušta dio riječi *Heft* (vidi niže u tekstu kompenzacijske strategije, uspjeti pokušaj i strategije izbjegavanja), a samo po jedan ispitanik iz skupine NP i SGNa upotrebljava ispravnu riječ.

¹⁴⁷ U ovom su slučaju izvorni govornici ponudili četiri rješenja (vidi Prilog 3, zadatak 3), a spektar rješenja koja su ponudili ispitanici još je širi. Nekoliko rješenja povezano je s pogrešnom upotrebom ovoga izraza u hrvatskom jeziku. Naime, nemali broj nastavnika i učenika pogrešno kaže „danas pišemo zadacnicu“, umjesto

- *e-dnevnik – das E-Klassenbuch, der E-Dnevnik*¹⁴⁸
- *biti redar* (u značenju biti zadužen za brisanje ploče) – *der Tafeldienst*¹⁴⁹
- *roditeljski sastanak – der Elternabend*
- *predsjednik razreda – der Klassensprecher*¹⁵⁰

Pored ovih izraza koji su ispitanicima predstavljali poteškoće, u T1 se pojavljuju izrazi koji su specifični za RJ, ali se zbog svoje svakodnevne uporabe više tako ne doživljavaju – poput izraza *sastavak* ili *udžbenik* – koje su svi ispitanici točno preveli na njemački jezik (usp. njem. *der Aufsatz* i *das Lehrbuch*).

(2) Riječi i/ili izrazi koje susrećemo i u općem jeziku, ali ih njihova kolokacijska upotreba u razrednom diskursu svrstava u stručni vid RJ:

- *staviti kvačicu – ein Häkchen setzen, mit einem Häkchen markieren, (die richtige Antwort) ankreuzen*¹⁵¹
- *predati plakat, zadaću i sl. – das Plakat, die Hausaufgabe abgeben*¹⁵²
- *podijeliti radne listiće, bilježnice i sl. – Arbeitsblätter, Hefte verteilen, austeilern*
- *podijeliti se u grupe – sich in Gruppen aufteilen/einteilen; Gruppen bilden*¹⁵³
- *precrtati riječ – das Wort durchstreichen*¹⁵⁴

„danas pišemo školsku zadaću“, a pišemo je u bilježnicu koju nazivamo zadaćnica. Stoga ne čudi pogrešan prijevod riječi *zadaćnica* kao **Klassenarbeit, Schularbeit ili Schulaufgabe*.

¹⁴⁸ Budući da je ova riječ tek nedavno ušla u naš i njemački školski sustav i da je se ne može naći niti u Dudenu, ne čudi podatak da se čak i jedan IG poslužio kompenzacijskom strategijom i umjesto njemačke riječi upotrijebio izraz na hrvatskom. Slično rješenje nalazimo i kod nekolicine ispitanika (3 NP i 6 SGNa). No, pored točnih odgovora (9 NP i 8 SGNa), puno ispitanika nije prevelo izraz (8 NP i 5 SGNa) ili je ponudilo svoja rješenja: *E-Buch, E-Zeugnis, E-Tagebuch, E-Ding, E-Notenbuch*.

¹⁴⁹ Izrazima *Tafeldienst, Elternabend* i *Klassensprecher* ispitanici su trebali nadopuniti rečenice kojima se opisuju razredne situacije. Dok su izrazi za *roditeljski sastanak* i *predsjednika razreda* izrazi koji se u razrednom diskursu ne upotrebljavaju svakodnevno, izraz za *redara* u značenju onoga koji briše ploču izraz je koji nastavnik upotrebljava ponekad i više puta tijekom jednog nastavnog sata. Stoga činjenica da 10 od 24 NP nije ponudilo nikakvo rješenje kazuje da se ovaj dio razredne komunikacije vrlo često odvija na hrvatskom jeziku.

¹⁵⁰ Zbog negativnog transfera između J1 i J2 često dolazi do međujezičnih pogrešaka. Jedna je takva pogreška prijevod imenice *predsjednik razreda* njemačkom imenicom *Klassenspräsident* (odnosno samo *Präsident*).

¹⁵¹ Mali broj ispitanika upotrijebio je ovaj izraz (9 NP i 7 SGNa) i to većinom uz pravopisnu pogrešku (vidi ranije u tekstu pod Pravopisne pogreške). Puno ispitanika nije uopće prevelo izraz, a veliki je broj posegnuo za zamjenskim rješenjem pa se umjesto riječi „kvačica“ u testu pojavila riječ *das Kreuz* (hrv. *križ(ić)*), *das Sternchen* (hrv. *zvjezdica*), *der Strich* (hrv. *crtica*), *das Zeichen* (hrv. *znak*).

¹⁵² Malobrojne pogreške u ovom izrazu odnosile su se na pogrešno upotrijebljeni prefiks (**auf-* odnosno **über-* umjesto *abgeben*)

¹⁵³ Pogrešna upotreba glagola *auf-/einteilen* i *verteilen/austeilern* predstavlja jednu od najčešćih pogrešaka ne samo u ovom testu, nego i u pisanju priprema za ogleđni sat te u samom izvođenju nastavnoga sata. Naime, u hrvatskom se jeziku svi ovi glagoli mogu prevesti glagolom *podijeliti (se)* pa ispitanici često glagol *verteilen* u značenju dati nešto većem broju osoba upotrebljavaju umjesto glagola *aufteilen* koji znači podijeliti u skupine, odnosno podijeliti cjelinu na manje dijelove.

- *doći na informacije – in die Sprechstunde, Elternsprechstunde kommen*¹⁵⁵
- *poslušati tekst – sich den Text anhören*¹⁵⁶
- *unijeti ocjene – die Noten eintragen*
- *vrijeme je isteklo – die Zeit ist um*
- *organizirati zamjenu – eine Vertretung organisieren*¹⁵⁷

Leksičko-semantička odstupanja u isključivo općem vidu RJ vrlo su rijetka. U većini je slučajeva ovdje riječ o takozvanim uspjelim pokušajima koje navodimo u sljedećem poglavlju pod kompenzacijskim strategijama, a pokazuju snalažljivost nastavnika u slučaju nepoznavanja određenoga pojma na njemačkom jeziku ili pak o izostanku istovrijednice, kao najmanje poželjne komunikacijske strategije.

U leksičko-semantička odstupanja u općem vidu RJ možemo ubrojiti pogrešku **eine Tabelle erfüllen*, umjesto *eine Tabelle ausfüllen* do koje dolazi zbog negativne interferencije s hrvatskim jezikom. Naime, u hrvatskom jeziku upotrebljavamo isti glagol u kolokaciji *ispuniti tablicu* i *ispuniti kriterij*, dok je u njemačkom jeziku ovdje riječ o dva glagola (usp. njem. *ein Kriterium erfüllen*, ali *eine Tabelle ausfüllen*). Sličan primjer nalazimo u sintagmi *spojite stolove* i njemačkim prijevodom **verbindet die Tische*, umjesto *schiebt die Tische zusammen* jer se pojam *verbinden* odnosi na povezivanje stolova nečime (npr. užetom, vrpcom i sl.), a pojam *zusammenschieben* na fizičko primicanje stolova. Kod nekolicine ispitanika zbog

¹⁵⁴ Ovaj je izraz zadao ispitanicima u ovom testu najviše problema i još jedanput potvrdio ranije navedenu tvrdnju o djeljivim glagolima kao vrlo zahtjevnoj morfosintaktičkoj kategoriji (vidi ranije Morfosintaktička odstupanja). Varijantu koju su sva tri IG navela u svojim rješenjima *durchstreichen*, upotrijebila je samo trećina ispitanika. U potrazi za točnim glagolom, ispitanici su ponudili rješenja koja značenjski odgovaraju glagolu *durchstreichen* (usp. glagol *streichen*, *durchkreuzen*, *ausstreichen*), prihvatljiva rješenja čija značenja doduše nisu istovjetna sa zadanim glagolom, ali uputa zadržava traženi smisao (usp. glagole *unterstreichen* (hrv. *podcrtati*) i *ankreuzen* (hrv. *prekrižiti*), ali i u potpunosti kontekstu neprihvatljiva rješenja do kojih su došli u potrazi za odgovarajućim prefiksom glagola *kreuzen* (hrv. *križati*; *prekrižiti noge, ruke; prijeći*), kao što su *einkreuzen* (hrv. *križanje sorti, rasa*), *umkreuzen* i *abkreuzen* čije značenje ne nalazimo u Dudenu, odnosno glagola *streichen*, kao što je glagol *überstreichen* (hrv. *premazati, prevući*).

¹⁵⁵ Budući da su IG pored riječi *Elternsprechstunde*, naveli i riječ šire upotrebe *Sprechstunde* koja je studentima i nastavnicima početnicima poznata i iz njihove svakodnevice (usp. *doći na konzultacije*), nije bilo većih problema pri prevođenju ovoga izraza, ali je zbog utjecaja hrvatskoga jezika nekolicina studenata upotrijebila imenicu u množini (usp. njem. *Sprechstunden* i hrv. *konzultacije*). Nitko od ispitanika nije naveo riječ *Elternsprechstunde*. Pored ovoga izraza ispitanici su naveli i sljedeće postojeće, ali ne uvijek odgovarajuće, izraze kao što su *Informationsstunde*, *Besprechung*, *Gespräch*, *individuelle Gespräche*, *Gesprächstunde* (usp. <https://www.dwds.de/wb/dwb/gespr%C3%A4chstunde>), *Informationen* ili opise kao što je *in die Schule kommen*, odnosno iskovali svoje vlasite izraze poput *Lehrersprechen*.

¹⁵⁶ Umjesto glagola *sich etwas anhören* ili *etwas hören* puno je ispitanika ovdje upotrijebilo glagol *zuhören*, ali s pogrešnim padežom, tj. s akuzativom (**den Text zuhören*) umjesto s dativom (*dem Text zuhören*).

¹⁵⁷ Od preostalih izraza najproblematičnijim se pokazao njemački izraz za *organizirati zamjenu* koji se nalazi u domeni administrativnoga RJ, a nije dio svakodnevnoga razrednoga diskursa.

preklapanja u značenju riječi *Reihe* (hrv. *red, niz*) i *Reihenfolge* (hrv. *redosljed, red*) u hrvatskom jeziku dolazi do njihove pogrešne upotrebe u njemačkoj rečenici

- usp. hrv. *Precrtajte riječ koja ne odgovara nizu.*
– njem. *Streich das Wort durch, das nicht in die Reihe passt. (a ne in die *Reihenfolge)*¹⁵⁸

4.1.4.5 Komunikacijske strategije

Komunikacija između nastavnika i učenika te među samim učenicima igra važnu ulogu u razrednome diskursu, tako da su u fokusu ove analize komunikacijske strategije¹⁵⁹ od kojih u našem istraživanju posebnu pažnju posvećujemo:

(1) kompenzacijskim strategijama, među kojima razlikujemo:

- a. uporabu J1, pri čemu ispitanici uslijed nepoznavanja njemačke istovrijednice za traženi pojam posežu za hrvatskim izrazom;
- b. uspjeti pokušaj, pri čemu ispitanici uslijed nepoznavanja njemačke istovrijednice posežu za opisom, zamjenskim izrazom, odnosno stvaranjem nove riječi u J2;
- c. uporabu slika, pri čemu ispitanici uslijed nepoznavanja njemačke istovrijednice posežu za slikovnim izričajem te

(2) strategije izbjegavanja u što ubrajamo izostanak istovrijednica u J2.

Mnogo je primjera za komunikacijske strategije navedeno pod leksičko-semantičkim odstupanjima koja se tiču vokabulara specifičnoga za RJ (usp. fusnote u prethodnom poglavlju). Ovdje navodimo još nekoliko zanimljivih primjera iz općega i specifičnoga RJ.

(1) Kompenzacijske strategije:

- a. Jedini primjer u kojem su ispitanici (6 SGNa i 3 NP) posegnuli za hrvatskim izrazom jest izraz *e-dnevnik* i njegova je upotreba opravdana činjenicom da je riječ nova i u njemačkom i u hrvatskom školskom sustavu zbog čega još nije našla svoje mjesto u Dudenovom rječniku, a kao moguće rješenje navodi ga i IG u svojem prijevodu (vidi ranije u tekstu pod *Leksičko-semantička odstupanja*). Međutim, IG ovoj riječi pridružuje

¹⁵⁸ Dok se pogrešna kolokacija **eine Tabelle erfüllen* našla u rješenjima ispitanika s lošijom razinom jezične kompetencije, ostale pogreške (usp. **verbindet die Tische* i *Streich das Wort durch, das nicht in die *Reihenfolge passt*) nalazimo podjednako i kod jezično boljih i onih manje dobrih ispitanika.

¹⁵⁹ Za komunikacijske strategije usporedi Karin Kleppin (1998), str. 34 – 35.

određeni član u padežu u kojem to zahtijeva konstrukcija njemačke rečenice i prilagođava je njemačkome pravopisu, tako da njegov prijevod rečenice glasi:

- *Die Lehrerin hat die Noten schon in den „E-Dnevnik“ eingetragen.*

dok je u slučaju naših ispitanika riječ ostala izolirani izraz na hrvatskom jeziku, neuklopljen u rečenicu:

- *Die Lehrerin hat die Noten schon in „e-dnevnik“ eingetragen.*

b. Razina jezične kompetencije gotovo svih ispitanika na visokoj je C1/C2 razini (usporedi ranije u tekstu Test za utvrđivanje razine jezične kompetencije), tako da ne čudi veliki broj uspješnih pokušaja u slučaju nepoznavanja njemačkih istovrijednica, bilo da je riječ o pojedinim riječima ili o cijelim izrazima. Među ponuđenim odgovorima nalazimo sljedeće primjere:

- hrv. *predsjednik razreda* – njem. *Klassensprecher*

Pored prijevoda *Klassensprecher* koji su ponudila sva tri IG, prihvatljiv je i prijevod *Klassenvertreter* (hrv. *predstavnik razreda*), a uspješni pokušaj, kojim je ispitanik došao do svojega vlastitoga izraza, koji nije „rezerviran“ za neko drugo značenje predstavlja izraz *Klassenvorsitzende* (hrv. *predsjedavajući razreda*).

- hrv. *roditeljski sastanak* – njem. *Elternabend*

U ovom je slučaju prihvatljiv i prijevod blizak izrazu na hrvatskom jeziku, a to je *Elternversammlung*. Ostali uspješni pokušaji nisu uvriježeni u školskome diskursu, ali mogu dočarati značenje složenice u njemačkome jeziku koja je spojila riječ roditelji i njihov zajednički susret. Tako su ispitanici došli do riječi *Elterntreff* kao razgovorne inačice riječi *Elterntreffen* (hrv. *susret, sastanak*) te *Elternsitzung* (hrv. *sjednica*).

- hrv. *Vrijeme je isteklo!* – njem. *Die Zeit ist um.*

Iako je izraz *die Zeit ist um* onaj koji se uvijek čuje u njemačkom razrednom diskursu, što su potvrdila i rješenja triju izvornih govornika, prihvatljivo rješenje je i izraz *die Zeit ist vorbei* te *die Zeit ist abgelaufen*, a

manje prihvatljiva rješenja koja ne odgovaraju razrednom diskursu izrazi su: *die Zeit ist ab* i *die Zeit ist weg*.

- hrv. *Uh, što je ovdje zagušljivo.* – njem. *Oh Mann/Oh/Mensch/Puuuh/Oh, mein Gott ist es stickig hier!*

Umjesto navedenih prijevoda, u analiziranoj građi nalazimo i sljedeće opise razredne situacije:

- njem. *Hier gibt es keine (frische) Luft.* (hrv. *Ovdje nema (svježeg) zraka.*)
- njem. *Uh¹⁶⁰, hier kann man nicht/kaum atmen.* (hrv. *Uh, ovdje se (gotovo) ne može disati.*)
- njem. *Hier ist die Luft sehr schlecht.* (hrv. *Ovdje je zrak jako loš.*)

c. Možda je najzanimljivije rješenje koje pokazuje nastavnikovu snalažljivost uporaba slike kao kompenzacijske strategije pa je tako rješenje jednog ispitanika za rečenicu:

- hrv. *Stavite kvačicu.* izgledalo ovako:
- njem. *Macht ein ✓.*

(2) Druga skupina komunikacijskih strategija, a to su strategije izbjegavanja, odnosno izostanak istovrijednica u J2 nažalost je prečesta pojava u analiziranoj građi. Čak 84% NP i 71% SGNa jedanput je ili više puta posegnulo za ovom strategijom. Budući da je za njemački jezik karakterističan veliki broj složenica, u nekim je slučajevima riječ o izostanku jednoga dijela složenice, tako da nalazimo sljedeće rješenja:

- *Warum ist die Tafel noch nicht abgeputzt – wer hat denn diese Woche _____ Dienst? (umjesto Tafeldienst) ili*
- *Die Lehrerin hat schon die Noten in E-_____ eingetragen. (umjesto E-Klassenbuch)*
- *Unbekannte Wörter schreiben wir ins Heft. (umjesto Vokabelheft).*

Na razini riječi primjere za izostanak istovrijednica nalazimo uglavnom za riječi iz stručnoga vida RJ, kao u primjerima:

¹⁶⁰ Više o uzvicima vidi ranije u tekstu pod Odstupanja na području pragmatike – uzvici.

- *Die Lehrerin hat die Noten schon in _____ eingetragen. (umjesto ins E-Klassenbuch)*
- *Wenn ein Lehrer krank ist, kann der Schulleiter eine _____ organisieren (umjesto Vertretung),*

ali i u općem vidu RJ, kao u primjeru

- *Frau Lehrerin, ich sehe nichts. Darf ich die Vorhänge _____ ? (umjesto zuziehen).*

No, čak 34% SGNa i 21% NP posegnulo je za strategijom ispuštanja cijelih rečenica i na taj način takoreći kapituliralo kako pred stručnim, tako i pred općim vidom RJ.¹⁶¹

Iz ovih se rezultata može pretpostaviti da se veliki dio sporednoga razrednoga diskursa, dakle, onoga dijela razrednoga diskursa koji se ne odnosi na sam nastavni proces obrađivanja gradiva, odvija na J1, bilo da je riječ o održavanju discipline, organizaciji nastave ili svakodnevnim zbivanjima u razredu koja prate glavno događanje povezano s poučavanjem i učenjem stranoga jezika. Rezultati testa prije eksplicitnoga poučavanja pokazuju da ispitanici obiju skupina suvereno vladaju samo malim segmentom RJ. Riječ je, naime, o dijelu koji se tiče osnovnih uputa koje nastavnik svakodnevno daje učeniku u nastavnom procesu, poput *otvorite udžbenike, počni čitati tekst, slušaj pažljivo, odgovori na pitanja* i sl. Stoga će biti zanimljivo usporediti rezultate T1 s rezultatima testa o poznavanju RJ nakon eksplicitnoga poučavanja RJ (T2) i vidjeti postoji li napredak u ovladanosti općim i/ili stručnim vidom RJ.

4.2 Test o poznavanju RJ nakon eksplicitnoga poučavanja RJ

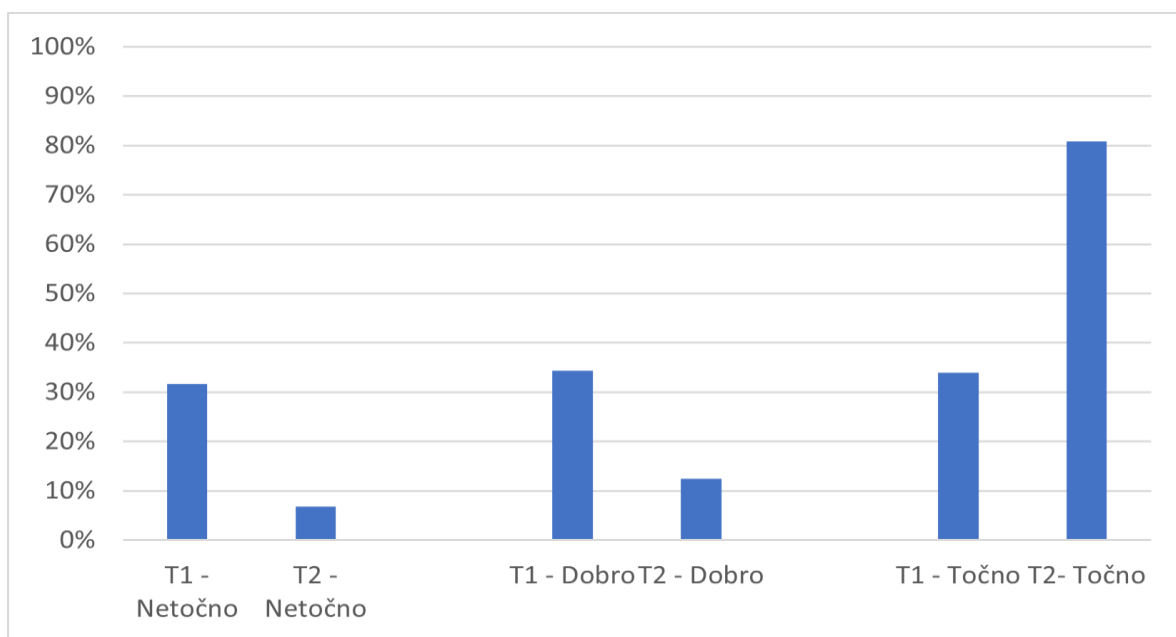
U ovome poglavlju donosimo usporedbe rezultata T1 i T2 za cijelu skupinu ispitanika SGN, ali i za svakog ispitanika posebno. Najprije ćemo usporediti njihove uspjehe i supostavno analizirati pogreške u T1 i T2 te se pri tome služiti istom metodologijom kao i na T1. Posebnu pažnju posvetit ćemo napretku SGN u općem i stručnom vidu RJ i vidjeti hoće li on biti različit za studente s višom, odnosno nižom razinom jezične kompetencije, da bismo konačno usporedili korištenje stručnoga vida RJ za skupinu ispitanika SGN nakon odslušanog

¹⁶¹ Rečenice koje su najčešće „preskočene“ jesu: zadatak 5: *Stavite kvačicu pored točnog odgovora.*; zadatak 9. *Jakove, makni torbu da se netko o nju ne spotakne.* te dio zadatka 11: *Mogu li navući zavjese?* (v. Prilog 2)

kolegija o RJ (SGNb) i NP koji nisu bili izloženi eksplicitnom poučavanju RJ i ustanovili njihove sličnosti i razlike.

4.2.1 Uspjeh T2

Unutar ispitivane skupine SGNb svakom od 28 zadataka (vidi Prilog 4a i 4b) dodijeljena je ocjena na skali od 1 do 3 (1 = neprihvatljivo rješenje, 2 = prihvatljivo rješenje te 3 = najbolje rješenje) kako bi se izračunao opći uspjeh za svaki zadatak i skupinu ispitanika. Za razliku od uspjeha na T1, gdje je skupini SGNa pridružena modalna vrijednost 2, dakle dominantna vrijednost s najvećom frekvencijom u nizu analiziranih rezultata, modalna vrijednost pridružena ovoj skupini na T2 jest 3. Ako pak uspjeh izrazimo prosjekom ocjena na zadanoj skali od 1 do 3, dolazimo do prosječne ocjene 2,74, dok je on za T1 za skupinu SGNa bio 2,02. Usporedbu uspjeha između T1 i T2 za cijelu skupinu SGN, izraženu u postocima za svaku od pridruženih ocjena¹⁶², donosimo u grafu 2. Dok je na T1 postotak netočnih (34%), dobrih (32%) i prihvatljivih (34%) rješenja bio podjednak, na T2 taj se odnos znatno razlikuje pa je postotak netočnih rješenja pao na 7%, postotak dobrih na 12%, dok je postotak točnih rješenja skočio na visokih 81%.

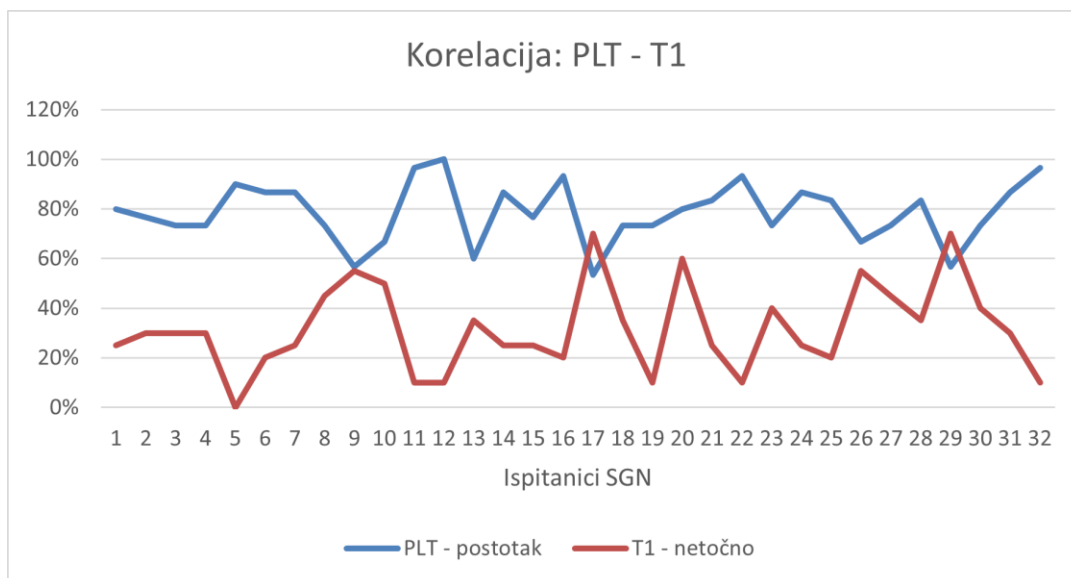


Graf 2: Uspjeh skupine SGN na T1 i T2 prema netočnim, dobrim i točnim rješenjima izražen u postocima

¹⁶² Zbog jednostavnijega prikaza, u grafovima se za neprihvatljivo rješenje (1) upotrebljava oznaka Netočno, za prihvatljivo rješenje (2) oznaka Dobro, a za najbolje rješenje (3) oznaka Točno.

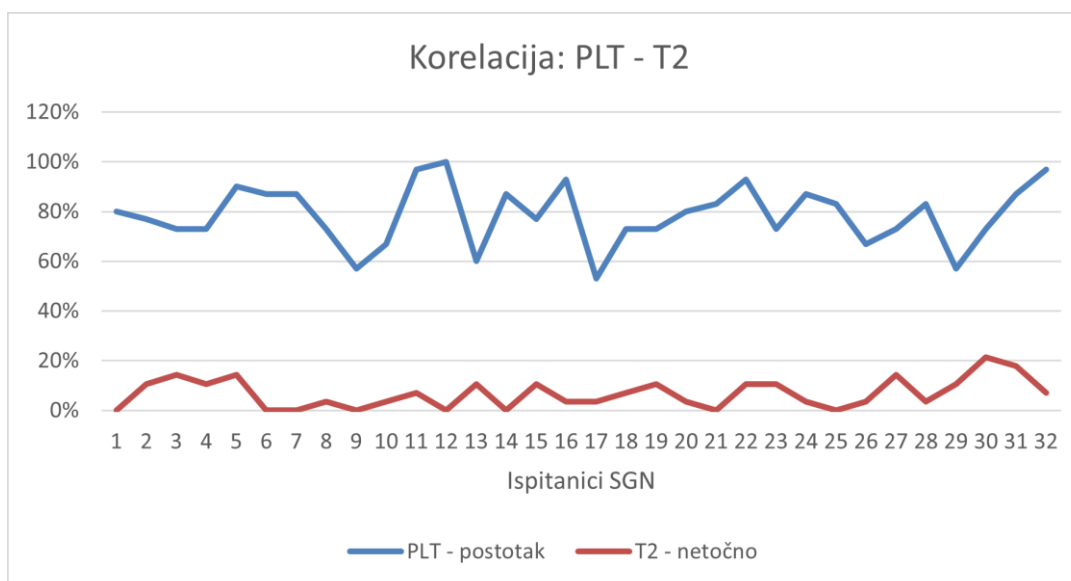
Skok u uspjehu za skupinu SGNb nije bio sasvim neočekivan. Naime, studenti su tijekom cijeloga semestra bili izloženi pomno odabranim nastavnim sadržajima za ovladavanje općim i stručnim RJ, a sam su test (T2) pisali neposredno nakon odslušanoga kolegija na zimskom ispitnom roku za koji su se pripremali, tako da će ove rezultate biti zanimljivo usporediti sa zvučnim zapisima njihovih održanih mikrointervencija koji će, pretpostavljamo, dati nešto lošiji, ali realniji uvid u njihovo znanje. No, ono što je u središtu našega zanimanja, međusobna je povezanost razine jezične kompetencije pojedinih ispitanika i njihovih rezultata na T1 i T2. Već je ranije za skupinu SGNa pokazana srednje jaka $|r| = 0,780$ do jaka korelacija $|r| = 0,813$ između PLT i T1.¹⁶³ Ta je korelacija vidljiva u Grafu 3 u kojem su postotne vrijednosti za netočna rješenja na T1 (donja linija) uspoređene s postotkom riješenosti PLT (gornja linija). Budući da je ovdje riječ o pozitivnoj korelaciji, naša će formula glasiti: što je postotak riješenosti na PLT manji, to je veći postotak netočnih odgovora na T1, što je posebice vidljivo na primjeru triju najlošije riješenih PLT u kojem dolazi do presijecanja, odnosno dodirivanja linija. Riječ je o SGNa 17 s 53%, odnosno SGNa 9 i SGNa 29 s po 57% točno riješenih zadataka, kod kojih je ustanovljeno po 70% netočnih odgovora za SGNa 17 i SGNa 29 te 55% netočnih odgovora za SGNa 9. Za ispitanike s najvišom razinom jezične kompetencije dokaz jake korelacije prikazan je u Grafu 3 velikom udaljenosti linija jer što je postotak riješenosti na PLT veći, to je postotak netočno riješenih zadataka manji, kao kod tri ispitanika s najbolje riješenim testovima, SGNa 12 sa 100% točno riješenih zadataka te SGNa 11 i SGNa 32 s po 97% točno riješenih zadataka, kod kojih je ustanovljeno 10% netočno riješenih zadataka. SGNa 5 kod kojega nije bilo netočnih rješenja na T1, također je s ostvarenih 90% točno riješenih zadataka među najbolje riješenim PLT, što također potvrđuje postojanje značajne korelacije.

¹⁶³ Razlike u izračunu nastale su na temelju dviju metodologija (vidi ranije poglavlje Test o poznavanju RJ prije eksplicitnoga poučavanja RJ – Uspjeh T1).



Graf 3: Prikaz korelacije uspjeha skupine SGN na testu za utvrđivanje razine jezične kompetencije (PLT) i netočnih rješenja na T1 za svakoga ispitanika izražen u postocima

Međutim, usporedimo li na Grafu 4 netočna rješenja na T2 s rezultatima PLT, možemo uočiti da je srednje jaka i jaka korelacija izostala. To je posebno izraženo na primjerima ispitanika s lošije riješenim testom za utvrđivanje razine jezične kompetencije, SGN 17 s 53%, odnosno SGN 9 i SGN 29 s po 57% točno riješenih zadataka, koji na T2 imaju samo 4% (SGNb 17), 0% (SGNb 9), odnosno 11% (SGNb 29) netočnih rješenja. Značajna korelacija je i dalje prisutna kod troje jezično najboljih kod kojih je čak i zabilježen manji postotak netočnih rješenja (usp. SGNb 12 s 0% te SGNb 11 i 32 sa 7% netočnih rješenja na T2).



Graf 4: Prikaz korelacije uspjeha skupine SGN na testu za utvrđivanje razine jezične kompetencije (PLT) i netočnih rješenja na T2 za svakoga ispitanika izražen u postocima

Prema podacima predočenima u Grafu 4 i statističkom izračunu Pearsonovog kvocijenta korelacije, ne postoji na razini cijele skupine SGN značajna korelacija između razine jezične kompetencije i rezultata postignutih na T2 (vidi Tablicu 6).

Tablica 6: Korelacija PLT i T2

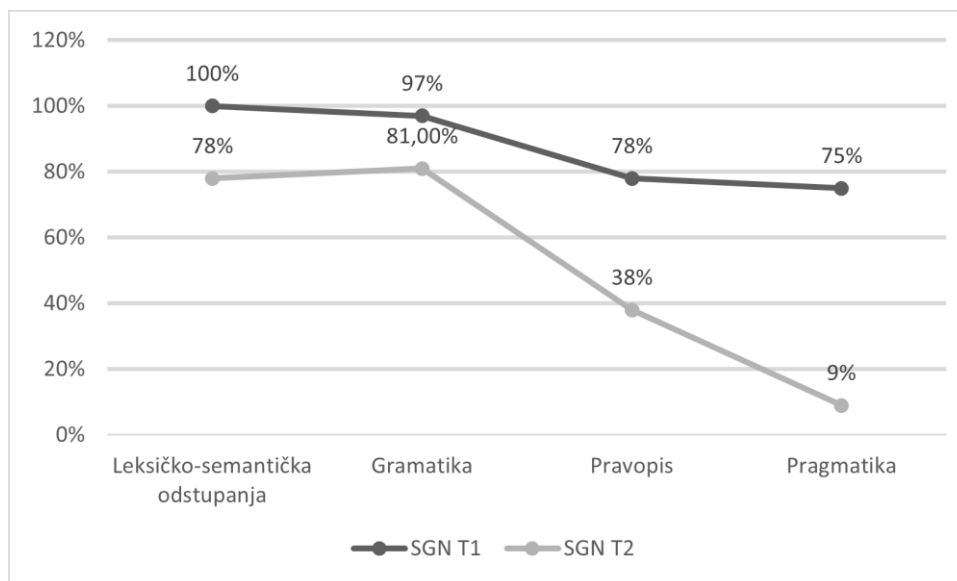
		Ukupni uspjeh T2	Ukupni uspjeh PLT
Ukupni uspjeh T2	Pearson Correlation	1	,126*
	Sig. (2-tailed)		,493
	N	32	32
Ukupni uspjeh PLT	PearsonCorrelation	,126**	1
	Sig. (2-tailed)	,492	
	N	32	32

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Na osnovi ovih rezultata, možemo s oprežnošću ustvrditi da druga hipoteza H2 nije potvrđena jer su i ispitanici s nižom razinom jezične kompetencije postigli jednako dobre rezultate na T2 kao i ispitanici s višom jezičnom kompetencijom. Budući da u hipotezi navodimo da će se studenti s višom razinom jezične kompetencije biti bolji samo u općem vidu RJ, valja vidjeti u kojim su područjima (gramatika, pragmatika, pravopis, leksičko-semantičko područje) ispitanici postigli kakve rezultate, odnosno analizom govorenoga materijala utvrditi koji će ispitanici i u kojem vidu RJ bolje prilagoditi nastavnoj situaciji.

4.2.2 Analiza pogrešaka – T2

Pri analizi pogrešaka u T2 upotrebljava se ista metodologija kao i i pri analizi pogrešaka u T1, ovaj puta ponajviše s ciljem usporedbe pogrešaka na T1 i T2.



Graf 5: Područja s najvećim postotkom pogrešaka za skupinu SGN na T1 i T2

Kao što je razvidno iz Grafa 5, u svim je područjima na T2 zabilježen manji postotak pogrešaka kod ispitanika nego na T1. Najveći napredak bilježimo na području pragmatike, koja se kao i u T1 odnosi na oslovljavanje, tako da su pogreške u oslovljavanju na T2 zabilježene samo kod 9% ispitanika. Postotak se pravopisnih pogrešaka doduše smanjio, ali je još uvijek kod čak 38% ispitanika zabilježena 1 do 5 pogrešaka u pravopisu. Iako je postotak pogrešaka u gramatici još uvijek na visokih 81%, moramo naglasiti da je riječ o jednoj do dvije pogreške (samo u jednom slučaju kod djeljivih glagola o 3 pogreške) po ispitaniku. Sasvim je drugačija situacija kod leksičko-semantičkih odstupanja koja su prisutna kod 78% ispitanika, ali u rasponu od 1 do 5 pogrešaka.

4.2.2.1 Morfosintaktička odstupanja

U morfosintaktičkim odstupanjima ponovno prednjače djeljivi glagoli. Čak je 53% ispitanika barem jedanput pogriješilo u upotrebi djeljivih glagola. Kao i u T1 i ovdje se pogreške kreću od upotrebe krivih prefiksa, izostanka prefiksa, odnosno na neodvajanje prefiksa od osnove glagola kao u sljedećim primjerima:

- (...) *die Nomen sollst du *umkreisen.*
umjesto (...) *die Nomen sollst du einkreisen.*
- (...) *und kreise die Nomen *an.*
umjesto (...) *und kreise die Nomen ein.*
- *Was hat uns unsere Klassenlehrerin als Hausaufgabe *gegeben?*
umjesto (...) *als Hausaufgabe aufgegeben.*

- **Nimm/ Hol mal endlich dein Buch (...)*
umjesto *Nimm/ Hol mal endlich dein Buch heraus.*
- *(...) und *schlag es schnell auf Seite 29.*
umjesto *(...) und schlag es schnell auf Seite 29 auf.*
- *(...) und *umkreise die Nomen.*
umjesto *(...) und kreise die Nomen ein.*

Djeljivi glagoli predstavljaju jezičnu pojavu koja nije svojstvena hrvatskom jeziku. Vjerojatno u toj činjenici leži i objašnjenje za veliki postotak pogrešaka u upotrebi djeljivih glagola na oba testa (T1 i T2) za skupinu SGN, a ranije i na T1 za skupinu NP. S obzirom na to da gotovo svi ispitanici posjeduju vrlo visoku razinu jezične kompetencije, zaključujemo da znanje o djeljivim glagolima treba neprestano ponavljati i produbljivati.

Od ostalih morfosintaktičkih odstupanja valja spomenuti međujezičnu pogrešku u upotrebi prijedloga do koje dolazi zbog negativnoga prijenosa iz hrvatskoga jezika u njemački jezik. Riječ je o prijedlozima *za* i *iz* u sljedećoj rečenici:

- hrv. *Što nam je razrednica (za)dala za zadaću iz hrvatskog?*

koji su doslovno preneseni na njemački jezik u rečenicu

- njem. *Was hat uns die Klassenlehrerin *aus Kroatisch *für Hausaufgabe aufgegeben?*
umjesto njem. *Was hat uns die Klassenlehrerin als Hausaufgabe in Kroatisch aufgegeben?*

Budući da na kraju gotovo svakoga sata nastavnici zadaju zadaću, jedna od najčešćih pogrešaka uočena tijekom hospitacija jest upravo pogrešno upotrijebljen prijedlog *für* u rečenici: njem. **Für Hausaufgabe macht bitte...* Iako je tijekom eksplicitnoga poučavanja RJ ispitanicima u više navrata ukazano upravo na ovu pogrešku, očigledno je utjecaj J1, ali i engleskoga kao stranoga jezika (usp. eng. *for your homework*) presnažan, tako da se čini da je ova pogreška kod velikog broja ispitanika fosilizirana.

Još je u jednom slučaju uočeno snažno negativno djelovanje hrvatskoga jezika na njemački jezik čak i na ovako visokoj razini jezične kompetencije. Naime, već godinama svjedočimo pogrešnoj upotrebi priloga mjesta *ovdje*, na mjestima na kojima bi se trebao

nalaziti prilog kretanja *ovamo* pa tako često na hrvatskom čujemo rečenicu **Dođi ovdje!* umjesto *Dođi ovamo!*¹⁶⁴

Ova se pogreška u potpunosti prenijela na njemački razredni diskurs pri prijevodu rečenice *Josipe, molim te dođi ovamo.* u kojemu umjesto priloga *her* koji označava kretanje prema govorniku nalazimo prilog mjesta *hier*, kao u primjeru:

- njem. *Josip, komm mal bitte *hier!*
umjesto *Josip, komm mal bitte her!*

I ovdje pored interferencije s hrvatskim jezikom možemo govoriti o interferenciji s engleskim jezikom, ovoga puta na fonološkoj razini (usp. eng. *Come here!* i njem. *Komm *hier!*).

Budući da je u zagradi pored ovoga zadatka stajalo pojašnjenje (usp. Prilog 4a, zadatak 13) *Josipe, molim te dođi ovamo. (u značenju k meni/naprijed)*, to je u nekoliko slučajeva pokazalo koliko je ova pogreška snažno prisutna u govoru studenata izvornih govornika hrvatskoga jezika koji su ponovno umjesto priloga kretanja *nach vorne* upotrijebili prilog mjesta *vorne* kao u primjerima

- njem. *Josip, komm mal *hier vorne!* i *Josip, komm jetzt *vorne!*¹⁶⁵
umjesto ispravnog rješenja *Komm mal nach vorne!*

Ova rečenica zaista pripada razrednoj svakodnevici pa je važno budućim nastavnicima ukazati na pravilnu upotrebu ovih priloga, tim više što se i prilikom hospitiranja i na stručnim ispitima ovo prijenosno odstupanje pokazalo kao jedno od problematičnijih mjesta u razrednome diskursu.

Zbog velikoga broja pogrešaka u uporabi imperativa, ustanovljenih kako u dijagnostičkom testu (vidi Lütze-Miculinić i Landsman Vinković 2017), tako i u T1, puno se pažnje tijekom eksplicitnoga poučavanja RJ posvetilo ovoj jezičnoj pojavi, rezultat čega je vidljiv u T2 (samo je kod 13% ispitanika ustanovljena pogreška u upotrebi imperativa, za razliku od njih 46% na T1).¹⁶⁶

¹⁶⁴ U hrvatskom se jeziku ova jezična pogreška prenijela i na upitnu riječ za mjesto, odnosno smjer kretanja. Usp. **Gdje ideš?* umjesto *Kamo ideš?*

¹⁶⁵ U jednom je slučaju ispitanik dobro upotrijebio izraz *dođi naprijed* (njem. *komm nach vorne*), ali ga je pogrešno povezo s prilogom mjesta *ovdje* (njem. *hier*), što je rezultiralo rečenicom *Josip, komm mal bitte *hier nach vorne!* koju u ovakvom obliku nažalost često čujemo i na hrvatskom jeziku *Josipe, dođi *ovdje naprijed.*

¹⁶⁶ Naime, samo dvoje ispitanika pokazalo je određenu nesigurnost u oblicima za 2. lice jednine imperativa kod glagola s promjenom e u i, odnosno a u ä u prezentu (usp. **Nehm endlich dein Buch!* umjesto *Nimm endlich dein Buch!*; **Fäng an den Text zu lesen!* umjesto *Fang an den Text zu lesen!*), dok su kod drugih dvoje ispitanika

4.2.2.2 Pravopisne pogreške

Ispitanici su ponovno pokazali nesigurnost u pravopisu. Ovoga se puta najproblematičnijima pokazala upotreba zareza u njemačkim zavisnim rečenicama, poglavito u umetnutim zavisnim rečenicama te pri oslovljavanju imenom. Na T1 petero ispitanika je pogriješilo u upotrebi zareza, dok ih je na T2 bilo dvostruko više.

Sljedeća po zastupljenosti pogreška ticala se već ranije komentirane imenice *Haken* (hrv. *kvačica*), odnosno glagola *abhaken* (hrv. *staviti kvačicu*) koju je još uvijek pogrešno napisalo sedmero ispitanika (**abhacken*) (usp. Pravopisne pogreške na T1).

Kao novi tip pogreške javila se međujezična pogreška, nastala kao posljedica intenzivnoga bavljenja modalnim česticama tijekom kolegija o RJ. Naime, modalna čestica *mal* koristi se ponajviše za ublažavanje imperativa (usp. *Komm mal her!*) i piše se malim početnim slovom. Međutim, ista riječ može biti i imenica, ali tada mora biti napisana velikim početnim slovom, kao u primjeru *das letzte Mal* ili *letztes Mal* (usp. pogreške u T2 *das letzte *mal*; *letztes *mal*). Ova se pogreška može objasniti i ne sasvim dobrim poznavanjem vrsta riječi u njemačkom jeziku, kao u primjeru *eine *eins bekommen* umjesto *eine Eins bekommen*, u kojem riječ *Eins* više nije broj *jedan* koji se piše malim početnim slovom, već imenica (usp. *Eins*, hrv. *ocjena pet*, „*petica*“), što nije prepoznalo dvoje ispitanika.¹⁶⁷

Dvoje je ispitanika pokazalo nesigurnost pri pisanju izraza *Bescheid sagen* (usp. **bescheidsagen*; hrv. *dati do znanja*). Prema mišljenju autorice ovoga rada, ova bi se pogreška mogla dovesti u vezu s načinom pisanja izraza *Rad fahren* (hrv. *voziti bicikl*) koji se do promjene njemačkog pravopisa 1996. godine pisao kao *radfahren*, a i dalje je u tom obliku prisutan u određenom broju publikacija.

Zanimljive primjere nesigurnosti u pravopisu nalazimo u primjeru obezvučenja zvučnog suglasnika -g u izgovoru na kraju riječi prenesenog u pisani izričaj kao u primjeru

- *Stell deine Tasche *weck.*
umjesto *Stell deine Tasche weg.,*

uočene sljedeće pogreške: *Josip, *räumt bitte deine Tasche weg!* umjesto *Josip, räum bitte deine Tasche weg!* te pogrešan oblik za imperativ za 2. lice množine u rečenici *Liest Aufgabe 9 auf Seite 107!* umjesto *Lest Aufgabe 9 auf Seite 107!*

¹⁶⁷ Slično rješenje nalazimo kod ispitanika koji je ponudio prijevod **Das wird dann ein sehr gut.* za rečenicu na hrvatskom *Ovo je za odličan.* u kojem „*sehr gut*“ više nije prilog u značenju „vrlo dobro“, nego imenica kojom se označuje ocjena „vrlo dobar“.

ali također i pogrešno napisan izraz **nach forne* (usp. *nach vorne*), do kojeg je došlo zbog mogućnosti istovjetnog izgovora slova *f* i *v* kao /f/.

4.2.2.3 Pragmatična odstupanja

(A) Pragmatična odstupanja – oslovljavanje

Kao što je razvidno iz Grafa 5, najveći napredak postignut je upravo na području oslovljavanja što je sukladno našim očekivanjima. Tijekom eksplicitnoga poučavanja RJ više je puta naglašavana razlika u oslovljavanju između njemačkoga i hrvatskoga jezika u školskoj svakodnevnici, tako da velika većina ispitanika u tome više ne griješi.

(B) Pragmatična odstupanja – čestice

Čestice su također zauzele vrlo važno mjesto u modulu o RJ. Iako desetero ispitanika nije upotrijebilo niti jednu česticu, u analiziranom se materijalu može uočiti puno veći broj raznovrsnijih čestica. Pored najzastupljenijih čestica *mal* i *bitte*, ispitanici koriste i čestice *bloß*, *zwar*, *ja*, *denn* i *doch* kao u primjerima:

- *Bloß das nicht!*
- *Mach das ja nicht!*
- *Und zwar laut und deutlich!*
- *Nimm doch/denn endlich dein Lehrbuch raus!*
- *Komm doch mal zu mir!*
- *Bitte komm nach vorne!*

Kao što je već ranije rečeno, čestice se vežu za govoreni izričaj, tako da će pravu sliku upotrebe čestica u razrednom diskursu pokazati analiza zvučnih zapisa nastavnih sekvenci ispitanika.

(C) Konjunktiv II i modalni glagoli

Istovjetno ponuđenim rješenjima u T1 i ovdje kod nekolicine ispitanika nalazimo u njemačkom prijevodu oblike *konjunktiva II* za modalne glagole koji povećavaju razinu uljudnosti u razrednome diskursu, iako u hrvatskoj varijanti nisu navedeni oblici u kondicionalu. Tako kod jednoga ispitanika oblik *konjunktiva II* modalnoga glagola *können* (hrv. *moći*) u kombinaciji s česticom *mal* zamjenjuje uljudnu frazu *molim te* u sljedećem primjeru:

- hrv. *Ivane, molim te, makni torbu (...).*

njem. *Ivan, könntest du mal deine Tasche *umsetzen (...).*

Na drugom pak mjestu ispitanici povećavaju razinu uljudnosti, upotrijebivši *konjunktiv II* modalnoga glagola *können*, odnosno *dürfen* umjesto oblika za prezent, navedenoga u hrvatskoj inačici, kao u rečenicama:

- hrv. *Možete li to ponoviti?*
njem. *Könnten Sie (bitte) das wiederholen?* (usp. hrv. *Biste li to (molim Vas) mogli ponoviti?*) ili
- hrv. *Mogu li Vas nešto pitati?*
njem. *Dürfte ich Sie etwas fragen?* (usp. hrv. *Bih li Vas smjela/smio nešto pitati?*)

U hrvatskom jeziku navedeni oblici kondicionala zvuče pomalo neprirodno u razrednom diskursu, u njemačkom jeziku povećavaju razinu uljudnosti, iako su i oblici u prezentu prihvatljivi, dok bi u razrednom diskursu na engleskom jeziku oblici bez kondicionala zvučali pomalo grubo. Stoga još jedanput valja naglasiti da je njegova upotreba u razrednom diskursu s jedne strane kulturološki uvjetovana, a s druge strane ovisi o osobnom stilu nastavnika, odnosno učenika.

4.2.2.4 *Leksičko-semantička odstupanja*

I ovdje ćemo kao i u T1 analizirati odstupanja unutar stručnoga vida RJ koja se vežu isključivo za razredni, odnosno školski diskurs (1) i one koje susrećemo i u općem jeziku, ali ih njihova kolokacijska upotreba u razrednom diskursu svrstava u stručni vid RJ (2). Pogreške vezane za stručni vid RJ nastale su gotovo isključivo u dijelu testa u kojemu se od ispitanika tražilo da prema smislu nadopune rečenice na njemačkom jeziku (vidi Prilog 4a i 4b).

- (1) Analiza je pokazala da odstupanja nastala u okviru ovoga tipa stručnoga vida RJ svojim većim dijelom u T2 ne pripadaju izrazima koji su tipični za razrednu svakodnevicu, već se vezuju uz organizacijski dio rada škole s jedne, te hospitacije, pripravnički staž i održavanje oglednoga sata s druge strane. Iznimku predstavljaju riječ *Klassenbuchführer* (hrv. *učenik zadužen za dnevnik*) koja kao pojam ne postoji u našem školskom sustavu, a koja će se možda uskoro naći u ropotarnici povijesti zbog uvođenja e-dnevnika¹⁶⁸ te izraz *neopravdani sat* koji je za ispitanike

¹⁶⁸ Pored *Klassenbuchführer*, prihvatljivim rješenjem smatra se i izraz *Klassenbuchträger*. Ostala rješenja koja su ponudili ispitanici su: *Klassenbuchpfleger*, **Klassenverdiensteter*, *Klassenbuchvertreter*, *Klassenbuchpflicht* i *Klassensprecher*.

predstavljao problem pri prevođenju jer njemački izraz *unentschuldigte Fehlstunde* u sebi sadrži i značenje izostanka s toga sata, kao u izrazu *unentschuldigtes Fehlen* (hrv. *neopravdani izostanak*).¹⁶⁹ U prijevodima se stoga vrlo često pojavljivao doslovni prijevod hrvatskoga izraza (usp. hrv. *unentschuldigte Stunde*) koji ne pokriva cijelo značenje njemačkoga izraza.

Najviše problema ispitanicima je zadavao pojam pojam *vijeće roditelja* za koji u njemačkom jeziku ne postoji jedinstveni naziv, već se on razlikuje u pojedinim saveznim zemljama pa je tako u njemačkom jeziku prisutna široka paleta pojmova koji se upotrebljavaju kao istovrjednica našem izrazu (usp. njem. *Elternbeirat, Elternvertretung, Elternrat, Elternausschuss, Elternkuratorium* te *Elternpflugeschaft*).¹⁷⁰

Izraz *nastavničko vijeće* (njem. *Lehrerkonferenz*) također je za nekolicinu ispitanika predstavljao izraz koji nisu usvojili.

Čak 9 od 32 ispitanika pogriješilo je pri upotrebi njemačke riječi za hrvatski izraz *ogledni sat* (njem. *Lehrprobe*), zamijenivši ga s *probnim satom* (njem. *Probestunde*),¹⁷¹ *hospitacijama* (njem. *Hospitationen*), pripravniciškim stažom (njem. *Referendariat*) te konačno s tzv. *Probeunterricht*. Ovaj potonji izraz predstavlja značajno semantičko odstupanje. Naime, ogledni se sat odnosi se na studente i nastavnike pripravnike i njihovo održavanje nastavnoga sata pred komisijom kao dio ispita tijekom studija ili kao dio stručnoga ispita na kraju pripravniciškoga staža. Suprotno tome, njemački se izraz *Probeunterricht* odnosi na učenike na kraju 4. razreda osnovne škole koji zbog lošeg prosjeka iz njemačkoga jezika i matematike pohađaju pripremnu nastavu te pristupaju ispitu ne bi li popravili prosjek i mogli 5. razred upisati u općeobrazovnoj (njem. *Realschule*), a ne u strukovnoj srednjoj školi (njem. *Hauptschule*).¹⁷²

(2) Među izrazima koje susrećemo i u općem jeziku, ali ih njihova kolokacijska upotreba u razrednom diskursu svrstava u stručni vid RJ, svakako valja spomenuti

¹⁶⁹ Usporedi njemački glagol *fehlen* (hrv. *nedostajati*) u često postavljanom pitanju u razrednom diskursu *Wer fehlt?* (hrv. *Tko nedostaje?*).

¹⁷⁰ Dvoje ispitanika ne navodi nikakvo rješenje, dok ih se troje odlučilo za izraz *Elternverwaltung*, dvoje za izraz *Elternpflege*, jedan ispitanik *Elterntag*, dok jedan ispitanik kao rješenje nudi svoju novoiskovanu složenicu *Elternrechtsvertretung*.

¹⁷¹ Pod pojmom *Probestunde* (hrv. *probni sat*) podrazumijevamo nastavni sat koji student za vježbu održava prije samoga oglednoga sata na kraju hospitacija u školi, odnosno nastavnik pripravniciškim prije polaganja stručnoga ispita.

¹⁷² Više o *Probeunterricht* vidi <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayGSO-3>.

njemačku kolokaciju *ein Fach abwählen* (hrv. ispisati se iz nekog školskog predmeta). Iako u njemačkom jeziku postoji istovrijednica našem povratnom glagolu ispisati se (usp. njem. *sich ausschreiben, sich exmatrikulieren*), taj se izraz ne upotrebljava u školskom kontekstu. Međutim, zbog nepoznavanja ovoga izraza, ispitanici u zadatku za nadopunjavanje upotrebljavaju doslovni prijevod glagola ispisati se, ali ga lišavaju njegove povratnosti, što kolokaciju *Deutsch abwählen* pretvara u *Deutsch *ausschreiben* (u značenju napisati, ispuniti) što ne odgovara navedenom kontekstu.¹⁷³

Izrazi iz ovoga dijela RJ koji su na T1 zabilježeni kao izrazi pri čijoj je uporabi griješio značajan broj ispitanika (usp. ranije u radu poglavlje o leksičko-semantičkim pogreškama na T1 i primjere *sich in Gruppen aufteilen, die Zeit ist um, Aufsätze abgeben*) očekivano su nakon eksplicitnoga poučavanja RJ na T2 svedeni na minimum.¹⁷⁴

Od leksičko-semantičkih odstupanja u općemu vidu RJ ističe se zadatak u kojemu se od ispitanika očekivalo da rečenicu nadopune njemačkim kolokvijalnim izrazom *keinen blassen/nicht den leisesten Schimmer haben*, odnosno *nicht die leiseste Ahnung haben* (hrv. *nemati blage veze, nemati pojma.*). Razredna interakcija predstavlja svojevrsni most između registara razgovornoga jezika i jezika obrazovanja. U okviru općega vida RJ možemo razlikovati izraze koji pripadaju standardnome i one koji pripadaju razgovornome RJ. Da je ovaj potonji znatno teže usvojiti neizvornim govornicima koji jezik ne usvajaju takozvanim uranjanjem, u našem slučaju u razredni diskurs u zemljama njemačkoga govornoga područja, dokazao je i ovaj primjer u kojem je četvrtina ispitanika pokazala da nije usvojila ovaj izraz, odnosno prepoznala razrednu situaciju u kojoj ga treba upotrijebiti.¹⁷⁵ Pri tome je riječ o ispitanicima koji su na testu za utvrđivanje razine jezične kompetencije postigli različite rezultate, od najlošijih 57% do solidnih 87% točno riješenih zadataka, što pokazuje da se razgovornom jeziku na C1/C2 razini treba posvetiti više pažnje tijekom cijeloga studija.

¹⁷³ Usp. pod zadacima za nadopunjavanje u Prilogu 4a zadatak 11.

¹⁷⁴ Samo je po jedan ispitanik zamijenio značenje glagola *verteilen* (hrv. *podijeliti npr. radne listiće*) i *sich aufteilen* (hrv. *podijeliti se u skupine*), usp. **Verteilt euch bitte in Vierergruppen.*, odnosno za izraz *Vrijeme je isteklo!* upotrijebio pogrešan izraz *Die Zeit ist ab.* umjesto *Die Zeit ist um.* Dvoje ispitanika umjesto izraza *Die Aufsätze sind abzugeben.* (hrv. *Sastavci se moraju predati.*) nude pogrešna rješenja *Die Aufsätze sind fertig.* (hrv. *Sastavci su gotovi.*), odnosno *Die Aufsätze sind *abfällig.* (hrv. *Sastavci su ponižavajući, podcjenjivački.* – rješenje ne odgovara kontekstu razrednoga diskursa).

¹⁷⁵ Umjesto rečenice *Felix, du hast wirklich keinen blassen Schimmer.*, odnosno *Felix, du hast wirklich nicht die leiseste Ahnung.*, ispitanici su ponudili sljedeća rješenja: *Felix, du hast wirklich keinen blassen *Sinn/*Bock/*Gedanken/*Ahnung.* odnosno *Felix, du hast wirklich nicht die leiseste *Stimme.*

Budući da se razgovorni jezik u razrednome diskursu odnosi isključivo na usmeni izričaj, stvarnu sliku usvojenosti ovoga izraza može dati samo njegova točna upotreba u konkretnoj razrednoj situaciji. Stoga i točno ponuđena rješenja u T2 na ovom primjeru treba uzeti sa zadržkom.

4.2.2.5 Komunikacijske strategije

Analiza komunikacijskih strategija i ovdje je obuhvaćala kompenzacijske strategije i strategije izbjegavanja. Na T2 ispitanici nisu u svojim ponuđenim rješenjima posezali za hrvatskim ili nekim drugim jezikom, a niti za slikama. Svoje dobro snalaženje i generalno visoku jezičnu kompetenciju u ciljnom jeziku pokazali su u primjerima u kojima su ponudili prihvatljiva rješenja u slučaju nepoznavanja izraza ili na osnovi svojega jezičnoga znanja pokušali iskovati novu riječ. Jedan od takvih izraza je izraz *pasti razred* koji na njemačkom jeziku glasi *sitzen bleiben*. Međutim, izraz koji se u njemačkom jeziku upotrebljava za *pasti ispit*, njem. *im Examen, bei der Prüfung durchfallen*, s jedne je strane bliži studentskoj svakodnevnici, a s druge hrvatskome jeziku pa se tako našao i u rješenjima desetero ispitanika. Iako ne pokriva u potpunosti značenje izraza *sitzen bleiben*, prihvaćen je kao prihvatljivo rješenje jer se iz konteksta jasno razumije na što se izraz odnosi.¹⁷⁶ Sljedeći primjer prijevoda je na njemački jezik hrvatskog izraza *podcrtati dvostrukom crtom*. U njemačkom se rješenju koji su ponudili IG pojam dvostruka crta ne pojavljuje, već je fokus stavljen na dvostruko podcrtavanje (njem. *unterstreicht die Verben doppelt*) jer su riječi *Doppellinie* i *doppelte Linie* te *Doppelstrich* primarno rezervirane za druga područja (usp. *Doppellinie* u označavanju crta na prometnicama i crtanju dvostrukih crta pomoću kompjutorskih programa ili pisala za kaligrafsko pisanje te *Doppelstrich* u muzici za dvostruku okomitu crtu kao oznaku za završetak kompozicije ili dijela kompozicije). Međutim, izvorni su govornici izraze *mit einem Doppelstrich/mit einer Doppellinie* i *mit einer doppelten Linie unterstreichen* smatrali uspješnim pokušajem jer su razumljivi u kontekstu razrednoga diskursa. Na isti način, u kontekstu konkretne razredne situacije treba promatrati i ponuđeni prijevod rečenice *Mene je (na svu sreću) već prozvala*. (vidi Prilog 4a, zadatak 12) koji glasi *Ich war (zum Glück) schon dran*. (hrv. *Ja sam na sreću već bila na redu*). I ovaj je prijevod označen kao prihvatljiv, iako su izvorni govornici ponudili sljedeće opcije *Mich hat sie glücklicherweise schon abgefragt/drangenommen* (vidi Prilog 5a, zadatak 12). Kompenzacijske strategije vrlo su važan dio nastavnikova govora jer osiguravaju tečnost komunikacije razrednoga diskursa, dok

¹⁷⁶ Usp. *Ich habe die Klasse nicht geschafft. Ich bin leider sitzengeblieben/ durchgefallen*.

je komunikacijska strategija izbjegavanja, odnosno ispuštanja istovrijednice u J2 prihvatljiva samo ako je u danoj razrednoj situaciji značenje jasno i bez ispuštene riječi, kao u sljedeća dva primjera:

- hrv. *Prepišite tekst s ploče u bilježnicu.*
njem. *Schreibt den Text von der Tafel ab.*
- hrv. *Što nam je razrednica (za)dala za zadaću iz hrvatskog?*
njem. *Was hat uns die Klassenlehrerin als Hausaufgabe aufgegeben?*

U prvom se primjeru pretpostavlja da će učenici i bez ispuštenoga dijela znati da se s ploče tekst prepisuje upravo u bilježnicu, dok se u drugom primjeru polazi od pretpostavke da sudionici razrednoga diskursa znaju o kojem je predmetu riječ. Međutim, najveći dio primjera s ispuštenim istovrijednicama u J2 znači da nastavnik nije upoznat s izrazom i da bi se u konkretnoj razrednoj situaciji vjerojatno koristio isključivo J1.

4.3 Stručni vid RJ kod NP i kod SGN nakon odslušanoga modula o RJ – usporedba rezultata

Za potvrđivanje ili opovrgavanje H3 u kojoj se navodi da će skupina studenata nastavničkoga smjera germanistike nakon odslušanoga modula o RJ biti bolja u korištenju stručnoga vida RJ od nastavnika pripravnika koji ga nisu odslušali, valja usporediti rezultate skupine SGN na T2 s rezultatima skupine NP na T1 za pogreške nastale u stručnom vidu leksičko-semantičkoga područja te u okviru komunikacijskih strategija za ispuštanje istovrijednica u J2 koje su kod ispitanika u ovom, ali i u ranije provedenom pilot istraživanju (usp. Lütze-Miculinić i Landsman Vinković 2017) gotovo bez iznimke tiču stručnoga vida RJ.

Iako još uvijek visokih 78% ispitanika skupine SGNb u T2 barem jedanput upotrebljava neprikladan izraz u stručnom vidu RJ, taj je postotak ipak manji nego kod NP kod kojih je – jednako kao i kod ispitanika skupine SGNa na T1 – kod svakoga ispitanika zabilježena pogreška u upotrebi stručnoga vida RJ. Nakon odslušanoga modula o RJ znatno je manji postotak ispitanika skupine SGNb kod kojih je ustanovljeno ispuštanje istovrijednica. Dok je on u T1 iznosio 84%, u T2 taj postotak iznosi 44%. Kod skupine NP koja nije bila izložena eksplicitnom poučavanju RJ, nego je RJ usvajala tijekom pripravnčkoga staža u konkretnoj razrednoj situaciji bez eksplicitne edukacije, taj je postotak iznosio 71%. Na osnovi navedenih podataka može se zaključiti da je eksplicitno poučavanje RJ tijekom modula pokazalo pozitivan pomak u stupnju usvojenosti stručnoga vida RJ, čime je potvrđena H3. Hoće li

nastavnik tijekom godina rada u nastavi usvojiti određene pojmove RJ na J2 ili će ih i dalje upotrebljavati na J1 ili pogrešno, ovisit će ponajviše o njemu samome. Rezultati pilot istraživanja iz 2017. godine pokazali su bolju usvojenost RJ kod nastavnika s višegodišnjim iskustvom. Međutim, to je istraživanje provedeno među nastavnicima mentorima i voditeljima županijskih stručnih vijeća što ne daje realnu sliku o usvojenosti RJ u nastavničkoj populaciji u Republici Hrvatskoj. Stoga bi za dobivanje sveobuhvatnijega uvida u razinu poznavanja RJ nastavnika s višegodišnjim iskustvom trebalo provesti istraživanje među širom populacijom nastavnika.

4.4 Intervju s ispitanicima

Intervju s ispitanicima (vidi Prilog 5) vodio se neposredno nakon pisanja T1¹⁷⁷. Podsjetimo se: test se sastojao od dva dijela – testa za ispitivanje razine jezične kompetencije te testa poznavanja RJ u kojem se od ispitanika tražilo da u prvom dijelu prevedu rečenice s hrvatskoga na njemački jezik, a u drugom dijelu da rečenice na njemačkom jeziku kojima se opisuje neka razredna situacija nadopune izrazom koji po njihovom mišljenju najbolje odgovara opisanom kontekstu. U ovom poglavlju donosimo kvalitativnu analizu odgovora studenata i nastavnika početnika o njihovom viđenju testa i važnosti ovog područja za njihovu buduću profesiju. Ispitanicima su pridružene oznake istovjetne onima na PLT i T1 (usp. NP 1-24 te SGN 1-32). U opisima izjava, naziv „ispitanik“ upotrebljava se za ispitanike i ispitanice kako bi se zadržao što veći stupanj anonimnosti.

Prvim se pitanjem željelo saznati koji je dio testa ispitanicima pričinjavao najviše, a koji najmanje poteškoća. Pri tome se od njih tražilo obrazloženje odgovora, kako bi se njihova samoprocjena i njihovo viđenje cijeloga testa usporedilo s rezultatima dobivenim statističkom obradom podataka.

Kod ispitanika i jedne i druge skupine, svi su ispitanici ustanovili da su najmanje problema imali u prvom dijelu testa u kojem se ispitivala razina njihove jezične kompetencije. Taj su test svi ispitanici doživjeli kao gramatički test, a kao obrazloženje svojega dobrog poznavanja gramatike ispitanici druge generacije skupine SGN nude intenzivno bavljenje gramatikom tijekom preddiplomskoga studija:

¹⁷⁷ Intervju sa studentima vodile su nositeljica i izvođačica kolegija Jezični praktikum tijekom kojeg je ostvareno eksplicitno poučavanje RJ, profesorica Irena Petrušić-Hluchý i autorica ovoga rada. Razgovor se vodio sa svakim studentom ponaosob uz vođenje zabilježki. Razgovor s nastavnicima pripravnicima vodila je autorica rada u stanci između dva dijela njihovih priprema za polaganje stručnoga ispita.

- „Najmanje nedoumica imala sam u prvom gramatičkom dijelu ispita jer smo gramatiku vježbali tijekom preddiplomskog studija.“ (SGN 17)
- „(...) a najmanje (nedoumica) u prvom dijelu testa koji se ponajprije sastoji do pitanja vezanih za gramatiku njemačkog jezika. Time smo se dugo bavili u jezičnim vježbama.“ (SGN 20)
- „Prvi dio mi je bio lakši jer smo se takvim zadacima bavili na fakultetu.“ (SGN 23)
- „ (...) a najmanje (nedoumica) u gramatičkom dijelu testa. To je vjerojatno zbog fokusa preddiplomskog studija na gramatiku.“ (SGN 32)

Studenti ispitanici prve generacije ne navode razlog svojega dobrog poznavanja gramatike, ali definiraju problematična mjesta u gramatici:

- „U gramatici problemi s Indirekte Rede, inače OK.“ (SGN 5)
- „Gramatika je predstavljala najmanji problem, jedino možda rodovi imenica.“ (SGN 12)¹⁷⁸

Prema navedenim odgovorima možemo zaključiti da svi ispitanici iz skupine SGN gramatiku promatraju kao zasebnu cjelinu, izdvojenu od ostatka jezika, nešto što je, prema riječima jednoga od ispitanika, „poznato, ali treba ponoviti“ (SGN1).

Nastavnicima početnicima važan čimbenik u uspješnosti rješavanja prvoga dijela testa predstavlja vremenski odmak od studija te tip škole u kojoj nastavnik radi:

- „Najviše sam problema u gramatičkom dijelu testa imala kod Indirekte Rede – zaboravila sam pravila s faksa (2012. sam ga završila), a u osnovnoj školi se to ne koristi.“ (NP 12)
- „Već deset godine ne radim u nastavi i njemački mi je malo zahrđao.“ (NP 8)

I jedna i druga skupina ispitanika izdvojila je kao problematične zadatke u kojima se pojavljuju oblici tzv. *konjunktiva I* za izricanje neupravnoga govora (usp. Prilog 1, zadatak 27 i 28). Iako su obje skupine griješile pri rješavanju ovih zadataka, nastavnicima početnicima su upravo ovi zadaci predstavljali najviše poteškoća (usp. ranije u tekstu poglavlje Test za utvrđivanje razine jezične kompetencije). Kao jedino rješenje u ovakvoj situaciji, autorica

¹⁷⁸ Zanimljiva je činjenica da su problematična mjesta naveli ispitanici koji su na ovom dijelu testa imali točno riješeno 90% (SGN 5), odnosno 100% zadataka (SGN 12).

ovoga rada vidi u cjeloživotnom obrazovanju nastavnika koji ne bi smio ovisiti o volji za osobnim razvojem svakoga nastavnika, već bi ga se trebalo zakonski regulirati.

Drugi su dio ispitivanja, dakle test o poznavanju RJ, ispitanici doživjeli gotovo isključivo kao test o poznavanju vokabulara. Analiza podataka pokazala je da jezične strukture, ono što su ispitanici nazvali gramatikom, čine cjelinu s vokabularom i uvelike utječu na uspješnost rješavanja testa. To je posebno došlo do izražaja u prvom dijelu testa o RJ u kojem se od ispitanika očekivalo da prevedu cijele rečenice s hrvatskoga na njemački jezik, odnosno s J1 na J2. Samo je dvoje ispitanika navelo da je unutar testa o RJ imalo problema s prijedlozima (SGN 3 i SGN 5), dok jedan ispitanik navodi da se nije upoznao s mnogo jezičnih konstrukcija tipičnih za učionicu (SGN 20).

Većina ispitanika najviše je nedoumica imala upravo kod prijevoda, a kao razloge navodi sljedeća obrazloženja:

- „*jer uopće ne poznajem vokabular profesora*“ (SGN 2)
- „*jer se dosada nisam susretala s tim izrazima*“ (SGN 17)
- „*jer dosada nisam učila nastavnički vokabular*“ (SGN 19)
- „*jer u srednjoj školi na satu nismo pričali na njemačkom.*“ (SGN 23)
- „*To je vjerojatno do toga što nisam do sada toliko pažnje obraćao na školski vokabular.*“ (SGN 22)

Na osnovi ovih odgovora dolazimo do zaključka da nastavnici njemačkoga kao stranoga jezika u našim školama nedovoljno upotrebljavaju njemački jezik, odnosno da je njegova upotreba vezana isključivo za obradu samoga gradiva, a ne i za sporednu komunikaciju o zbivanjima u razredu, organizaciji nastave i sl. Iz navoda ispitanika također proizlazi da se nastavnički vokabular mora učiti, odnosno da se ne može usvojiti „usputno“ kako ga usvajaju izvorni govornici, već da se učenicima mora ukazati na određene fraze kako bi obratili pažnju na njih i počeli ih usvajati.¹⁷⁹

U odgovorima većine ispitanika nalazimo i točan popis riječi koje su im zadavale probleme. Riječi koje navode, a to su kod svih ispitanika riječi *kvačica*, *dnevnik*, *roditeljski sastanak* i *zadacnica*, zaista su riječi u kojima su ispitanici najviše griješili. Izuzetak je riječ *rječnik* u značenju *bilježnice maloga formata za upisivanje novih riječi na nastavi stranih*

¹⁷⁹ U razgovoru s nastavnicima pripravnici jedan od ispitanika koji je izvorni govornik i sam navodi da tijekom pisanja testa: „*Nije bilo nikakvih problema. Završila sam osnovnu i srednju školu u Njemačkoj pa sve to znam.*“ (NP IG). Zbog usvajanja jezika pa tako i razrednoga jezika uranjanjem (njem. *Sprachbad*, eng. *immersion*) izvorni su govornici isključeni iz ovoga istraživanja.

jezika koju ispitanici nisu osvijestili kao „tešku“ riječ, a koju je čak 91% ispitanika pogrešno prevelo kao *Wörterbuch* (hrv. *skupljene riječi i sklopovi riječi jednog ili više jezika uz objašnjenja njihove upotrebe i značenja*¹⁸⁰) umjesto kao *Vokabelheft*, zbog negativnoga utjecaja materinskoga jezika u kojem riječ *rječnik* u J1 u sebi sadrži značenje više riječi u J2.

Kada se pozivaju na razredni jezik, ispitanici upotrebljavaju sintagme *školski vokabular*, *nastavnički vokabular*, *vokabular profesora*, *konverzacijski dio*, a često se koriste izrazima *fraze vezane za život u učionici* ili *fraze vezane za učionicu*, *vokabular vezan za razgovor s učenicima*, odnosno *svakodnevne rečenice koje se pojavljuju u nastavi*. Iz ovih se navoda može iščitati da ispitanici RJ shvaćaju kao jezik razgovora i konverzacije nastavnika s učenicima koji se prije svega odvija u učionici, tijekom nastave, a koji podrazumijeva upotrebu posebnoga vokabulara. Jedan ispitanik pokazuje da je kao budući nastavnik osvijestio RJ kao jezik struke jer se, kako navodi ispitanik, „tražilo puno riječi vezanih za nastavu te vidim da mi nedostaje *stručnog vokabulara*“ (SGN 25).

Nastavnici pripravnici također navode da su „izrazi vezani za školu problematični“. Niti kod jednog ispitanika iz ove skupine u odgovorima ne nalazimo pozitivnu povezanost njihovoga pripravničkoga staža s usvajanjem RJ. Jedna ispitanica rezignirano zaključuje:

- „*Oprostite, ne želim vidjeti rezultate jer me sram koliko toga nisam znala! Mislim da je sramotno što smo svi završili studij germanistike, a da nismo upoznati s vokabularom kojim se moramo svakodnevno služiti.*“ (NP 18)

Drugo se pitanje u intervjuu odnosilo na procjenu relevantnosti ispitivanoga gradiva za (buduću) profesiju ispitanika. Svi ispitanici smatraju da je gradivo izuzetno relevantno jer uviđaju važnost svakodnevne upotrebe općega i stručnoga vida njemačkoga RJ u svim nastavnim situacijama, pri čemu ispitanici ne misle samo na nastavnike, nego i na učenike:

- „*Ovo je vrlo važno jer se svakodnevno koristi. Treba to pohvatati da ne treba objašnjavati na hrvatskom.*“ (SGN 2)
- „*U velikoj mjeri. Doći će faza kad ćemo trebati zamoliti učenike da otvore prozor, da upotrijebe točnu gramatičku strukturu i sl.*“ (SGN 4)
- „*Jako relevantno. Kao profesor bih željela stalno govoriti na njemačkom.*“ (SGN 7)

¹⁸⁰ Za definiciju usp. Hrvatski jezični portal pod https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=dlluUBk%253D

- „*Veoma. Nastavnik mora poticati učenike da pričaju njemački i zato ga i sam mora upotrebljavati (na višim godinama sve frekventnije).*“ (SGN 23)
- „*U svakom slučaju je jako relevantno, budući da za profesiju nastavnika pojedinac mora raspolagati odgovarajućim znanjem, ali i specifičnim vokabularom.*“ (SGN32)

Nastavnici pripravnici koji već jesu u toj profesiji predlažu da se „*ovo uvede kao obavezan dio izobrazbe*“ (NP 18), „*dok je čovjek još na studiju i u knjigama*“ (NP 8).

Nastavnici pripravnici, gledajući iz svoje perspektive, kao jedinu mogućnost predlažu eksplicitno poučavanje RJ „*na fakultetu*“ (NP 12). Dakle, ne samo kroz školsku praksu, već kao zasebni kolegij ili dio već postojećega kolegija, što je njihov odgovor na treće pitanje u intervjuu koje se ticalo načina ovladavanja RJ.

Za razliku od nastavnika pripravnika, studenti ne vide jedinu mogućnost u eksplicitnom poučavanju RJ, već navode različita rješenja implicitnoga učenja RJ. Tako se jedan dio ispitanika zalaže za više samostalnoga bavljenja temom čitanjem zadane literature, proučavanjem udžbenika i radnih bilježnica za osnovnu i srednju školu i gledanjem emisija i serija u kojima se radnja odvija u školama, odnosno gledanjem video zapisa na temu školstva i organiziranja nastave ili pronalaskom gotovih materijala i priručnika na internetu. Drugi dio studenata predlaže učenje kroz praksu u školama, slušanjem i promatranjem drugih tijekom prakse i seminarske nastave. Oni koji se zalažu za eksplicitno poučavanje RJ predlažu konkretne metode rada, kao što su:

- „*Primjerice da se drugim kolegama obraćamo na ti, a ne na Vi. Što više izlaganja pred grupom jer se moramo naučiti govoriti i objašnjavati različita područja pred većim brojem ljudi.*“ (SGN 21)
- „*Teorijskim i praktičnim učenjem istog. Korištenjem raznih tekstova koji uključuju vokabular razrednog jezika, simulacijom situacija iz nastave, različitim diskusijama i grupnim radom.*“ (SGN 26)
- „*Naučiti kako se razredni termini prevode na njemački jezik.*“ (SGN 28)

Veliki broj ispitanika navodi potrebu stalne konverzacije tijekom eksplicitnoga poučavanja RJ, uviđajući da se RJ samo svojim malim dijelom pojavljuje u pisanom obliku, a SGN 6 posebno ističe važnost izgovora. No, ono što je zajednički nazivnik svim navedenim prijedlozima studenata nastavničkoga smjera diplomskoga studija germanistike jest neprestano vježbanje i ponavljanje:

- *„Na isti način kojim se ovladava i sve ostalo – vježbom. Čitajući i upoznavajući se s uobičajenim i učestalim primjerima razrednog jezika u sklopu nastave i kontinuiranim ponavljanjem i usvajanjem gradiva.“ (SGN 20)*

Zadnje se pitanje odnosilo samo na studente od kojih se tražilo da navedu na koji bi se oni način tijekom svojega diplomskoga studija željeli baviti ovom temom. Ovim se pitanjem željelo ustanoviti s kojim područjem studenti povezuju RJ u okviru svojega studija. Budući da je odgovor pretpostavljao i ranije promišljanje o bavljenju ovim dijelom nastavničke struke, nije iznenadio relativno veliki broj neodređenih odgovora u kojima ispitanici navode da bi rado o tome učili, ne navodeći pritom kako. S druge su strane odgovori kojima se konkretizira bavljenjem ovim područjem izuzetno važni za promišljanja o daljnjoj koncepciji studija. Tako primjerice jedan ispitanik ističe važnost prilagodbe poučavanja RJ određenim uzrastima, s posebnim naglaskom na neurolingvistiku (SGN 6). Drugi bi se ispitanik želio *„upoznati s iskustvima profesora koji su to već prošli, vidjeti što je njima stvaralo najviše poteškoća u sklopu ovladavanja RJ“* (SGN 20). Dvoje ispitanika predlaže *„proučavanje različitih pristupa razrednom jeziku u udžbenicima“* (SGN 26), odnosno *„proučavanje, čitanje i usporedbu različitih udžbenika. Odabrala bih udžbenike izvornih govornika i drugih“* (SGN 30). Isti ispitanik od svojih profesora očekuje konkretne savjete o literaturi u tom području, aktualnim istraživanjima te onima koja su poželjna, a još nedostaju. Akcijska istraživanja i terenski rad prijedlog su još jednog ispitanika koji bi se ovom temom želio baviti putem *„istraživanja na temelju odlaska u škole, da se stvarno vidi kako to funkcionira“* (SGN 27). Nadalje, bavljenje RJ podrazumijeva *„analiziranje nastave i vježbanje govora nastavnika“* (SGN 22), a znanje o RJ jedna bi ispitanica odmah primijenila *„u radu za vrijeme studija za držanje tečaja i rad u školi stranih jezika“* (SGN 19).

Svi prijedlozi studenata uvaženi su pri osmišljavanju kolegija posvećenoga ovladavanju RJ te pri izvođenju njihove stručne prakse u školama.

4.5 Analiza studentskih pisanih priprema za ogleđni nastavni sat

U sljedećem poglavlju donosimo analizu studentskih pisanih priprema za ogleđni nastavni sat koja je uvedena radi brojnih ograničenja s kojima se autorica ovoga rada susrela zbog s jedne strane štrajka nastavnika u jesen 2019. godine, a s druge strane izbijanja pandemije i potpunoga zatvaranja u ljetnom semestru akademske godine 2019./2020. Ovi su se događaji

odrazili na treći dio istraživanja u kojima se pristupilo snimanju kontaktne nastave. Pripreme su napisane godinu dana nakon odslušanoga kolegija o RJ te na samom kraju školske prakse u osnovnoj, odnosno srednjoj školi ili školi stranih jezika.¹⁸¹ Analizirane pripreme nikako ne mogu zamijeniti analizu govorenoga razrednoga jezika, ali mogu dati uvid u ovladanost RJ iz još jedne perspektive. Naime, pristupilo se prije svega kvalitativnoj jezičnoj analizi pogrešaka prisutnih u studentskim pripremama prije intervencije i korekcije njihovih mentora. Stručni je vokabular usko vezan za pripremu nastavnoga sata i njegovu izvedbu bio unaprijed zadan i izvježban sa studentima, tako da on ne ulazi u ovu analizu, već će se analizirati odstupanja na morfosintaktičkoj, leksičko-semantičkoj, pravopisnoj i pragmatičnoj razini, onako kako je to analizirano i ranije na T1 i T2.

Svi izrazi upotrijebljeni u pripremama iznimno su važni za sam proces održavanja nastave jer opisuju konkretnu nastavnu situaciju, povezani su s govorom nastavnika u pojedinim etapama nastavnoga sata i ponavljaju se iz sata u sat. Možemo reći da su izrazi upotrebljavani u ovakvim pisanim pripremama najbliži usmenom izričaju, odnosno onome što nastavnik uistinu govori na nastavi. Stoga je osvještavanje možebitnih pogrešaka prilikom njihove upotrebe prvi korak ka poboljšanju samoga nastavnoga procesa i uklanjanju mogućnosti fosilizacije pogrešaka kod budućih nastavnika, što u konačnici vodi i do boljega učeničkoga ostvaraja. Iako je uglavnom riječ o kvalitativnoj analizi pogrešaka, u ovoj analizi prikazujemo

¹⁸¹ Budući da se uslijed potpunog zatvaranja zbog pandemije nastava u školama tijekom ljetnoga semestra akademske godine 2019./2020. izvodila na daljinu i to gotovo isključivo asinkrono, studenti su svoju školsku praksu morali prilagoditi novom načinu rada. Tako u dogovoru s mentorima nastaju zadaci predviđeni za samostalni rad učenika pri čemu se od studenata često tražilo da upute napišu i na hrvatskom jeziku, što je na vidjelo iznijelo problem pravilne upotrebe hrvatskoga jezika. Iako je glavni cilj eksplicitnoga poučavanja RJ njegovo ovladavanje na njemačkom jeziku, za nastavnike je važno i dobro poznavanje vlastitoga materinskoga jezika na kojem se na stručnom ispitu polaže pisanje eseja. Stoga ćemo ovdje navesti najproblematičnija područja, kako bi se na njih ukazalo budućim nastavnicima. To je prije svega učestala pogrešna upotreba povratno-posvojne zamjenice *svoj* (usp. *Molim vas da provjerite i ako je potrebno ispravite *vaše glagole; Poslušajte snimku 29 na *vašim CD-ima; Pristupite igri i utvrdite *vaše znanje o raznim mjestima u gradu*), prijedloga *s* (usp. *Liebe Schüler, nastavljamo dalje *sa našim aktivnostima / *sa novim gradivom / *sa igrom*), pogrešan poredak riječi pri upotrebi enklitika u rečenici (usp. *Prošli puta *smo radili*), pogrešna upotreba glagolskog vida (usp. *Molim vas da *slikate bilježnice i pošaljete mi što ste napravili*) te problem s upotrebom zareza (usp. *Nakon što završite igru *pojavit će vam se slika jedne poznate građevine u Zagrebu*). Na leksičko-semantičkom području dolazi do upotrebe nespretnih formulacija u hrvatskom jeziku poput *Morate kliknuti na karticu TOČNO ili NETOČNO ispod rečenica koje *dolaze*. Pored ovakvih zadataka, nastale su i samostalno pripremljene video lekcije i prezentacije u kojima su studenti zajedno sa svojim mentorima izradili kreativne materijale, snimili svoj glas koji učenike vodi kroz cijelu lekciju, ugradili u svoje prezentacije materijale za slušanje te uz upotrebu digitalnih alata i aplikacija obradili različite tematske i jezične sadržaje. Budući da u tim snimkama nije bila riječ o spontanom obraćanju učenicima tijekom nastavnoga sata, one ne mogu poslužiti kao materijal za analizu govora nastavnika u ovome radu, ali svakako zavrjeđuju pomnu didaktičko-metodičku analizu te priliku da ih se prikaže na nekom od skupova nastavnika njemačkoga jezika kao primjer dobre prakse i proizvod odlične suradnje studenata Filozofskog fakulteta u Zagrebu i njihovih mentora u okviru studentske prakse na nastavničkom smjeru diplomskoga studija germanistike.

pogreške prema učestalosti njihovih pojavljivanja u analiziranoj građi, odnosno na početku navodimo one pogreške koje su uočene kod najvećega broja ispitanika. Upravo nas ovaj kriterij vodi odmah na sam kraj sata i najučestaliju pogrešku o kojoj je već ranije bilo govora u ovome radu. Riječ je, naime, o pogreškama povezanim s formulacijom kojom se zadaje domaća zadaća na kraju nastavnoga sata do kojih dolazi zbog negativnoga prijenosa iz hrvatskoga (i engleskoga) jezika. Ove međujezične pogreške tiču se ili pogrešno upotrijebljenoga prijedloga kao u primjerima

- *Die SuS sollten sich *für die Hausaufgabe (...)*
- **Für die Hausaufgabe sollt ihr eure Tagesabläufe beschreiben.*
- *Die letzte Aufgabe ist *für die Hausaufgabe.*
- **Zur HA sollen die SuS einen Kommentar schreiben.*

umjesto *als Hausaufgabe* ili pogrešno upotrijebljenog djeljivog glagola *aufgeben* u značenju zadati zadaću, kao u sljedećim rečenicama:

- *Die LP gibt den SuS noch eine HA *an.*
- *Die LP gibt die HA *vor.*
- *Die Lehrerin gibt den SuS die Hausaufgabe *.*

umjesto *Die LP gibt den SuS noch eine / die Hausaufgabe auf.*

Vrlo učestalu pogrešku u pripremama predstavlja pogrešna upotreba takozvanih *Wechselpräpositionen*¹⁸², prijedloga koji se, ovisno o glagolu s kojim se u rečenici pojavljuju, mogu upotrebljavati ili s dativom ili s akuzativom. Budući da u ovom slučaju možemo povući paralelu s hrvatskim jezikom, u kojem se prijedlozi *u* i *na* uz glagole kretanja upotrebljavaju s akuzativom (npr. *Idem u školu.*), dok se sa statičnim glagolima ovi prijedlozi u rečenici upotrebljavaju s lokativom (npr. *Ja sam u školi.*), što znači da možemo govoriti o pozitivnom transferu između J1 i J2, iznenadio je ovako veliki broj pogrešaka ovoga tipa. Najčešće se pogreška odnosi na izraz *etwas an die Tafel / auf ein Blatt / ins Heft schreiben*, odnosno *napisati nešto na ploču/list papira i sl.*, u kojem se i u hrvatskom i u njemačkom jeziku mora nalaziti akuzativ, a ne dativ kako je to uočeno u mnogim primjerima.

- *Die LP notiert die ersten Überschriften an *der Tafel.*
umjesto (...) *an die Tafel.*
- *Schreibt auf *einem Blatt die wichtigsten Informationen heraus.*
umjesto (...) *auf ein Blatt (...)*

¹⁸² U ovoj zatvorenoj skupini nalaze se sljedeći prijedlozi: *in, an, auf, unter, über, vor, hinter, neben* i *zwischen*.

- *Die LP sagt den SuS, dass sie einen ähnlichen Satz *im Heft schreiben sollen.*
umjesto (...) *ins Heft schreiben soll.*

Druga pogreška s ovim izrazima tiče se pogrešne upotrebe prijedloga, ovaj puta zbog negativnoga transfera iz hrvatskoga jezika. U hrvatskome jeziku upotrebljavamo prijedlog *na*, neovisno o tome mislimo li na okomitu ili vodoravnu površinu (usp. *Olovka je na stolu.* i *Plakat je na zidu.*), dok je u njemačkom jeziku za vodoravnu površinu upotrebljavamo prijedlog *auf*, a za okomitu *an* (usp. *Der Bleistift ist auf dem Tisch.* i *Das Plakat ist an der Wand.*) Stoga je prijedlog u sljedećim rečenicama pogrešno upotrijebljen:

- *Ich schreibe das Datum *auf die Tafel.*
- *Der Lehrer schreibt *auf die Tafel zwei Beispielsätze.*
- *Die LP schreibt die Frage *auf die Tafel.*
- *Die LP zeichnet eine Tabelle *auf die Tafel.*
- *Die SuS beschreiben das Bild *auf der Tafel.*
- *Schreibt *an diese Zettel eure Assoziationen zum Thema Familie.*
- *Die Lehrerin projiziert die Aufgabe *auf die Tafel.*
- *Beispiel und Aufgabenstellung *an der Folie.*

Međutim, ovo nisu jedini primjeri pogrešne upotrebe prijedloga u studentskim pripremama. Veliki se broj pogrešaka tiče pogrešne rekcije glagola, kao u primjeru:

- *(...) ob es sich *über eine weibliche oder männliche Person handelt.*
umjesto (...) *ob es sich um eine weibliche oder männliche Person handelt.*
- *Da die LP nicht mehr Zeit zum Verschwenden hatte, hat sie absichtlich *von dieser Aufgabe verzichtet.*
umjesto *Da die LP nicht mehr Zeit zum Verschwenden hatte, hat sie absichtlich auf diese Aufgabe verzichtet.*
- *So fokussieren sich die SuS leichter *an den Stoff.*
umjesto *So fokussieren sich die SuS leichter auf den Stoff.*
- *Danach antworten sie *an die Fragen der Lehrperson.*
umjesto *Danach antworten sie auf die Fragen der Lehrperson.*
- *So überwinden die SuS viel leichter und viel schneller die Angst *vom öffentlichen Auftritt.*
umjesto *So überwinden die SuS viel leichter und viel schneller die Angst vor dem öffentlichen Auftritt.*

- *Zur besseren Verständigung werden hier Wechselpräpositionen *auf noch einigen Beispielen geübt.*

umjesto *Zur besseren Verständigung werden hier Wechselpräpositionen an noch einigen Beispielen geübt.*

Mediji su neizostavni dio nastavnoga sata, stoga je važno izbjeći pogreške povezane s njihovom uporabom. Posebno mjesto ovdje zauzimaju pogrešno upotrijebljeni prijedlozi, pri čemu prepoznajemo negativni transfer iz hrvatskoga jezika, posebice u primjerima doslovnoga prijevoda s hrvatskoga na njemački izraza *na internetu, na forumu, na televiziji* (usp. **auf dem Internet, *auf dem* ili **am Forum*, odnosno **auf dem Fernsehen*), umjesto ispravne verzije *im Internet, im Forum*, odnosno *im Fernsehen*.

Budući da studenti često posežu za radom u skupinama, vrlo je važno poraditi na izbjegavanju učestale pogreške u upotrebi glagola *aufteilen, einteilen, verteilen* i *teilen* koji se u konačnici svi mogu prevesti glagolom *podijeliti*, uslijed čega i dolazi do ovoga odstupanja. Ispravan prijevod izraza *podijeliti učenike u skupine* glasi *die SuS in Gruppen auf-/einteilen*, dok se izraz *verteilen* upotrebljava u prijevodu izraza *podijeliti radne listiće* (usp. *Arbeitsblätter verteilen*). Iako je o ovome već bila riječ pri analizi testova o RJ te se zbog toga ispravljanju ovoga odstupanja posvetila posebna pažnja tijekom eksplicitnoga poučavanja RJ, pogreška je ipak i dalje prisutna u studentskim pripremama, ali i u izvedbi samog sata o čemu će biti riječ kasnije u radu. I dalje se pojavljuju sljedeće pogreške:

- *Die LP teilt die SuS in Gruppen *.*
- *Die SuS werden in Paare*n *geteilt.*
- *Ich *verteile euch jetzt in Dreiergruppen und eine Zweiergruppe.*
- *Die SuS werden in 3 Gruppen von 3 *verteilt.*

Odstupanje koje je prvi puta uočena upravo u studentskim pripremama tiče se pogrešnoga poretka objekta u dativu i akuzativu u njemačkoj rečenici. Objekt u dativu u pravilu dolazi ispred objekta u akuzativu, osim u slučaju kad su oba objekta osobne zamjenice. Tada akuzativ dolazi prije dativa. Međutim, ispitanici su u brojim slučajevima pokazali da nisu u cijelosti ovladali ovim pravilom, što je vidljivo iz sljedećih primjera:

- *Die LP stellt *ihre 5 Fragen *den restlichen SuS.*
- *Die SuS präsentieren *ihre Einkaufslisten *der Klasse.*
- *Die Lehrerin gibt *eine kleine Belohnung *dem besten Spieler.*
- *Danach stellt sie *Fragen *einzelnen Schülern über die Texte.*

- *Die LP verteilt *die AB *den SuSn.*

U sljedećoj je pogrešci riječ o zanimljivom negativnom transferu iz hrvatskoga jezika do kojega dolazi zbog sličnosti priloške oznake *nakon toga* s njemačkim veznikom *nachdem* (hrv. *nakon što*) koji se upotrebljava u zavisno složenim vremenskim rečenicama, a koji se u njemačkoj rečenici našao umjesto priloga vremena *danach* koji je ispravan prijevod priloške oznake *nakon toga*.

- **Nachdem erkundigt sich die LP über die Laune der SuS.*

umjesto *Danach erkundigt sich die LP über die Laune der SuS.*

Pogreške u rodovima imenica generalno su individualnoga karaktera. Jedino se imenica *Zettel* (hrv. *papirić, cedulja*) kod nekoliko ispitanika pojavljuje u srednjem rodu (usp. *Jeder bekommt *ein Zettel; Nachdem die SuS ihren Namen auf *ein Zettel geschrieben haben, (...) jede Gruppe nimmt sich ein Zettel (...)*), iako je u njemačkom jeziku muškoga roda, ali se vrlo lako zbog svojega nastavka može dovesti u svezu s poglavito južnonjemačkim umanjenicama srednjega roda.¹⁸³

Analiza studentskih priprema za nastavu pokazala je da ispitanicima još uvijek nedostaju izrazi kojima bi opisali neke aktivnosti tijekom sata ili objasnili neka jezična pravila. Naoko jednostavni izrazi poput *pogledati video, poslušati tekst ili pustiti pjesmu*, brojnim su ispitanicima predstavljali problem pa tako umjesto izraza *sich etwas ansehen* (hrv. *pogledati (si) nešto*) često u njemačkom nalazimo glagol bez povratne zamjenice u dativu (usp. (...), **indem sie das folgende Video ansehen*, umjesto (...), *indem sie sich das folgende Video ansehen*). Slušanje s razumijevanjem sastavni je dio gotovo svakoga nastavnoga sata pa je važno upotrijebiti pravilan izraz za *poslušajte tekst* (usp. njem. *sich einen Text anhören*, umjesto **einem Text zuhören*) koji se često pojavljuje u pripremama ili pak za izraz *pustiti pjesmu ili snimku* upotrijebiti izraz *ein Lied / eine Aufnahme vorspielen (lassen)*, umjesto **ein Lied spielen (lassen)*. Studenti i nastavnici često objašnjavaju jezične zakonitosti i pravila, upotrebljavajući pritom i metajezik. U njemačkim izrazima često prepoznamo hrvatske konstrukcije kao u rečenici „*Es gibt*“ **steht immer mit dem Akkusativ*. – hrv. „*Es gibt*“ *steht* uvijek s akuzativom., dok bi na njemačkom trebalo reći „*Es gibt*“ *wird immer mit dem*

¹⁸³ Usporedi primjerice sufiks *-el* u njemačkim umanjenicama, kao što su *das Mädel, das Häusel, das Kindel*.

Akkusativ gebraucht. (hrv. „*Es gibt*“ se uvijek upotrebljava s akuzativom.) ili *etwas steht immer im Akkusativ* (hrv. *nešto uvijek stoji u akuzativu*).¹⁸⁴

Pisane studentske pripreme napisane su tako da zorno opisuju sve etape nastavnoga sata, uz upotrebu nastavnikova govora pretočenoga u pisani oblik. Stoga njihova analiza predstavlja svojevrsan uvod u analizu govorenoga korpusa u kojem će naglasak biti i na analizi izgovora i intonaciji ispitanika.

4.6 Analiza govorenoga korpusa

U okviru analize govorenoga korpusa razlikujemo tri dijela. Prvi se dio istraživanja sastoji od analize zvučnoga zapisa mikrointervencija (*eng. micro-teaching, njem. Miniunterricht*) simulacije nastave studenata ispitanika u okviru modula o razrednome jeziku koji se proveo prije odslušanoga modula o RJ. Analizom zvučnog zapisa nakon odslušanoga modula o RJ željelo se utvrditi jesu li studenti ovladali obrađenim gradivom i koliko te kako je ovladavanje RJ u vođenju nastave na njemačkome kao stranome jeziku u konkretnoj razrednoj situaciji povezano s razinom ispitane jezične kompetencije. Analiza će se za oba dijela istraživanja obavljati na uzorku koji se sastoji od prijepisa govorenoga korpusa studenata ispitanika. Budući da je riječ o govorenom korpusu, u ovom se dijelu istraživanja pažnja posvetila i utvrđivanju pogrešaka pri izgovoru. Stoga se pored već ranije analiziranih ortografskih, morfosintaktičkih, leksičko-semantičkih i pragmatičkih područja te komunikacijskih strategija, ovaj dio rada bavi i fonološkim odstupanjima. Kod nastavnika pripravnika pristupit će se promatranju i/ili audio snimanju¹⁸⁵ praktičnoga dijela njihovih stručnih ispita odnosno nastavnoga sata, pri čemu će se nastojati utvrditi u kojim će područjima nastavnici pripravnici imati najviše problema pri uporabi RJ u stvarnoj razrednoj situaciji.

¹⁸⁴ Česta se pogreška javlja i u izostavljanju određenoga člana u toj konstrukciji pa tako primjerice umjesto izraza *Personalpronomen im Akkusativ*, u pripremanama nalazimo rečenice u kojima nedostaje određeni član, kao u primjeru *Die LP erklärt die Personalpronomen *in Akkusativ*.

¹⁸⁵ U svim slučajevima govorenoga korpusa riječ je o zvučnim zapisima. Ograničenja s kojima se autorica ovoga rada suočila prilikom provođenja ovoga dijela ispitivanja različite su naravi. Budući da se prvom dijelu snimanja pristupilo na početku njihovoga diplomskoga studija, studenti ispitanici su pristali na zvučni, ali ne i na video zapis zbog manjeg stupnja nelagode, a većeg osjećaja anonimnosti. U drugom dijelu istraživanja, u kojem se studente snimalo u konkretnoj razrednoj situaciji, ostalo se pri zvučnom zapisu, ponajprije zbog poteškoća s dobivanjem pisane privole roditelja za video snimanje. Za snimanje isključivo zvučnoga zapisa, bilo je dovoljno dogovoriti se s predmetnim nastavnikom i obavijestiti ravnatelja o snimanju i provođenju istraživanja. Samo su rijetki nastavnici pripravnici pristali na snimanje svojih stručnih ispita zbog ionako prevelike razine stresa kojim su izloženi zbog komisijskog polaganja ispita, tako da su analizirani dijelovi nastali i na osnovi promatranja i pomnog zapisivanja pogrešaka prilikom održavanja stručnih ispita. Ovom prilikom bih željela zahvaliti profesorici Lütze-Miculinić koja je kao ispitivačica na stručnim ispitima zabilježila pogreške pristupnika polaganju stručnog ispita pri izvedbi njihovoga nastavnoga sata.

I u ovom se dijelu rada autorica služi istom klasifikacijom pogrešaka i komunikacijskih strategija kao i u prvom dijelu rada. Klasifikacija koja je napravljena za ovo istraživanje temelji se klasifikaciji pogrešaka prema jezičnim razinama kako je nalazimo kod Karin Kleppin (1998).

4.6.1 Analiza govorenoga korpusa prije eksplicitnoga poučavanja RJ

4.6.1.1 O korpusu i uzorku

Govoreni je korpus [Class Lang-Ge-S]¹⁸⁶ snimljen je i transkribiran za potrebe ovoga dijela istraživanja. Tekstni se korpus [Class Lang-Ge-T] nalazi u prilogu (vidi Prilog 6) i nastao je ručnom transkripcijom 5 različitih razrednih interakcija ukupno 11 studenata¹⁸⁷ diplomskoga studija nastavničkoga smjera na Odsjeku za germanistiku Filozofskoga fakulteta u Zagrebu. Studenti ispitanici skupine SGNa svoje su mikrointervencije u trajanju od 6 do 12 minuta izvodili u parovima, odnosno u jednom slučaju u grupi od troje studenata. Zadaci koji su studentima unaprijed bili zadani da ih izvode tijekom snimanja njihovih mikrointervencija obuhvaćali su rad na pravopisu (nazivi pravopisnih znakova na njemačkom i njihova uporaba), obradu vokabulara (tematska cjelina zanimanja), ponavljanje gradiva (odgovaranje na pitanje *Koliko je sati?* uz pridruživanje aktivnosti iskazanih u sadašnjem vremenu (prezentu)), obradu gramatičke jedinice posvojnih zamjenica (njem. *Possessivpronomen*) te obradu teme državnih simbola vezane uz zemljopisnost (njem. *Landeskunde*). Svakom

¹⁸⁶ Oznaka predstavlja skraćenicu od Classroom Language (ClassLang) for German as a foreign language (Ge), dok S označava govorni dio korpusa za razliku od tekstualne verzije koja na kraju ima oznaku T. Oznake su upotrijebljene u radu autorica Kristine Kocijan i Mirele Landsman Vinković (2021) pod nazivom *Preparing the NooJ German Module for the Analysis of a Learner Spoken Corpus*. NooJ je alat za obradu prirodnoga jezika koji se koristi pravilima u obliku automata konačnih stanja FST (eng. *final state transducer*) za prepoznavanje i označavanje jezičnih konstrukcija, a upotrebljava se i za edukativne potrebe (usp. <http://www.nooj4nlp.org/>). Njemački model NooJ-a (Module German v2.0) razvio je Ralf Müller (2014) ponajprije za analizu književnih tekstova, tako da je za potrebe navedenoga rada prilagođen govorenom korpusu i prepoznavanju pogrešaka. U navedenom radu uspješno su pronađene i klasificirane pogreške u izgovoru, u upotrebi članova i zamjenica, pogreške koje se odnose na upotrebu glagola, poretka riječi u rečenici te razlike između upitne riječi i konektora. U analizu su uključene i kompenzacijske strategije poput izbjegavanja, ispuštanja riječi, opisivanja, uporabe materinskoga ili nekoga drugoga stranog jezika i neverbalne komunikacije. Dok je strategiju ispuštanja riječi vrlo jednostavno okarakterizirati kao pogrešku, uporaba materinskoga jezika ponekad može biti opravdana, a neverbalna se komunikacija poput stanki i smijeha može promatrati i kao pozitivno sredstvo u rukama nastavnika, iako ponekad samo odražava njihovu zbuđenost i „kupovanje vremena“. Budući da je izrada ovoga NooJ modela naišla na pozitivne reakcije i veliko zanimanje i samoga autora NooJ-a, Maxa Silberzteina, planira se nastavak prilagodbe modela za prepoznavanje svih kategorija pogrešaka karakterističnih za razredni diskurs.

¹⁸⁷ Snimanje mikrointervencija održano je 18. listopada 2018. godine u okviru nastave kolegija Jezični praktikum I. Ovim putem zahvaljujem profesorici Ireni Petrušić-Hluchý, nositeljici i izvođačici kolegija Jezični praktikum I na pomoći u organizaciji snimanja. U snimanju mikrointervencija sudjelovalo je 11 od ukupno 13 studenata SGN koji su akademskoj godini 2018/2019. upisali prvu godinu diplomskoga studija nastavničkoga smjera na Odsjeku za germanistiku Filozofskoga fakulteta u Zagrebu.

studentu ispitaniku dodijeljena je oznaka koja se sastoji od dva slova, broja te oznake f, odnosno m za spol (primjerice LP1f, pri čemu kratica LP stoji za njemačku riječ Lehrperson, f za nastavnicu, a m za nastavnika).¹⁸⁸ Pri transkripciji su se koristili sljedeći pragmalingvistički elementi:

- didaskalije, dakle, sve ono što se događa u razredu, primjerice *nastavnik piše nešto na ploču, svi se smiju* i slično, stavljene su u uglate zagrade, a odgovori studenata ispitanika u oble zagrade;
- tri točke unutar oblih zagrada označavaju odgovore studenata koji nisu bili relevantni za daljnji tijek sata, dok tri crtice označavaju dio razredne interakcije koja nije bila razumljiva;
- kratke stanke do tri sekunde označene su jednom, duže stanke u trajanju od 3 – 6 sekundi dvjema, a vrlo duge pauze trima okomitim crtama.
- u slučaju da je samoglasnik u riječi izgovoren duže od standardne verzije, njegova je dužina označena dvotočkom¹⁸⁹;
- intonacija u reakcijama nastavnika na jezične, odnosno sadržajne pogreške označena je strelicama (uzlazna↑, ravna → i silazna intonacija↓)
- u pogrešno naglašenoj/izgovorenoj riječi podcrtan je pogrešno naglašeni/izgovoreni dio riječi

4.6.1.2 Metodologija

Na osnovi transkribiranoga teksta pristupilo se samoj analizi pogrešaka prema jezičnim razinama, s posebnim naglaskom na izgovor. Nadalje, u transkribiranom se tekstu analizirala uporaba i funkcija stanki i smijeha te učestalo ponavljanih poštapalica (njem. *Füllwörter*). Budući da je riječ o kratkim sekvencama, analizirao se i način otvaranja i zatvaranja diskursa, a posebna se pažnja posvetila postavljanju pitanja, reagiranju na izričaj učenika te ponavljanju u govoru nastavnika. S obzirom na mali uzorak, provedena je analiza prije svega kvalitativnoga karaktera.

¹⁸⁸ Oznake upotrijebljene u radu Landsman Vinković i Kocijan (2021) odgovaraju sljedećim oznakama ispitanika iz skupine SGNa: LP1f = SGN 7; LP2f = SGN 5; LP3f = SGN 2; LP4f = SGN 11; LP5f = SGN 4; LP6m = SGN 3; LP7f = SGN 10; LP8m = SGN 6; LP9f = SGN 8; LP10f = SGN 9; LP11f = SGN 13.

¹⁸⁹ Za standardnu varijantu izgovora vidi Duden On-line Dictionary (2020). Bibliographisches Institut GmbH. www.duden.de.

4.6.1.3 Povratna obavijest u govoru nastavnika stranih jezika

Povratna obavijest nije povezana isključivo s razrednim diskursom, već se pojavljuje i u prirodnoj govornoj komunikaciji. Međutim, povratna obavijest u prirodnom okruženju pretpostavlja ravnopravnost sudionika u komunikaciji, dok je u nastavnoj situaciji nastavnik taj koji u pravilu daje obavijest o prihvatljivosti učenikova iskaza pa tako razlikujemo već ranije spomenutu pozitivnu i negativnu povratnu obavijest (usp. Moskowitz 1976, Čurković-Kalebić 2003 i Walsh 2006). U okviru skupine pozitivnih povratnih obavijesti promatrat ćemo sljedeće podskupine: prihvaćanje iskaza uz pohvalu, prihvaćanje iskaza uz ponavljanje (tzv. *teacher echo*) cijeloga iskaza ili dijela iskaza te prihvaćanje iskaza uz navođenje jezično prihvatljivijega iskaza. S druge strane, u slučaju negativne povratne obavijesti, razlikujemo nastavnikovo upozoravanje na netočnost i njegovo poticanje na samoispravljanje¹⁹⁰ ili poticanje drugih učenika na ispravljanje te konačno ispravljanje netočnoga iskaza (usp. Kleppin 1998). Navedene skupine i podskupine povratnih obavijesti s odgovarajućim primjerima iz tekstnoga korpusa [Class Lang-Ge-T] navodimo u tablici 7¹⁹¹.

Tablica 7: Vrste pozitivnih i negativnih povratnih obavijesti s odgovarajućim primjerima

1. Pozitivna povratna obavijest	
1.1 Prihvaćanje iskaza	<i>SuS:</i> Schrägstrich. <i>LP1f:</i> Schrägstrich. Ja.
1.2 Prihvaćanje iskaza uz pohvalu	<i>LP4f:</i> Was ist Pantomime, wer kann erklären? Ena? <i>SuS:</i> Man sagt nichts, aber man kann alles zeigen. <i>LP4f:</i> Richtig! Super!
1.3 Prihvaćanje iskaza uz ponavljanje cijeloga ili dijela učenikova iskaza	<i>SuS:</i> Ich komme aus der Schule. <i>LP7f:</i> Du kommst aus der, aus der Schule.
1.4 Prihvaćanje iskaza uz pohvalu i ponavljanje cijeloga ili dijela učenikova iskaza	<i>LP4f:</i> Was noch? <i>SuS:</i> Unterrichtet. <i>LP4f:</i> Unterrichtet. Richtig. <i>SuS:</i> Komma. <i>LP1f:</i> Komma. Sie sind alle sehr gut.

¹⁹⁰ Više o tehnikama poticanja na samoispravljanje usporedi Karin Kleppin: *Fehler und Fehlerkorrektur* (1998), poglavlje 4.7.1. Arten der Aufforderung zur Selbstkorrektur.

¹⁹¹ Podjela povratnih obavijesti razrađena je prema kategorijama i potkategorijama povratnih obavijesti kako ih nalazimo kod Čurković-Kalebić (2003: 116–117).

1.5 Prihvatanje iskaza uz navođenje jezično prihvatljivijega iskaza

SuS: Es ist 6 Uhr und zehn Minuten.

LP5f: Es ist O.K. Aber noch besser: Es ist 10 nach 6.

2. Negativna povratna obavijest

2.1. Upozoravanje na netočnost

2.1.1 *Negiranje učenikova odgovora uz poticanje na samoispriavljanje*

LP9m: Und Artikel?

SuS: Die?

LP9m: Nein, noch einmal.

SuS: Der?

LP9m: Gut.

2.1.2 *Ponavljjanje dijela učenikovoga iskaza do mjesta pogreške u iskazu (poticaj na samoispriavljanje)*

SuS: Durch die fortschreitende Digitalisierung wachsen die bisher genannte Bereiche ...

LP2f: Wie, wie steht es? Die bisher...

2.1.3 *Poticanje drugih učenika na ispriavljanje iskaza*

LP2f: Was haben die Anderen geschrieben? Zvonimira, zum Beispiel.

2.2. Ispriavljanje netočnoga iskaza

2.2.1 *Navođenje točnoga oblika*

SuS: Noten geben.

LP4f: Benoten heißt das Verb.

2.2.2 *Objašnjevanje tipa pogreške*

LP1f: Es gibt eigentlich kein Komma vor sowie im letzten Satz,

SuS: Aha!

LP1f: weil es wie und funktioniert, eigentlich.

S obzirom na to da je ovdje riječ o simulaciji nastave u kojoj učenike glume studenti germanistike s visokom razinom jezične kompetencije, u analiziranom govorenom korpusu [Class Lang-Ge-S] samo 14,5% nastavnikova iskaza otpada na povratne obavijesti, dok je taj postotak u normalnim nastavnim situacijama znatno veći (usp. Čurković-Kalebić 2003: 116) jer u znatno više situacija dolazi do upozoravanja na netočnost iskaza, odnosno navođenja jezično prihvatljivijega iskaza. Sama raspodjela povratnih obavijesti uvelike je ovisila o vrsti aktivnosti i zadataka kojima su se studenti bavili u svojim mikrointervencijama. Tako je ispitanik koji je kao aktivnost izvodio igru *Bingo* samo na samom kraju igre jedanput dao povratnu obavijest (usp. *Ja, bravo!*), a ispitanik koji je nakon uvodnoga objašnjenja većinu vremena zapisivao točna rješenja na ploču, a manje sudjelovao u verbalnoj interakciji s

učenicima, samo u dva slučaja dao povratnu obavijest (usp. *Aha. i O.K.*). Pored samih tipova povratih obavijesti, valjalo je proučiti i njihovu kakvoću. Ono što je odmah uočeno u govorenom korpusu [Class Lang-Ge-S], a kasnije potvrđeno detaljnom analizom njegova tekstnoga oblika [Class Lang-Ge-T] jest izuzetno veliki broj takozvanih *stereotipnih potvrda* (usp. Wulf njem. *stereotype Quittungen*) u kojima prednjači upotreba izraza *O.K.* kao samostalno upotrijebljenoga oblika povratne obavijesti, odnosno kao dijela povratne obavijesti. Pored ovoga stereotipnoga oblika davanja (pozitivne) povratne obavijesti u analiziranom se korpusu često pojavljuju i sljedeći oblici: *aha, gut, sehr gut*. S druge je pak strane važno da se svaki dobar učenički iskaz „nagradi“ pozitivnom povratnom obavijesti, stoga treba osvijestiti prečestu upotrebu pojedinih fraza u povratnoj obavijesti i nastojati ih zamijeniti i kombinirati s drugim sadržajno bogatijim izrazima, kao i s neverbalnim oblicima povratnih obavijesti. U sljedećoj tablici (Tablica 8) donosimo udio stereotipnih oblika povratne obavijesti prisutnih u analiziranom korpusu.

Tablica 8: Ukupan broj povratnih obavijesti i udio takozvanih stereotipnih potvrda

Studenti ispitanici (SGNa)	Ukupan broj povratih obavijesti	Pozitivne povratne obavijesti u kojima se samostalno ili u okviru većih povratnih obavijesti pojavljuju:			
		<i>O.K.</i>	<i>Aha.</i>	<i>Gut</i>	<i>Sehr gut.</i>
LP1f	7	3	0	0	0
LP2f	13	6	4	1	0
LP3f	2	1	1	0	0
LP4f	23	8	1	0	1
LP5f	4	1	1	0	3
LP6m	1	0	0	0	0
LP7f	8	4	0	0	1
LP8m	11	4	0	3	3
LP9f	8	4	0	0	1
LP10f	26	17	3	0	0
LP11f	8	0	0	0	2

Kao što je razvidno iz tablice, većina ispitanika često poseže za stereotipnim, sadržajem siromašnim potvrdama, a nekima je od njih to i jedini vid davanja povratnih obavijesti. Od ostalih izraza koji se pojavljuju u funkciji prihvaćanja¹⁹² učeničkih iskaza uz pohvalu u

¹⁹² Prihvaćanje odgovora isključivo s riječju *Da.*, njem. *Ja.* autorica ovoga rada smatra samo davanjem potvrde o prihvaćanju točnosti učenikova iskaza, kao opreku riječi *Ne.* njem. *Nein.* kojom se nijeće ispravnost učenikova izraza. On nije svrstan u stereotipne potvrde (usp. Wulf. 2001: 98) jer daje jasnu poruku o točnosti sadržaja.

korpusu nalazimo sljedeće oblike: *Super!* (LP1f, LP2f, LP4f, LP8m, LP10f); *Bravo!*¹⁹³ (LP9f, LP6m); *Richtig!* (LP4f), *Genau.* (LP4f) te vrlo rijetko i duže komentare poput:

- *Sie sind alle sehr gut.* (LP1f),
odnosno *Ihr seid alle sehr gut.* (LP4f)
ili *Wir sind heute sehr zufrieden mit euch.* (LP8m).

U analiziranom se korpusu također željela ispitati uporaba uzlazne, ravne i silazne intonacije u nastavnikovim reakcijama na jezične, odnosno sadržajne pogreške u učeničkom izričaju i usporediti ih s rezultatima do kojih su u svojim istraživanjima došli Hüllen i Lörchner (1989). Međutim, s obzirom na to da su se u mikointervencijama u ulogama učenika nalazili studenti, u cijelom se korpusu pojavljuje samo jedna jezična pogreška i nekoliko sadržajnih pogrešaka i reakcije nastavnika na njih. Stoga je teško na osnovi jednoga izdvojenoga slučaja usporediti rezultate, iako se jasno uočava razlika između ovih dvaju tipova reakcija. U reakciji na jezičnu pogrešku nailazimo na kratku verbalnu reakciju i ravnu intonaciju:

- LP8m: *Und Artikel?*
SuS: *Die?*
LP8m: *Nein, noch einmal.*→

dok su reakcije na sadržajne pogreške blaže i duže, uz uzlaznu intonaciju kao u sljedeća dva primjera:

(1) SuS: *Durch die fortschreitende Digitalisierung wachsen die bisher genannte Bereiche ...*

LP2f: *Wie↑, wie steht es? ↑ Die bisher ...↑*

(2) SuS: *Es ist 6 Uhr 10 Minuten.*

LP5f: *Es ist O.K. ↑ Aber noch besser ↑ es ist 10 nach 6.*

Bolju predodžbu uporabe intonacije u odgovorima na učenikov izričaj nalazimo u analizi govorenoga korpusa nakon eksplicitnoga poučavanja RJ koji je sniman u stvarnoj nastavnoj situaciji tijekom oglednih sati u osnovnim i srednjim školama.

Među pozitivnim i negativnim povratnim obavijestima značajno mjesto zauzima ponavljanje koje je u analiziranom korpusu prisutno kod 8 od 11 ispitanika od čega je u 7

¹⁹³ Kod LP9f izraz *Bravo!* popraćen je i pljeskanjem, kao vidom neverbalne pozitivne povratne obavijesti. S obzirom na to da je u ovom dijelu istraživanja riječ o zvučnom zapisu, u transkripciji smo mogli naznačiti samo akustične oblike neverbalne komunikacije.

slučajeva riječ o ponavljanju učeničkih iskaza u pozitivnoj povratnoj obavijesti. Ta su ponavljanja u pravilu kratka, dok je jedini primjer ponavljanja kod upozoravanja na netočnost znatno duži i počinje kao ponavljanje dijela učenikova iskaza do mjesta pogreške u iskazu (poticaj na samoispravljanje), nakon čega uslijed nesporazuma prelazi u negiranje učenikova odgovora, da bi naposljetku nastavnik sam ponudio točan odgovor, a učenik uvidio svoju pogrešku i ispravio se. Hoće li se neki nastavnik i u kojoj mjeri služiti strategijom ponavljanja u svojem govoru u metodičko-didaktičke svrhe, individualnoga je karaktera i uvelike ovisi o načinu i stilu poučavanja samoga nastavnika. Međutim, ponavljanje u govoru nastavnika nije prisutno samo kao strategija poučavanja, već i kao negativna navika uporabe prevelikoga broja poštapalica o kojima će biti riječ u sljedećem dijelu analize.

4.6.1.4 Uloga glasnih i bezglasnih stanki u govoru nastavnika

U našem smo istraživanju proučavali artikulirane i neartikulirane glasne stanke te bezglasne stanke (usp. Crystal 2008: 355 i Richards i Schmidt 2010: 424) koje smo prema njihovoj duljini podijelili u tri kategorije.

Najčešće upotrebljavana artikulirana glasna stanka, odnosno poštapalica, u analiziranom korpusu je izraz *O.K.* Ranije je u radu izraz *O.K.* spominjan u okviru davanja povratne obavijesti kao dijela vrednovanja.¹⁹⁴ Ovdje o ovoj riječi govorimo kao o poštapalici koja se u našem korpusu pojavljuje 37 puta.¹⁹⁵ Pri tome razlikujemo nekoliko funkcija ove poštapalice. Najčešće je ispitanici rabe u svrhu organizacije svojega govora, odnosno kako bi naglasili početak i/ili završetak svojega iskaza, odnosno jedne aktivnosti te se tako uvrštavaju u stanke razgraničenja (1). U ovoj se svojoj funkciji izraz *O.K.* često pojavljuje u kombinaciji s drugim artikuliranim (2), neartikuliranim (3) ili bezglasnim stankama (4).

(1) LP2f: *O.K. Jetzt werden wir den praktischen Teil machen.*

¹⁹⁴ U svojstvu sadržajno siromašnih povratnih obavijesti, takozvanih stereotipnih potvrda, izraz *O.K.* u analiziranom korpusu nalazimo čak 48 puta (vidi Tablicu 7).

¹⁹⁵ Izraz *O.K.* u analiziranom korpusu u osam slučajeva nalazimo i u funkciji provjeravanja razumijevanja prezentiranoga nastavnoga sadržaja, ali i poticanja učenika na daljnji rad. Nalazimo ga isključivo na kraju nastavnikova iskaza i uvijek izgovorenoga uzlaznom intonacijom, u značenju *Može?/U redu?* (LP3f: *Heute werden wir *uns ein bisschen spielen. O.K.? ↑*), odnosno *Je li jasno?* (LP4f: *Ihr zwei seid ein Paar und äh du hast einen Beruf bekommen, also spielt ihr den Beruf vor, du kannst ihr ruhig sagen, was der Beruf ist, aber leise, O.K.?↑*). U potonjem slučaju značenje mu se preklapa s njemačkim izrazom *Alles klar?* Ili riječju *Ja?* koje također nalazimo u analiziranom korpusu, a kojima se nastavnici često služe u svojem obraćanju učenicima za provjeru razumijevanja prezentiranoga gradiva (usp. LP10f: *Deswegen sprachen wir zuerst auf Kroatisch, ja?;* LP11f: *LP11f: Alles klar? ||*).

LP4f: *Wir haben sehr viele Verben für Lehrer. O.K.*

(2) LP4f: *Und die anderen müssen erraten, was ihr seid. Gut. Okey Dokey. Also.*

(3) LP1f: *Ich glaube, dass auf B1 sollen Sie das wissen. O.K. Äh.*

(4) LP8m: *Und Artikel? | (S: Die?) Nein, noch einmal. (Der?) Gut. | O.K. | M.,
würdest du jetzt einen Gegenstand nehmen?*

Međutim, izraz *O.K.* nalazimo i u dijelovima nastavnikova govora kojima on ispunjava tišinu tijekom pisanja po ploči (5), ali i kao sredstvo kojime nastavnik dobiva na vremenu, tražeći prikladan izraz za nastavak diskursa (6) ili za samokorekciju (7), što ove stanke uvrštava u takozvane stanke oklijevanja.

(5) *[Die LP9f zeichnet etwas an die Tafel]. | | O.K. | Er ist erfreulich. [Die LP9f
zeichnet etwas an die Tafel] | | | O.K.*

(6) LP10f: *Wissen ähm, also, ähm, O.K., weiter. | Also, zuerst ähm ...*

(7) LP10f: *Sie sind im Gymnasium, Sie sollen es wissen. O.K. Ihr sollt es wissen.*

Pored poštapalice *O.K.*, značajno mjesto u analiziranom korpusu predstavlja i poštapalica *also* kao još jedan vid realizacije artikulirane glasne stanke (8) koja se često pojavljuje zajedno s drugim artikuliranim i neartikuliranim poštapalicama najčešće u funkciji započinjanja novoga iskaza i/ili zaključivanja iskaza (tzv. *stanke razgraničenja*), ali i pri samokorekciji te traženju prikladnoga izraza za nastavak diskursa (tzv. *stanke oklijevanja*). U skupini neartikuliranih glasnih stanki oklijevanja ističu se poštapalice *äh*, *ähm* i *aha* (9), dok posebno mjesto u analizi glasnih neartikuliranih stanki zauzima smijeh, kao oblik neverbalne komunikacije koji se kod LP1f pojavljuje isključivo kao izraz zbunjenosti ispitanika kojim on premošćuje „prazan hod“ u svojem diskursu (10).

(8) LP10f: *Also, zuerst die Flagge, Plural Flaggen. Sie können, ähm also ihr könnt das
in Ihrem Heft ähm aufschreiben. O.K.*

LP4f: *[Die LP4f schreibt etwas an die Tafel]. Also, O.K.*

LP3f: *Also Sie müssen mindestens zwei Aktivitäten, die mit diesem Beruf also
verbunden sind, also nennen.*

(9) LP1f: *Es gibt noch ein paar - ähm - aber das sind eigentlich nicht so wichtig für
uns, aber ich werde es äh trotzdem, ich werde sie nennen, also z.B. äh das
Semikolon oder z.B. der Schrägstrich, das benutzen Sie beim Internetsuchen, äh
aber es ist auch in unserem Text, das wir heute bearbeiten da äh, na ja auch ein
Gedankenstrich ...*

- (10) LP1f: *Äh. Also, liebe Schüler. Willkommen zu [Die LP1f lacht] der Unterricht. / Sie können ja das ruhig aufschreiben [Die LP1f lacht] und jetzt wird meine Kollegin ihr eine Aufgabe geben. / Das ist alles [Die LP1f lacht] und jemand, sagen wir mal [Die LP1f lacht], ja, K., bitte, kannst du die Satzzeichen wiederholen.*

Bezglasne su stanke vrlo često prisutne u *izmamljivanju odgovora* (eng. *elicitation*, njem. *das Herauslocken*) i tijekom ispravljanja pogrešaka. Na taj se način učenicima ostavlja dovoljno vremena da razmisle o odgovoru, odnosno da pokušaju sami uvidjeti pogrešku i ispraviti je. Budući da je u našem slučaju riječ o simulaciji nastave i da su „učenici“ uistinu studenti s vrlo visokom razinom jezične kompetencije koji ne griješe često i kojima nije trebalo puno vremena za davanje odgovora, nije bilo mnogo slučajeva u kojima bi na vidjelo došla ova funkcija bezglasnih stanki. Ipak, nalazimo i nekoliko takvih primjera. U primjeru (11) nastavnik tako daje dovoljno vremena svima da razmisle o odgovoru na postavljeno pitanje, nakon čega proziva jednu osobu i od nje očekuje točan odgovor, dok u primjeru (12) vidimo da je bezglasna stanika učeniku dala dovoljno prostora za uviđanje pogreške i njezin ispravak.

- (11) LP5f: *Wie spät ist es? || Hana. (Es ist 6 Uhr 10 Minuten.) Es ist O.K. Aber noch besser es ist 10 nach 6. Aha. || Und jetzt? | Ein bisschen schwer. | Kristina, bitte.*

- (12) LP8m: *Mia! | Wie heißt das? Das haben wir gelernt, Mia, das musst du schon wissen. (Radiergummi.). Und Artikel? | (Die?) Nein, noch einmal. (Der?). Gut.*

Analizom korpusa potvrdio se zaključak Čurković-Kalebić (2008) o povezanosti upotrebe bezglasnih stanki i brzine kojom nastavnici govore. Kod svih ispitanika koji su se u značajnijoj mjeri služili bezglasnim stankama ustanovljena je sporija brzina govora (usp. LP5f, LP6m i LP8m) od onih koji su se uglavnom služili glasnim stankama. Međutim, nije uočena povezanost između duljine iskaza nastavnika i upotrebe bezglasnih, odnosno glasnih stanki. Upotreba se stanki pokazala važnim sredstvom u nastavnikovom vođenju razrednoga diskursa i jednim je svojim dijelom svakako odraz stila pojedinoga nastavnika, dok se jednim dijelom može promatrati i kroz prizmu nastavnikove jezične (ne)sigurnosti. U sljedećem ćemo se dijelu analize baviti uočenim jezičnim pogreškama i vidjeti postoji li povezanost između razine jezične kompetencije ispitanika i njihova snalaženja u nastavnoj situaciji.

4.6.1.5 Analiza pogrešaka u govorenom korpusu [Class Lang-Ge-S]

Analizom pogrešaka u govorenom korpusu prije eksplicitnoga poučavanja RJ željelo se ispitati hoće li se pogreške koje su kod ispitanika SGN uočene u pisanom dijelu istraživanja preslikati i na usmeni izričaj. Posebna se pažnja posvetila pogreškama pri izgovoru, kako bi se i ovome aspektu govora nastavnika moglo primjereno i svrhovito pristupiti u poučavanju RJ. Konačno, analizom govorenoga korpusa željelo se vidjeti hoće li studenti s višom razinom jezične kompetencije svoj RJ bolje prilagoditi stvarnoj nastavnoj situaciji od onih s nižom razinom jezične kompetencije, kako bi se potvrdila ili opovrgnula H1a hipoteza.

(A) Morfosintaktička odstupanja

U proučavanome korpusu najučestalija su odstupanja morfosintaktičkoga tipa. Do mnogih od njih dolazi zbog negativnoga utjecaja materinskoga jezika na ciljni jezik, odnosno zbog prijenosnih odstupanja koja nisu tako jasno došla do izražaja u pisanom obliku, a nalazimo ih kako kod ispitanika s višom, tako i kod onih s nižom razinom jezične kompetencije, što se može objasniti činjenicom da su ispitanici stavljeni u njima sasvim novu situaciju u kojoj oni preuzimaju ulogu nastavnika. Također ne smijemo zanemariti činjenicu da se simulacija nastave snimala na početku njihovoga diplomskoga studija, tako da su se mnogi nalazili i u nepoznatom okružju, što je svakako utjecalo na njihovu izvedbu mikrointervencije.

Pod utjecajem hrvatskoga jezika dolazi do odstupanja u prijenosu gramatičkoga roda imenice iz hrvatskoga na njemački jezik pa tako imenica *Unterricht* (hrv. *nastava*) koja je u njemačkom jeziku muškoga roda, u analiziranom primjeru prelazi u ženski rod:

- LP1f: *Willkommen zu [Die LP1f lacht] * der Unterricht.*
umjesto *Willkommen zu [Die LP1f lacht] dem /zum Unterricht.*

Sličan primjer nalazimo i kod LP4f i pogrešno upotrijebljenoga roda imenice *Kärtchen* (hrv. *kartica*) koja je u njemačkom jeziku kao i svaka druga umanjenica srednjega roda. Iako je ispitanik uočio svoju pogrešku i ispravio se u okviru iskaza u kojem se pogreška pojavila, u jednom od daljnjih iskaza ponovno dolazi do istoga prijenosnoga odstupanja:

- LP4f: *Also jeder bekommt *eine, jedes Paar bekommt *eine kleine, ein kleines Kärtchen, auf dem Kärtchen steht ein Beruf, der etwas mit der Schule zu tun hat. ...*
- *Wir haben noch zwei Kärtchen, also würde ich euch *eine davon geben.*
umjesto *eins davon geben.*

Kod još dva ispitanika nalazimo odstupanja u rodu imenica, ali i osvještavanje pogreške uz samoispravljanje unutar istoga iskaza:

- LP11f: *Und könnt ihr sagen, *welche Vogel, welcher Vogel ist das?*,

odnosno u sljedećem iskazu

- LP9f: *Für eine Frau oder für die Frau ist *die Possessivpronomen ihr. Für den Mann ist das Possessivpronomen sein. Und für das Kind ist das Possessivpronomen auch sein.*

Pogrešno upotrijebljeni rod imenice koji nalazimo kod LP7f :

- LP7f: *Und *deine Name ist? odnosno *Deine Name?*
umjesto *Dein Name?*

možemo protumačiti na dva načina. Prvi kao prijenosno odstupanje iz materinskoga jezika u kojem do međujezične pogreške dolazi zbog akustične sličnosti riječi *tvoje ime* i *deine Name*. Drugo objašnjenje nalazimo u unutarjezičnoj pogrešci, odnosno razvojnom odstupanju koje se očituje u prenošenju tipičnog nastavka *-e* za posvojne zamjenice i imenice ženskoga roda u nominativu jednine u njemačkom jeziku na netipične imenice muškoga roda koje poput imenice *Name* završavaju na *-e*, a koje svoje mjesto pronalaze u posebnoj skupini imenica takozvane *n-deklinacije*. Ovdje je riječ o takozvanom *poopćavanju pravila* (njem. *Übergeneralisierung*, eng. *overgeneralisation*).

Nadalje, negativno prijenosno odstupanje prisutno je i u prenošenju povratnosti glagola *igrati se* na njemački jezik u kojemu ovaj glagol nije povratan:

- LP3f: *Heute werden wir *uns ein bisschen spielen.*
umjesto *Heute werden wir ein bisschen spielen.*

Morfološka odstupanja uočena ranije i u pisanim pripremama ispitanika do kojih dolazi uslijed utjecaja materinskoga jezika ili drugoga stranoga jezika na ciljni jezik, tiču se pogrešne upotrebe prostornoga prijedloga *auf* (hrv. *na*) te prijedloga *für* (hrv. *za*) u izrazima koji su sastavni dio svakoga nastavnoga sata te je zbog toga važno poraditi na njihovom ispravljanju, kako se ne bi fosilizirale i kao takve ušle i u govor učenika. Ovdje je riječ o već ranije u radu spominjanoj frazi „*imati ili dobiti nešto za zadaću*“ koja se pod utjecajem hrvatskoga, ali i engleskoga kao prvoga stranoga jezika, gotovo bez iznimke u razrednom diskursu njemačkoga kao stranoga jezika u hrvatskim školama, čak i u govoru nastavnika s višegodišnjim iskustvom, pojavljuje kao preslika hrvatskoga izraza *za zadaću* ili engleskog

izraza *for your homework*, u njemački izraz **für die Hausaufgabe*, umjesto u njegovu ispravnu inačicu „*als Hausaufgabe*“. U analiziranom korpusu umjesto rečenice *Und diese zweite Aufgabe ist als Hausaufgabe zu machen*. nalazimo sljedeći primjer:

- LP10f: ...*Und diese zweite Aufgabe ist*
- LP11f: *ist* für die Hausaufgabe*.
- LP10f: *ist* für die Hausaufgabe, ja*.

Pogreška u upotrebi prostornoga prijedloga *auf* umjesto prostornoga prijedloga *an* u izrazu *nešto napisati na ploču*, kao u primjeru

- LP4f: *Und danach werden wir ein paar Wörter *auf die Tafel aufschreiben.*
ili *Dann schreiben wir das *auf die Tafel. O.K.?*

može se objasniti postojanjem samo jednoga prostornoga prijedloga u hrvatskom jeziku sa značenjem *na* koji odgovara dvama prostornim veznicima u njemačkom jeziku (usp. hrvatski prijedlog *na* s njemačkim *auf* i *an*). Na sličan način možemo objasniti pogrešku u upotrebi upitne riječi *wann* (hrv. *kada*) u sljedećem izravnom i neizravnom pitanju:

- LP11f: *Kennt ihr, *wenn es, *wenn der Nationaltag in Kroatien ist?*
umjesto *Wisst ihr, wann der Nationalfeiertag in Kroatien ist?*
- LP10f: *Und *wenn ist der Nationalfeiertag Deutschlands? / Wissen Sie?*
umjesto *Und wann ist der Nationalfeiertag in Kroatien?*

Naime, u hrvatskom jeziku se riječ *kada* odnosi i na upitnu riječ i na veznik u zavisno složenim rečenicama, dok u njemačkom jeziku *wann* upitna zamjenica, a *wenn* veznik.

Do pogrešaka u ciljnom jeziku često dolazi zbog praznog mjesta u jezičnom sustavu (njem. *Leerstelle*) materinskoga jezika kao što je to slučaj s članovima u hrvatskom jeziku zbog čega često dolazi do njihovog ispuštanja kao u sljedećem primjeru:

- LP10f: *Jetzt bekommt ihr *Arbeitsblatt.*
umjesto *Jetzt bekommt ihr das Arbeitsblatt.*

Koliko je snažan utjecaj materinskoga jezika na ciljni jezik očituje se i na sintaktičkoj razini u poretku riječi u rečenici koji, čak i kod ispitanika na ovako visokoj jezičnoj razini, ali u slobodnom govoru, slijedi uzorke svojstvene hrvatskom jeziku, pri čemu je poredak riječi u njemačkom jeziku jasno definiran. Njemačka se rečenica temelji na načelu rečeničnoga okvira (njem. *Satzklammer*). Sprezani oblik glagola u jednostavnoj izjavnoj rečenici i upitnoj rečenici koja počinje upitnom riječju stoji uvijek na drugom mjestu. Rečenični se okvir u

jednostavnoj rečenici zatvara nesprezivim oblikom koji može biti infinitiv, particip perfekta ili predmetak djeljivoga glagola. Do pogreške, odnosno gramatički netočne rečenice, dolazi ako se ne poštuje rečenični okvir i nesprezivi se dio glagola nalazi prije završetka rečenice kao što je to slučaj u sljedećim primjerima¹⁹⁶:

- LP4f: *Was hat Leo da *gemacht mit dem Lautsprecher?*
umjesto *Was hat Leo da mit dem Lautsprecher gemacht?*
- LP4f: *Jemand hat *gesagt also tippen.*
umjesto *Jemand hat also tippen gesagt.*
- LP4f: *Manchmal organisiert sie welche Dokumente oder nimmt* teil an Sitzungen.*
umjesto *... oder nimmt an Sitzungen teil.*

Odstupanje u poretku riječi u rečenici uslijed negativnoga utjecaja J1 na ciljni jezik prisutna je i u zavisno složenim rečenicama, bilo da je riječ o neizravnim pitanjima kao u sljedeća dva primjera:

- LP4f: *Also immer daran denken, wie *heißt der Beruf in der Schule.*
umjesto *Also immer daran denken, wie der Beruf in der Schule heißt.*
- LP11f: *Und könnt ihr sagen, *welche Vogel, welcher Vogel *ist das?*
umjesto *Und könnt ihr sagen, welcher Vogel das ist?*

ili o više prototipnim oblicima zavisno složenih rečenica kao u primjeru takozvane „dass-rečenice“. U oba je slučaja narušen poredak riječi u njemačkoj zavisno složenoj rečenici, u kojoj se sprežani oblik glagola uvijek nalazi na kraju rečenice:

- LP1f: *Ich glaube, dass auf B1 *sollen Sie das wissen.*
umjesto *Ich glaube, dass Sie das auf B1 wissen sollen.*

Od ostalih morfosintaktičkih odstupanja koja nisu uvjetovana interferencijom s materinskim jezikom svakako valja izdvojiti pogreške u oblicima za zapovjedni način drugoga lica jednine koje su prisutne i u rješenjima ponuđenima u T1, a tiču se upotrebe osobne zamjenice u imperativu za 2. lice jednine, iako se zamjenice u imperativu 2. lica jednine i množine u njemačkom jeziku ne upotrebljavaju:

- LP8m: *Jetzt bilde *du zwei Sätze.*

¹⁹⁶ Glovacki-Bernardi ovo načelo njemačke rečenice naziva *napetošću* (2017: 35). Rečenica je gramatička netočna ukoliko se ta napetost riješi prije završetka rečenice.

umjesto *Jetzt bilde mal zwei Sätze.*,

ili upotrebe pogrešnoga oblika imperativa glagola s glasovnom promjenom *e* u *i*, odnosno *e* u *ie* u prezentu drugoga i trećega lica jednine (usp. glagol *sprechen*: *du sprichst, er/sie/es spricht* ili glagol *sehen*: *du siehst, er/sie/es sieht*), a koja se zadržava i u zapovjednom obliku za drugo lice jednine, kao u sljedećem primjeru:

- LP8m: **Nehme deinen Gegenstand!*

umjesto *Nimm deinen Gegenstand!*

Ovakve se nesigurnosti u upotrebi zapovjednoga načina za drugo lice jednine mogu protumačiti činjenicom da su studenti tijekom svojega studija pri izravnom obraćanju čuli i koristili se isključivo zapovjednim oblikom iz poštovanja koji se upotrebljava sa zamjenicom *Sie* (usp. Bilden *Sie* Sätze!) i čiji je oblik uvijek (s izuzetkom glagola *biti* u imperativu) istovjetan infinitivnom obliku, bez prisutnih glasovnih promjena (usp. *Nehmen Sie Platz!*).

Usmeni razredni diskurs iznjedrio je odstupanja na području morfosintakse koja zbog visoke razine jezične kompetencije ispitanika nisu dolazile do izražaja u pisanom obliku istraživanja. Mnogo je takvih odstupanja uvjetovano vanjskim čimbenicima, poput umora ili pak treme ili stresne situacije. Stoga ne smijemo zaboraviti da se u spontanom govoru često puta može govoriti i o *propustima* (eng. *mistakes*) do kojih dolazi u samoj izvedbi (usp. njem. *Performanzfehler*), a koje učenik zna sam ispraviti ako mu se na njih ukaže. Za razliku od toga, ako učenik još nije obradio određeno gradivo ili ga je pogrešno shvatio i ne zna se sam ispraviti, počinio je *pogrešku* (eng. *error*) (usp. Corder 1967). Autorica je stoga sklona neke od pogrešaka u usmenom izričaju ispitanika pripisati okolnostima u kojima su nastali (usp. Prilog 6). Međutim, sve su ove pogreške, propusti ili pak prijenosna te razvojna odstupanja važan pokazatelj na kojim se dijelovima razrednoga diskursa još mora poraditi.

(B) Pragmatična odstupanja

Kao jedan od najvećih izazova prilikom izvođenja simulacije mikrointervencija pokazalo se primjereno oslovljavanje sugovornika. Naime, tijekom trogodišnjega preddiplomskoga studija, studentima se kao jedini ispravni način oslovljavanja nudio oblik *Vi* iz poštovanja koji je u njemačkom jeziku identičan trećem, a ne drugom licu množine (usp. njem. *Sie*), a kojima se može obraćati jednoj ili više osoba. Našavši se u novoj ulozi, u kojoj se od njih kao nastavnika očekivalo da svoje đake više ne persiraju, ispitanici su vrlo jednostavno prešli na osobno oslovljavanje pojedinih đaka zamjenicom *ti*, ali im je veliku poteškoću pričinjalo oslovljavanje razreda kao skupine drugim licem množine (usp. njem. *ihr*), što u analiziranom

korpusu kod većine ispitanika dovodi do miješanja zamjениčkih te s njima povezanih glagolskih oblika. Ispitanici se koriste različitim komunikacijskim strategijama kako bi izbjegli pogreške. Dok se LP3f koristi isključivo oblikom iz poštovanja (usp. LP3f: *Also, wissen Sie alle, was Pantomime ist? (Ja:). Können Sie es...*), LP1f i LP2f se koriste oblikom iz poštovanja kada se obraćaju cijeloj skupini (usp. *Dann würde ich Sie bitten.* ili *Sie sind alle sehr gut.*), dok pri pojedinačnom prozivanju čak oslovljavaju s *ti* (usp. LP1f: *Ja, K., bitte, kannst du die Satzzeichen wiederholen.* ili LP2f: *E., möchtest du bitte anfangen?*). Ispitanici koji ne griješe ili vrlo malo griješe u oslovljavanju cijele skupine, upotrebljavaju prvo lice množine (njem. *wir*) i na taj način uključuju i sebe u cjelokupnu aktivnost, vješto izbjegavajući oblike u kojima bi moglo doći do zabune pri obraćanju. No, u većini se slučajeva ovi oblici miješaju unutar jednoga iskaza. Često se ispitanici s više ili manje uspjeha pokušavaju sami ispraviti, ali to dovodi do nezgrapnih rečenica kao u sljedećim primjerima:

- LP6m: *Also auf den Kärtchen seht ihr verschiedene Uhrzeiten und wenn die gezogene Uhrzeit, die ich nenne, wenn Sie auf Ihr euren Kärtchen ist ...*
- LP7f: *Nach diesem spannenden Spiel werden äh werdet ihr ein bisschen die Aktivitäten benennen, die Sie um bestimmte Uhrzeit machen.*
- LP10f: *Sie können, ähm also ihr könnt das in Ihrem Heft ähm aufschreiben.*
- LP10f: *Sie sollen es wissen. O.K. Ihr sollt es wissen.*

Pokazalo se da nastavnici s višegodišnjim iskustvom (gotovo da i) nemaju problema s pravilnim načinom oslovljavanja svojih učenika. No, kako bi se što brže doskočilo ovom problemu, tijekom eksplicitnoga poučavanja RJ izvođačica kolegija ustrajala je na prelasku na oslovljavanje pomoću zamjenica *ti* i *vi* (njem. *du* i *ihr*). Koliko je ova intervencija pomogla ispitanicima, pokazat će rezultati analize govorenoga korpusa nakon eksplicitnoga poučavanja RJ.

Analiza govorenoga korpusa dala je uvid u još jednu pojavu na pragmatičnoj razini pogrešaka. Naime, u zemljama njemačkoga govornoga područja posljednjih se godina sve više zahtijeva uporaba rodno osjetljivoga jezika. Prema preporukama Vijeća Europe muški se oblik, ukoliko se upotrebljava kao rodno neutralni oblik, treba zamijeniti riječju bez ikakvih rodni konotacija ili upotrijebiti i muški i ženski oblik.¹⁹⁷ Na tragu toga, u njemačkom se jeziku pored paralelnih oblika za muški i ženski rod (usp. npr. njem. *Lehrer und Lehrerinnen*),

¹⁹⁷ Usporedi članak 68, publikacije Vijeća Europe pod nazivom „Standardi i mehanizmi ravnopravnosti spolova“ Preporuke Rec (2007)17 (<https://ravnopravnost.gov.hr/arhiva/biblioteka-ureda/preporuka-rec-2007-17-odbora-ministara-drzavama-clanicama-vijeca-europe-o-standardima-i-mehanizmima-ravnopravnosti-spolova-i-memorandum-s-objasnjenjima/1620>).

pojavljaju skraćeni oblici koji u jednoj riječi objedinjuju oba roda (usp. njem. *LehrerInnen*, *Lehrer*innen*, *Lehrer_innen*), odnosno riječi nastale poimeničavanjem participa sadašnjeg (usp. njem. *Lehrende* – hrv. *poučavajući; oni koji poučavaju*) ili rodno neutralne riječi (usp. njem. *Lehrperson*). Ne samo imenice, već i posvojne, pokazne i odnosne zamjenice moraju se odnositi na oba spola. Posebnu raspravu uzrokuje uporaba neodređene zamjenice *man*. Iako je bezlična i odnosi se i na muški i na ženski rod, najjači pobornici rodno neutralnih oblika zalažu se za oblik ove zamjenice koji bi objedinio oba roda (usp. njem. *man/frau*).¹⁹⁸ I u hrvatskom je jeziku rodno osjetljiv jezik česti predmet rasprave. Da bi se izbjeglo neprestano ponavljanje mocijskih parnjaka u tekstovima (usp. npr. hrv. *nastavnici i nastavnice*), u hrvatskom se jeziku pribjelo kompromisnom rješenju uvođenjem napomene na početku teksta kojom se kazuje da se svi izrazi koji se pojavljuju u tekstu, a u sebi nose rodno značenje, odnose i na muški i na ženski rod.

U analiziranom govorenom korpusu nalazimo na nekoliko primjera u kojima je muški rod preuzeo funkciju obaju rodova:

- LP4f: *Also jeder bekommt ...*
umjesto *Also jeder bzw. jede bekommt ili Also jede Person bekommt*
- LP6f: *Also, wenn jemand alle diese Bilder durchgekreuzt hat, schreit er Bingo.*
umjesto *... schreit er oder sie Bingo.*
- LP11f: *Und jeder feiert es.*
umjesto *Und jede bzw. jeder feiert es. ili Und alle feiern es.*

Problematika rodno (ne)osjetljivoga jezika posebno dolazi do izražaja u aktivnosti pogađanja zanimanja u kojima u svim zanimanjima kao prototipni oblik pojavljuje imenica u muškom rodu (usp. njem. *der Busfahrer* (hrv. *vozač autobusa*), *der Lehrer* (hrv. *učitelj*), *der Schulleiter* (hrv. *ravnatelj*), *der Hausmeister* (hrv. *domar*)), s izuzetkom imenice *die Sekretärin* (hrv. *tajnica*) koja se stereotipno pojavljuje isključivo u ženskom rodu.

(C) Pogreške u izgovoru

Analiza govorenoga korpusa omogućila je uvid u pogreške u izgovoru. Pogreška do koje dolazi zbog utjecaja materinskoga jezika na ciljni jezik razvidna je u primjeru izgovora riječi *bombon* u kojoj je u hrvatskom jeziku naglasak na prvom slogu (hrv. *bòmbòn*), dok je u

¹⁹⁸ Napomena autorice rada: na uporabi navedenog oblika *man/frau* je tijekom osmotjednog online tečaja u organizaciji Goethe-Instituta pod nazivom *Online Tutorieren*, na kojem je sudjelovala i autorica ovoga rada, inzistirala jedna od polaznica, izvorna govornica njemačkoga jezika.

njemačkom jeziku naglašen drugi slog (njem. *Bonbon*).¹⁹⁹ S druge strane kod jednoga ispitanika nalazimo unutarjezičnu pogrešku koja je nastala pod utjecajem samoga ciljnoga jezika. Naime, glagolska se imenica u njemačkom jeziku u pravilu tvori od infinitiva glagola (usp. primjerice glagol *lesen* (hrv. *čitati*) i *das Lesen* (hrv. *čitanje*). Ovo je pravilo pogrešno preneseno s imenice *das Zeichen* (hrv. *znak*) u nepostojeći glagol **zeichen*, dok pravilan oblik glagola glasi *zeichnen* (hrv. *crtati*), a odgovarajuća glagolska imenica *das Zeichnen* (hrv. *crtanje*).

Međutim, područje koje se analizom govorenoga korpusa iskristaliziralo kao područje u kojem je i kod ispitanika s ovako visokom razinom jezične kompetencije potrebna intervencija u obliku dodatnih vježbi i eksplicitnoga poučavanja, svakako je uvježbavanje naglasaka u složenicama. Njemački i hrvatski jezik spadaju u grupu jezika s pomičnim mjestom naglasaka. U njemačkom se jeziku posebno zahtjevnima smatraju istopisnice glagola s prefiksima koji mogu biti odvojivi ili neodvojivi jer se pogrešnim naglaskom prefiksa mijenja njihovo značenje (usporedi npr. njemački glagol *übersetzen* – hrv. *prevesti, prevoditi* i glagol *übersetzen* – hrv. *prevesti s jedne strane obale na drugu*). U analiziranom korpusu kod tri ispitanika nailazimo na pogrešan izgovor riječi *wiederholen* (hrv. *ponoviti, ponavljati*). U sva tri slučaja naglašen je i prvi i drugi dio ovoga složenoga glagola, čime se s jedne strane značenje riječi može pogrešno protumačiti (usp. *wiederholen* – hrv. *ponovno donijeti*), dok s druge strane dolazi do nepoštivanja pravila o naglasku njemačkih složenica, prema kojemu je u složenici moguć samo jedan glavni naglasak (usp. njem. **wiederholen*). Pored ove riječi, pogrešno je naglašen i složeni prilog *bisher* (usp. **bisher* umjesto *bisher* – hrv. *dosad*).

U izgovoru se riječi *wiederholen* pored pogrešnoga naglasaka pojavljuje i prekratko izgovaranje glasa *o* u drugom dijelu složenice. Pojavu skraćivanja izgovora udvostručenih samoglasnika nalazimo kod dvoje ispitanika u izgovoru riječi *Staatssymbole* (hrv. *državni simboli*). Budući da je skraćivanjem samoglasnika izgovorena riječ zvučala kao riječ *Stadtsymbole* (hrv. *gradski simboli*)²⁰⁰, dolazi do šuma u komunikacijskom kanalu te učenici odgovaraju tek nakon što su ispitanici upotrijebili riječ *Nationalsymbole* (hrv. *nacionalni simboli*) kao istoznačnicu riječi *Staatssymbole*.

¹⁹⁹ Ova je pogreška prisutna u izgovoru LP8m, ali i u odgovorima još četiriju ispitanika.

²⁰⁰ Umjesto riječi *Stadtsymbole* u njemačkom se jeziku upotrebljava riječ *Stadtwahrzeichen*.

4.6.1.6 Rasprava i zaključak

Analizom govorenoga korpusa ispitanika skupine SGN prije eksplicitnoga poučavanja RJ došlo se do podataka značajnih za osmišljavanje kolegija o razrednome jeziku. Analiza je naime pružila uvid u područja u kojima se otvara prostor za napredovanje budućih nastavnika njemačkoga kao stranoga jezika. Međutim, s obzirom na to da je bila riječ o simuliranoj nastavi, u kojoj su se ispitanici čija je razina jezične kompetencije daleko viša od većine učenika u našim školama, pojavljivali i u ulozi nastavnika i u ulozi učenika, nije se mogao dobiti potpuni uvid u sve aspekte funkcioniranja nastavnika u razrednome diskursu. Primjerice ulogu *prebacivanja koda* (eng. *code-switching*), odnosno *odabira koda* (eng. *code choice*) nije bilo moguće promatrati jer su i nastavnici i učenici gotovo isključivo upotrebljavali njemački jezik. Iznimku predstavljaju LP10f i LP11f koji u jednom trenutku učenicima objašnjavaju svoju svjesnu uporabu hrvatskoga jezika niskim stupnjem predznanja polaznika:

- LP11f: *Ja, aber, wie ist es *im Kroatisch? | (Zastava.) Ja. Wir sind. Ihr seid*
- LP110f und LP11f: A 1.2. [*Alle lachen*]
- LP10f: Deswegen sprachen wir zuerst auf Kroatisch, ja?
- LP11f: *Ein bisschen.*
- LP10f. *Also, zastava. Was noch? (Grb.) Grb. O.K. (Himna.) Himna. Super. / Weiter.*

Ako pak rezultate na PLT usporedimo s konkretnim snalaženjem u razrednoj situaciji, dolazimo do zaključka da se pogreške u usmenom izričaju pojavljuju kod svih ispitanika, neovisno o uspjehu postignutom na testu. Međutim, ono što je svakako razvidno iz analize govorenoga korpusa jest količina govorenoga materijala i dodatna objašnjenja koja ispitanici nude u svojim iskazima. U pravilu su ispitanici s većim postotkom riješenosti testa za određivanje razine jezične kompetencije davali podrobija objašnjenja i pokazivali veću sigurnost u svojem nastupu u novoj ulozi od onih s nižim postotkom (usp. primjerice LP1f (87%) i LP4f (97%) te LP10f (57%) i LP11f (60%)). To se prije svega očituje u većem broju neartikuliranih glasnih stanki kod ispitanika s nižim postotkom riješenosti testa i jednoličnijim oblicima davanja povratne obavijesti.²⁰¹ Ako na taj način promatramo izvedbu ispitanika,

²⁰¹ Usp. Tablicu 8 i ispitanika LP10f (57%) kod kojega se od 26 povratnih obavijesti, njih čak 17 odnosi na stereotipnu potvrdu *O.K.*, dok se kod ispitanika LP4f (97%) od 23 povratne obavijesti njih 8 odnosi na stereotipnu potvrdu *O.K.*, a pored toga nalazimo i sljedeće oblike: *Richtig.*, *Super.*, *Ja*, *genau.*, *Aha*, *genau.*, *Sehr gut. Ihr seid alle sehr gut.* i sl. (usp. Prilog 6 LP4f).

onda s oprežnošću možemo konstatirati da su ispitanici s višom razinom jezične kompetencije svoj RJ bolje prilagodili nastavnoj situaciji od onih s nižom razinom jezične kompetencije (H1a). Međutim, s druge su strane upravo ti ispitanici svojom verbalnom dominacijom govore previše i ostavljaju vrlo malo prostora svojim učenicima, odnosno oduzimaju vrijeme predviđeno za učenikov govor (usp. Ellis 2003: 273) i često ga ne prilagođuju stvarnoj nastavnoj situaciji. Stoga će pravu sliku o snalaženju u razrednoj situaciji dati analiza govorenoga korpusa nakon odslušanoga kolegija o RJ, snimana u stvarnoj nastavnoj situaciji.

4.6.2 Analiza govorenoga korpusa nakon eksplicitnoga poučavanja razrednomu jeziku

4.6.2.1 O korpusu i uzorku

Govoreni je korpus [Class Lang-Ge-S-1]²⁰² snimljen i transkribiran za potrebe ovoga dijela istraživanja. Tekstni se korpus [Class Lang-Ge-T-1] nalazi u prilogu (vidi Prilog 7) i nastao je ručnom transkripcijom 16 različitih razrednih interakcija ukupno 15²⁰³ studenata diplomskoga studija nastavničkoga smjera na Odsjeku za germanistiku Filozofskoga fakulteta u Zagrebu, neizvornih govornika njemačkoga jezika.²⁰⁴ Studenti ispitanici svoje su mikrointervencije u trajanju od 4 do 18 minuta izvodili samostalno u okviru svoje studentske prakse u osnovnim i srednjim školama u Zagrebu i okolici. Od ukupnoga broja analiziranih snimljenih zvučnih zapisa 9 mikrointervencija snimljeno je u srednjim, a 7 u osnovnim školama. Analizom zvučnih zapisa u srednjoj školi pokušalo se obuhvatiti različite jezične razine učenika, pa se tako od 9 mikrointervencija u srednjoj školi dvije odnose na učenike na A1 razini (2. godina učenja), dvije na B2 razini (11. godina učenja), dvije na A2 razini (6. godina učenja), a tri na A2/B1 razini (8. godina učenja). Zbog različitoga metodičkoga pristupa učenicima različitih dobnih skupina u osnovnoj se školi pristupilo analizi zvučnoga zapisa troje ispitanika koji su svoju mikrointervenciju održali u nižim razredima osnovne

²⁰² Oznaka predstavlja skraćenicu od Classroom Language (ClassLang) for German as a foreign language (Ge), dok S označava govoreni dio korpusa za razliku od tekstualne verzije koja na kraju ima oznaku T. Broj 1 odnosi se na zvučni zapis nakon eksplicitnoga poučavanja RJ.

²⁰³ Mikrointervencija jednoga ispitanika iz skupine SGNa snimljena je i u osnovnoj i u srednjoj školi.

²⁰⁴ Snimanje mikrointervencija održano je u razdoblju od 23. rujna 2020. godine do 10. svibnja 2021. godine u okviru nastave kolegija *Školska praksa i praktikum s metodičarom* i *Metodike nastave stranih jezika*. Ovim putem zahvaljujem svim nastavnicima mentorima u sklopu čije su nastave nastali zvučni zapisi te studentima diplomskog studija nastavničkoga smjera na Odsjeku za germanistiku Filozofskoga fakulteta u Zagrebu koji su u akademskoj godini 2020./2021. pohađali drugu godinu svojega diplomskoga studija na kojoj se obrađuje stručna praksa u okviru gore navedenih kolegija, a koji su dozvolili snimanje svoje nastave za potrebe ovoga istraživanja.

škole (4. razred, 1. godina učenja)²⁰⁵ te četvero ispitanika u višim razredima osnovne škole (5. osnovne, 5. godina učenja, 6. osnovne, 3. godina učenja te 8. osnovne 5. godina učenja). Pri odabiru aktivnosti vodilo se računa o tipu zadatka, gradivu koje se obrađuje, fazi nastavnoga sata te oblicima rada učenika i nastavnika. Snimljeni materijali obuhvaćaju zadatke za čitanje i slušanje s razumijevanjem, uvođenje novoga vokabulara i uvježbavanje već obrađenoga, zadatke vođenja kratkih intervjuja i izvještavanje o njima, vođenje kratkih uvodnih rasprava, pisanje diktata, obradu gramatičkih jedinica²⁰⁶, zadatke pisanja kraćih tekstova²⁰⁷ ili zadatke za nadopunjavanje. U većini je snimljenoga materijala bila riječ o frontalnoj nastavi, ali su obuhvaćeni i oblici rada u grupama (među kojima i uvod u suradnički rad u grupama) i parovima te individualni oblik nastavnoga rada. Mikrointervencije su se odvijale u uvodnom, središnjem i završnom dijelu sata. Pri transkripciji su se koristili isti pragmalingvistički elementi kao i kod transkribiranja zvučnih zapisa ispitanika SGN prije eksplicitnoga poučavanja RJ (vidi poglavlje: Analiza govorenoga korpusa prije eksplicitnoga poučavanja RJ).

4.6.2.2 Metodologija

Na osnovi transkribiranoga teksta i pristupilo se analizi pogrešaka prema jezičnim razinama, s posebnim naglaskom na izgovor te usporedbi s rezultatima dobivenim prije eksplicitnoga poučavanja RJ.

Metodologija upotrijebljena u ovom dijelu istraživanja uvelike se poklapa s onom iz analize govorenoga korpusa prije eksplicitnoga poučavanja RJ. Međutim, budući da je u ovom dijelu istraživanja sniman stvarni razredni diskurs, a ne njegova simulacija u kojoj su se i u ulozi učenika nalazili ispitanici s visokom razinom jezične kompetencije, analiza materijala [Class Lang-Ge-T-1] omogućila je dobivanje stvarnijega uvida u reakcije ispitanika skupine SGN na izričaje učenika različitoga predznanja i razine jezične kompetencije, kao i na tehnike *podupiranja* (eng. *scaffolding*), *izmamljivanja odgovora* (eng. *elicitation*) i *ispravljanja pogrešaka* (eng. *repair*) te *produženoga vremena čekanja* (eng. *extended wait-*

²⁰⁵ Iako podaci jedinoga IG u generaciji nisu uključeni u analizu istraživanja, zvučni zapis mikrointervencije ovoga ispitanika u nižim razredima osnovne škole upotrebljava se u svrhu usporedbe pored navedenih zvučnih zapisa neizvornih govornika u dijelu rada koji se bavi upotrebom materinskoga jezika u nastavi njemačkoga kao stranoga jezika.

²⁰⁶ U nižim je razredima osnovne škole obrađivana tema određenih članova te posvojnih zamjenica *mein, meine; dein, deine* u nominativu, a u srednjoj školi zavisnih vremenskih rečenica s veznicima *als* i *wenn* te akuzativa neodređenoga člana.

²⁰⁷ Ovdje je bila riječ o pisanju kratkih obavijesti i sms-poruka.

time) nakon postavljenih pitanja. I u ovom se snimljenom govorenom korpusu pristupilo analizi funkcija stanki te učestalo ponavljanih *poštapalica* (njem. *Füllwörter*). Budući da je u analiziranom materijalu, posebice onome snimljenome u osnovnim školama, uočeno prečesto *prebacivanje koda* (eng. *code-switching*) između njemačkoga i hrvatskoga jezika u govoru neizvornih govornika njemačkoga jezika, veća je pažnja u ovom dijelu istraživanja posvećena ulozi materinskoga jezika u nastavi njemačkoga kao stranoga jezika. Rezultati dobiveni ovom analizom uspoređeni su s onima iz [Class Lang-Ge-T] kako bi se ustanovilo hoće li i u kojem vidu, općem i/ili stručnom, ispitanici skupine SGN s višom razinom jezične kompetencije svoj RJ nakon eksplicitnoga poučavanju bolje prilagoditi stvarnoj nastavnoj situaciji od studenata s nižom razinom jezične kompetencije, kako bi se potvrdila ili opovrgnula H2 hipoteza. Svakom studentu ispitaniku dodijeljena je oznaka koja se sastoji od dva slova, broja, te oznake f, odnosno m za spol (primjerice LG1f, pri čemu kratica L stoji za njemačku riječ Lehrende (nastavnici), G za njemačku riječ Grundschule (osnovna škola) f za nastavnicu, odnosno LS1m u kojem S stoji za njemačku riječ Sekundarstufe II (srednja škola), a m za nastavnika).²⁰⁸ S obzirom na mali uzorak, provedena je analiza prije svega kvalitativnoga karaktera.

4.6.2.3 Analiza pogrešaka u govorenom korpusu [Class Lang-Ge-S-1]

Analizom pogrešaka u govorenom korpusu [Class Lang-Ge-S-1] nakon eksplicitnoga poučavanja RJ željelo se ispitati hoće li pogreške uočene kod ispitanika SGN u govorenom korpusu [Class Lang-Ge-S] prije eksplicitnoga poučavanja RJ i dalje i u kojoj mjeri biti prisutne u [Class Lang-Ge-S-1]. Pored toga, pogreške nastale u govorenom korpusu nakon eksplicitnoga poučavanja RJ uspoređene su s onima iz pisanih priprema ispitanika.

(A) Morfosintaktička odstupanja

Iako su još uvijek najbrojnija, morfosintaktičkih odstupanja u govorenom korpusu nakon eksplicitnoga poučavanju RJ značajno je manje nego u govorenom korpusu prije eksplicitnoga poučavanja RJ, odnosno u studentskim priprema za izvođenje nastavnoga sata.

²⁰⁸ Oznake upotrijebljene u ovom dijelu rada radi bolje preglednosti odgovaraju sljedećim oznakama ispitanika iz skupine SGNb: Za srednju školu: LS1f = SGN 29; LS2f = SGN 21; LS3f = SGN 30; LS4f = SGN 25; LS5f = SGN 28; LS6f = SGN 24; LS7f = SGN 18; LS8f = SGN 19; ispitanica LS9f nije sudjelovala u prvom i drugom dijelu istraživanja, ali je iskazala želju za sudjelovanjem u istraživanju govorenoga korpusa te je autorici rada ustupila zvučni zapis svoje mikrointervencije.; Za osnovnu školu: LG1f = SGN 27; LG2f = SGN 25; LG3f = SGN 17; LG4m = SGN 32; LG5f = SGN 17; LG6f = SGN 23 te LG7m = SGN 31.

Početak ćemo s odstupanjima do kojih dolazi zbog negativnoga utjecaja materinskoga jezika na usvajanje ciljnoga jezika, odnosno zbog prijenosnih odstupanja.

Pogreška koja je još uvijek prisutna, a dio je svakoga nastavnoga sata, povezana je sa zadavanjem domaće zadaće i čini se da će je biti teško iskorijeniti. Riječ je o već ranije uočenoj i komentiranoj pogrešci (vidi ranije u poglavlju Analiza studentskih pisanih priprema za ogledni nastavni sat te Analiza pogrešaka u govorenom korpusu [Class Lang-Ge-S] – Morfosintaktička odstupanja) pogrešno upotrijebljenoga prijedloga *für* u njemačkoj inačici izraza *dovršiti nešto za domaću zadaću*:

- LS5f: *Bitte diese Übung *für Hausaufgabe zu Ende.*

umjesto *Macht/Bearbeitet bitte diese Übung als Hausaufgabe zu Ende.*

Isto se može ustanoviti i za pogrešno upotrijebljen prijedlog u izrazu napisati nešto na ploču (usp. *etwas *auf die Tafel umjesto an die Tafel schreiben*) koji se u govorenom korpusu pojavljuje znatno rjeđe nego u pisanim pripremanjima jer nastavnik na satu zapisuje nešto na ploču, a rijetko to i izrijekom navodi (usp. LS5f: *Diese schreibe ich auch *auf die Tafel.*).

Zanimljivo je ponovno pojavljivanje primjera prijenosa pogreške prisutne u sustavu J1 u sustav J2, iako bi zbog postojanja istoga jezičnoga fenomena u oba jezika trebalo doći do pozitivnoga transfera. Naime, sve izraženija pogrešna upotreba upitne riječi za mjesto *gdje* s glagolima kretanja u hrvatskom jeziku jednostavno je preslikana na njemački jezični sustav što je dovelo do sljedećih pogrešaka u J2:

- LG3f: **Wo kommt Alizia zu spät? *Wo, wo, wo? ... *Wo geht sie?*

umjesto *Wohin kommt Alizia zu spät? Wohin, wohin, wohin? ... Wohin geht sie?*

Također se čini da je je nemoguće izbjeći sintaktičke pogreške u poretku riječi u njemačkoj rečenici, bilo da je riječ o jednostavnoj prosto proširenoj ili zavisno složenoj rečenici, o čemu svjedoče još uvijek relativno brojni primjeri u analiziranom transkribiranom zvučnom zapisu. Pri tome svakako valja naglasiti da je ova pogreška prisutna kod svih ispitanika, neovisno o razini njihove jezične kompetencije dobivene na osnovi uspjeha postignutoga na PLT provedenoga na početku ovoga istraživanja:

- LS1f: *Möchte noch jemand was *sagen dazu?*

umjesto *Möchte noch jemand etwas dazusagen?*

- LS3f: **Ich möchte wissen, wie oft *sieht ihr fern?*

umjesto *Ich möchte wissen, wie oft ihr fernseht?*

- LS4f: *Und eigentlich *wir können jetzt alle diese drei Geschichten zusammenfassen.*
umjesto *Und eigentlich können wir jetzt alle diese drei Geschichten zusammenfassen.*
- LS6f: *Also, zuerst *ein Schüler liest Zahlen aus der linken Spalte (...)*
umjesto *Also, zuerst liest ein Schüler Zahlen aus der linken Spalte.*²⁰⁹

Već ranije spomenuto ispuštanje članova objašnjava se *praznim mjestom* (njem. *Leerstelle*) u jezičnom sustavu hrvatskoga jezika i neminovno je njegovo povremeno pojavljivanje:

- LS6f: *Ich verteile jetzt *Arbeitsblätter.*
umjesto *Ich verteile jetzt die Arbeitsblätter.*
- LG5f: *Ja, also, das ist *Film oder *Buch.*
umjesto *Ja, also, das ist sowohl ein Film als auch ein Buch.*

Isto vrijedi i za određivanje rodova imenica. Pri tome do pogreške može doći zbog negativnoga utjecaja J1 na J2, kao u primjeru u kojem ispitanik prenosi rod imenice iz hrvatskoga u njemački jezik u kojem ta imenica nije muškoga, nego srednjega roda:

- LS5f: *Ich werde *den Beispiel sagen.*
umjesto *Ich werde das/ein Beispiel nennen.*

ili zbog određenih jezičnih zakonitosti u ciljnom jeziku koje se pogrešno mogu prenijeti na neke druge pojavnosti unutar samoga J2 na koje se ta zakonitost ne može preslikati, kao u već ranije spomenutom primjeru riječi *Zettel* (hrv. *cedulja, listić*):

- LG2f: *Bitte, nur *ein Zettel nehmen. Nur *eins, nur *eins.*
umjesto *Bitte, nur einen Zettel nehmen. Nur einen, nur einen.*

Od pogrešaka na morfosintaktičkoj razini čiji uzrok ne nalazimo u materinskom jeziku još se uvijek, iako zaista u malom broju primjera, pojavljuju pogreške u upotrebi imperativa za 2. lice jednine:

- LS4f: *Bitte, bitte, Jana *fäng an!*
umjesto *Bitte, bitte, Jana, fang an!*

²⁰⁹ Usporedbe radi ispitanik LS1f je na testu za utvrđivanje razine jezične kompetencije imao 57%, ispitanik LS3f 73%, LS4f 83%, a ispitanik LS6f 87% točno riješenih zadataka.

- *Fran, bitte *geb Antonio (das Buch).*

umjesto *Fran, bitte gib Antonio das Buch.*

U oba slučaja do pogreške dolazi u oblicima za imperativ glagola s glasovnom promjenom u prezentu *e* u *i* odnosno *e* u *ie* u prezentu drugog i trećeg lica jednine koja se zadržava u imperativu za 2. lica jednine (usp. njem. *Gib!*), odnosno glagola s glasovnom promjenom *a* u *ä* u prezentu drugoga i trećega lica jednine koja se u imperativu za 2. lice jednine gubi (usp. njem. *Fang an!*).

(B) Pragmatična odstupanja

Pogreška u oslovljavanju još uvijek predstavlja čestu pogrešku među ispitanicima i njezino je smanjivanje i u konačnici dokidanje razmjerno vremenu provedenom u stvarnoj nastavi. Zbog pogrešaka u oslovljavanju nastaju i sasvim nepotrebne pogreške na morfosintaktičkoj razini kao u sljedećem primjer:

- LS1f: *Wenn ihr in der Schule seid, wenn ihr zu Hause *sind?*

umjesto (...), *wenn ihr zu Hause seid.*

Međutim, u analiziranom zvučnom zapisu prevladavaju primjeri samoispravljanja, što je znak da ispitanici sve više osvještavaju svoje pogreške u oslovljavanju:

- LS1f: *Was ist aber die erste Assoziation, also asocijacija, die Sie im Kopf haben, wenn Sie das Thema Medien im Haushalt *hört, wenn ihr das hört.*
- LS7f: *Ich bitte Sie, Sie schreiben, ich bitte euch, schreibt euch das auf.*
- LG7m: *Zuerst zeig ich Bilder, zeig ich Bilder und Sie, ihr sagt mir ähm zu welchem Wort das passt.²¹⁰*

U analiziranom govorenom korpusu ponovno nalazimo na primjer u kojemu je muški rod preuzeo funkciju obaju rodova, odnosno u kojoj se neodređena zamjenica *jemand* (hrv. *netko*) naoko realizira samo u osobnoj zamjenici za muški rod *er*, iako znamo da se rečenica odnosi na učenike i učenice:

²¹⁰ Samoispravljanje pogrešaka ne tiče se samo pogrešnoga oslovljavanja. Usporedi primjerice: LG6f: **Weißt ihr schon, was ihr *in, *im Ferien machen werdet. | Wisst; LS2f: *Kannst ihr das, könnt ihr das lesen oder nicht?; LS2f: Weiß jemand vielleicht noch ein anderes *Wört, Wort für bekommen?; LS7f: Also ihr lernt heute etwas über ähm über die Konjunktionen als und wenn und *wenn man sie und wann man sie verwendet.; Ähm, in *der, im Text haben Sie Beispielsätze.*

- LG7m: *Kann mir jemand sagen, was er von diesen Hobbys mag oder nicht mag?*

Bez obzira na to što ova rečenica nije gramatički pogrešna, njezina je pragmatička ispravnost upitna i ostavlja prostora za poboljšanje.

(C) Pogreške pri izgovoru

Iako zaista rijetke, pogreške u izgovoru ponovno se mogu podvesti pod jedan zajednički nazivnik. Naime, analiza zvučnoga zapisa omogućila je uvid u probleme s kojima se izvorni govornici hrvatskoga jezika susreću pri izgovoru složenica, bilo da je riječ o glagolima s djeljivim i nedjeljivim prefiksima (usp. LS1f: *Kannst du *wiederholen?* umjesto *wiederholen*) ili pak o složenici sastavljenoj od dvije imenice (usp. LS6f: *Wir haben noch 6 Wochen bis *zum Sommerferien.* umjesto *bis zu den Sommerferien*), odnosno složenoga pridjeva (usp. LS5f: *Schreibe die jeweilige Nummer oben, neben den Namen der Person.* umjesto *jeweilige*). Novi moment u pogreškama pri izgovoru prisutan je isključivo u obraćanju ispitanika učenicima u osnovnoj školi na A1.1. i A1 razini jezične kompetencije. Naime, u nastojanju da svoj jezik prilagode toj razini i uzrastu, ispitanici govore sporije, ali pri tome vrlo često rastežu riječi, tako da ponekad izgovor riječi zvuči karikirano i neprirodno.

4.6.2.4 Prebacivanje koda u analiziranom korpusu

Već smo ranije u radu raspravljali o ulozi materinskoga jezika u razrednome diskursu (vidi poglavlja: *Aufgeklärte Einsprachigkeit* (prosvijećena jednojezičnost) kao načelo poučavanja stranim jezicima te Prebacivanje koda (*eng. code-switching*)). Na temelju dosadašnjih istraživanja, njegov je status neupitan. Međutim, valja još jedanput napomenuti da je prebacivanje koda, u našem slučaju između njemačkoga kao ciljnoga i hrvatskoga kao polaznoga jezika, opravdan samo ako mu se pristupi sustavno i svjesno, odnosno kad prebacivanje koda postane nastavnikovim opravdanim izborom (usp. *eng. code choice*, Levine 2011: 70). Pritom se ne smije iz vida izgubiti Butzkammova maksima o „prosvijećenoj jednojezičnosti“ (njem. *aufgeklärte Einsprachigkeit*).

Analiza zvučnoga zapisa pokazala je da ispitanicima, neizvornim govornicima njemačkoga jezika, dob učenika te s njom povezana razina jezične kompetencije predstavlja prvi kriterij za prebacivanje koda. Što su učenici bili mlađi i njihova razina jezične kompetencije niža, to je hrvatski jezik bio prisutniji u nastavi. Razina jezične kompetencije samih ispitanika ne igra nikakvu ulogu pri prebacivanju, odnosno odabiru koda. Troje ispitanika s najvećim postotkom hrvatskoga jezika u svojoj mikointervenciji (LG1f, LG3f i

LG4m) držalo je nastavu u 4. razredu osnovne škole u kojem su učenici počeli s učenjem njemačkoga kao drugoga stranoga jezika. Dvoje ispitanika (LG3f i LG4m) obrađivalo je sadržaj vezan uz gramatiku, dok je jedan ispitanik (LG1f) obrađivao sadržaj vezan uz određenu temu (v. Tablica 9). Očekivano je postotak J1 pri obradi određenoga tematskoga sadržaja bio manji nego pri obradi gramatičke jedinice (usp. Levine 2003 citirano u Levine 2011: 78–79). Međutim, ovako veliki postotak J1 u nastavi J2 (usp. tablicu 9 za LG3f i LG4m), poglavito u obradi gramatičkih jedinica svakako zabrinjava. S obzirom na činjenicu da su ispitanici na vrlo visokoj razini jezične kompetencije (v. Tablicu 9), što znači da im uporaba njemačkoga jezika ne bi smjela predstavljati poteškoće, ovdje je riječ o svjesnom odabiru koda. Mogući razlog tome leži u neumijeću budućih nastavnika da jezično i metodički prilagode svoj način objašnjavanja uzrastu i jezičnoj razini učenika, a to je svakako zadaća metodičke izobrazbe tijekom diplomskoga studija nastavničkoga smjera.

Tablica 9: Postotak J1 u nastavi J2 na početnoj razini učenja u 4. razredu osnovne škole za tematske i gramatičke nastavne sadržaje

Ispitanik	Postotak riješenosti PLT	Obrađivani sadržaj (4. r. OŠ; 1. god. učenja)	Ukupan broj riječi	Broj riječi na J1	Postotak J1
LG1f	73%	Tematska jedinica	579	182	31,43 %
LG3f	77%	Gramatička jedinica	367	283	77,11 %
LG4m	97%	Gramatička jedinica	405	194	47,90 %

Usporedimo li transkribiranu snimku IG iz skupine SGN²¹¹, koji je pristupio ovome dijelu ispitivanja, ali čiji podaci nisu uključeni u samu analizu zbog institucionalizirane izloženosti ispitanika razrednome jeziku tijekom školovanja u jednoj od zemalja njemačkoga govornoga područja, s transkribiranim tekstom LG3f, na način da vizualno izdvojimo samo dijelove nastave koji su se odvijali na njemačkom jeziku, dolazimo do zaključka da J2 može biti dominantan i u radu s učenicima u nižim razredima osnovne škole (usp. Slika 1). Iako bi video zapis dao još bolji uvid u način prilagodbe izvođenja nastave ovom uzrastu učenika zbog niza oblika neverbalnoga ponašanja nastavnika te uporabe slikovnog materijala pri

²¹¹ Snimka je nastala tijekom izvođenja mikointervencije na satu Njemačkoga jezika u 3. razredu osnovne škole. Učenicima je njemački prvi strani jezik i uče ga od 1. razreda. Međutim, zbog izbivanja pandemije i online izvođenja nastave, znanje učenika je prema navodima njihove profesorice njemačkoga jezika na znatno nižoj razini od očekivane.

prezentaciji gradiva, već se i iz transkribiranoga zvučnoga zapisa govorenoga materijala IG može puno toga iščitati. Ispitanik se koristi onomatopojom (usp. uzvik *brrr*), pitanjima navodi učenike na točan odgovor (usp. *Welcher Tag ist heute? Ist es Sonntag? Mittwoch? | (Montag.) Montag. Bravo!*), daje netočne odgovore kako bi učenike naveo na razmišljanje i ostvario ugodno i opušteno ozračje u razredu (usp. *Im Frühling und im Sommer trägt man Stiefel. [Die SuS lachen leise.] Trägt man Stiefel? [Die SuS lachen laut.]*) koje u svojoj konačnici dovodi do verbaliziranja točnoga odgovora (usp. *Ja? Hat jemand Stiefel an? | Nein? Was hast du für Schuhe an? (Turnschuhe.)*).

Welches Datum ist heute? Heute ist der neunzehnte,		März. Lindas Familie
haben wir gesagt? Was bedeutet ein blaues Der?		Also, was
OK. Was bedeutet ein rotes Die?		
rotes Die und	die	Schreibt ihr? OK. Und jetzt... Ich habe hier Kärtchen. Familienmitglieder. Das haben wir gelernt.
Also,		blaues Der,
Vater?		Also, Hmm. Vater.
ein Mann?		Ist Vater ? Ist Vater eine Frau? Oder ist Vater
Vater,		
Vati Vati Papa. Was bedeutet das?		Vati Papa. Papa/Vati.
Was bedeutet Großvater?	oder Opa? Hmm, Vater	
der...		

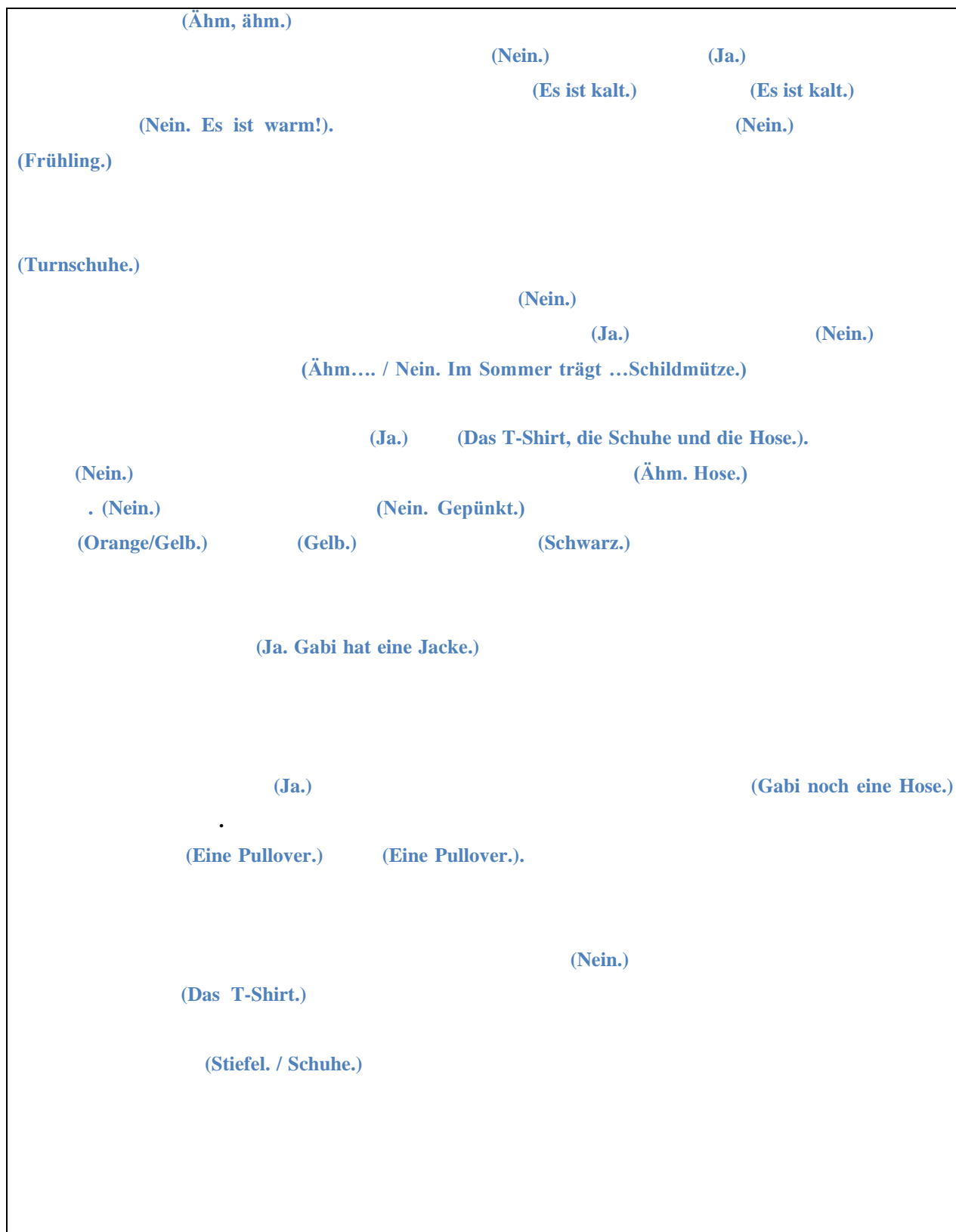
Also, ich bin , ja. Super. OK. Was machen wir heute? Hmm. Welches Datum haben wir heute? | Datum? Welches Datum haben wir heute? Welcher Tag ist heute? Ist es Sonntag? Mittwoch? | Montag. Bravo! Montag? Welcher Montag? || Der Genau. Der Zehnte Mai. Und welches Jahr haben wir? | Aha. Also, zwei null zwei eins. Zweitausendeinundzwanzig. Supi! OK. Also. Heute ist der zehnte Mai 2021. Ist heute kalt? Brrrr. Ist heute warm? Ja. Wir haben Winter. Haben wir Winter? | Ja. Es ist kalt und wir haben Winter. Es ist kalt? Ja? Haben wir Schnee? Warm, Es ist warm. Haben wir Winter? Nein, wir haben Frühling. Ja. Es ist so warm im Frühling. Ja. Was macht man im Frühling? Oder, besser, was trägt man im Frühling? Im Frühling und im Sommer trägt man Stiefel. Trägt man Stiefel? Ja? Hat jemand Stiefel an? I Nein? Was hast du für Schuhe an? Turnschuhe? Hmm. Du auch? Was hat Frau Pekez für Schuhe an? Hat sie Stiefel? | Sind das Stiefel? Nein. Das sind moderne Schuhe. Und im Winter trägt man eine Mütze. Trägt man im Winter eine Mütze? Ja und im Sommer? Was, ihr trägt im Sommer keine Mütze? Eine Schiltermütze. So oder so? Oder so? Ganz cool, ja? So umgekehrt. OK. Super. Also, trage ich, was habe ich an? | Hm? | Was habe ich an? Ja, bitte. Du heißt Andro? O.K. Nein, das ist ein Kleid. Ja. Nein, ein Kleid habe ich an. Nikola, was habe ich an? Eine Hose. Die Hose ist gestreift. Ist die Hose gestreift? Gepunktet. Ja und in welcher Farbe ist meine Hose? Orange? Gelb? Ja, gelb und Besser das ist goldig. Gold. So. O.K. Ihr macht jetzt euer Lehrbuch auf. Das Lehrbuch auf der Seite achtundsechzig. Sechs acht. Ja. Was trägt Gabi? Hm? || Wer ist das? | Das ist Gabi. O.K. Super. Gabi trägt ...Könnt ihr das alles sehen? Ooo, eine Jacke. Gabi trägt eine Jacke. O.K. Ich habe nur so eine Jacke. (...) Gabi trägt eine Jacke. Könnt ihr das sehen? Sieht man das? Ja. Eine. Ja. Eine, eine Jacke. Sieht man das? Wie bitte? So. OK. Eine Jacke. Ist jetzt besser? Ja. Eine Jacke. Was trägt Gabi noch? Ja, bitte. Gabi trägt ja eine Hose. Also, eine Jacke, eine Hose, was trägt Gabi noch? || Hm? Ja? Wie? Einen Pullover. Ja. Es ist ja der Pullover. Dann haben wir einen Pullover. Ich hoffe, es ist blau besser. Ist es besser? Einen Pullover Aha, so. Und hier blau, also blau. Einen Pullover. Was noch, was trägt Gabi noch? Noch zwei Sachen. |Was trägt Gabi noch? Trägt Gabi ein Kleid? (Nein.) Nein. Was trägt Gabi? Was ist das Weiße hier? Ja? Aaaa. Das T-Shirt. Also sagen wir ein T-Shirt. Ein T-Shirt. Das sieht man gut. So. Ein T-Shirt. Ich habe keine grüne... Ein T-Shirt. Und was trägt Gabi noch? | Was ist das? Ja. Schuhe. Ja. --- Gabi trägt Schuhe. Also, kein Artikel. Gabi trägt Schuhe. Habt ihr abgeschrieben? Schreibt ihr? Ja? Habt ihr alle geschrieben? Schreibst du? Hm? Anamarija, schreibst du? Nein? Ihr müsst mitschreiben. Ja. OK? OK. Das ist sehr wichtig.

Slika 1: Usporedba udjela njemačkoga jezika u transkribiranom zvučnom zapisu ispitnika skupine SGN neizvornoga govornika (gornji tekst) i izvornoga govornika njemačkoga jezika (donji tekst)

U učeničkim se odgovorima zrcali nastavnik i njegov govor u učionici stranoga jezika. Što je udio jezičnoga unosa na J1 veći, to je neminovno veći i udio učeničkoga ostvaraja na J1. Ako u ranije navedenom transkribiranom zvučnom zapisu dvaju tekstova (v. Slika 1)

izdvojimo samo učeničke izričaje (v. Slika 2), jasno ćemo vidjeti da se u prvom tekstu nalazi vrlo mali broj učeničkih odgovora na J2, što je logična reakcija na jezični unos koji se u visokom postotku odvijao na hrvatskom jeziku. Za razliku od toga, u drugom tekstu nalazimo učeničke odgovore isključivo na J2 koji su očekivani odgovor na nastavnikov jezični unos. I u jednom i u drugom tekstu udio učenikova govora prilično je nizak u usporedbi s nastavnikovim govorom. U ovako ranoj fazi učenja stranoga jezika ova je pojava uobičajena jer učenici u procesu usvajanja jezika prolaze kroz takozvane *tihe faze* (eng. *silent periods*) koje predstavljaju uobičajeni put od jezične recepcije ka jezičnoj produkciji (usp. primjerice Ellis 1994 ili Wulf 1998).





Slika 2: Jezični ostvaraj učenika²¹² kao odgovor na jezični unos neizvornoga govornika njemačkoga jezika (gornji tekst) i izvornoga govornika njemačkoga jezika (donji tekst)

²¹² Plavom bojom je označen jezični ostvaraj učenika na njemačkom, a crvenom bojom na hrvatskom jeziku.

U višim je razredima osnovne škole u snimljenom zvučnom zapisu kod svih ispitanika ustanovljeno manje hrvatskoga jezika nego u nižim razrednima osnovne škole,²¹³ ali njegova upotreba u mnogo slučajeva ipak nije opravdana i učenike ne potiče na samostalno razumijevanje značenja pojedinih riječi na njemačkom jeziku. Paralelno navođenje njemačkih i hrvatskih izraza može biti učinkovito sredstvo u rukama nastavnika, ali samo ako se upotrebljava povremeno i u svrhu dodatnoga pojašnjenja. Ako takav način komunikacije postane pravilo, učenici se neće usredotočiti na jezični unos na njemačkom jeziku, znajući da će im nastavnik uvijek usporedno s njemačkim unosom ponuditi i njegovu hrvatsku inačicu. Drugim riječima, upotreba hrvatskoga jezika ne smije postati metoda „linije manjega otpora“ jer najbrži put često nije i najbolji put, u našem slučaju do usvajanja njemačkoga jezika.²¹⁴

Upotreba materinskoga jezika u analiziranom materijalu snimljenom tijekom održavanja mikrointervencija u gimnazijama uglavnom je slijedila načelo da se za J1 poseže samo kada je to prijeko potrebno. Iznimku ponovno čine zapisi u kojima se obrađuje gramatička jedinica i to neovisno o razini jezične kompetencije učenika. Gramatička jedinica obrađivala se u mikrointervenciji na A1 razini i na B1 razini, a podaci dobiveni analizom udjela J1 u nastavnikovom govoru pokazuju nevjerojatnu podudarnost. Naime, udio J1 u nastavnikovu govoru LS7f u objašnjavanju gramatike na B1 razini iznosi 31,6%, dok je taj udio na A1 razini kod LS8f 31,4%.²¹⁵ Ovaj je postotak znatno manji od onoga u osnovnim školama (v. tablicu 9), ali se generalno ipak može govoriti o tendenciji poučavanja gramatičkih jedinica uz veliku pomoć J1, iako upotreba hrvatskoga jezika u mnogo slučajeva nije niti potrebna, a niti opravdana. Ispitanici koji su mikrointervencije održali pred učenicima čije je znanje prema referentnom okviru za jezike na B2 razini, koristili su se isključivo njemačkim jezikom. U jednom je slučaju bila riječ o uvodnoj raspravi na temu mediji, dok se u drugom slučaju provjeravalo slušanje s razumijevanjem. Još se jedanput pokazalo da ispitanici, neovisno o svojoj razini jezične kompetencije, upotrebu hrvatskoga jezika na nastavi njemačkoga kao stranoga jezika povezuju s razinom znanja učenika, odnosno da svoj jezični unos na njemačkom ne znaju ili ne žele prilagoditi učenicima na nižim razinama jezične kompetencije, nalazeći izlaz u većem udjelu hrvatskoga jezika u svojem govoru.

²¹³ Udio hrvatskoga jezika kreće se od 6,8% (LG7m) i 14,26% (LG6f) u 5. razredu, 5. godina učenja, preko 13,54% (LG2f) u 6. razredu, 3. godina učenja do 20,5% (LG5f) u 8. razredu, 5. godina učenja.

²¹⁴ Opaska autorice: slike i fotografije te različiti oblici neverbalne komunikacije često pružaju bolje i upečatljivije objašnjenje i razumijevanje riječi i pojmova od prijevoda.

²¹⁵ Usporedbe radi, udio J1 u obradi tematskoga sadržaja na A1 jezičnoj razini u govoru ispitanika LS9f iznosi 19,57%, što ujedno predstavlja najveći udio J1 u transkribiranom govoru nastavnika sadržaja koji nisu vezani uz obradu gramatičkih jedinica.

Razredne situacije u kojima ispitanici posežu za hrvatskim jezikom najčešće se, pored već navedene obrade gramatičkih jedinica, odnose na davanje objašnjenja postavljenoga zadatka. Ispitanici u obraćanju učenicima to čine ili izravno nakon davanja uputa na njemačkom jeziku kako bi odmah potvrdili razumiju li učenici što se od njih traži:

- LSf6: *Schreibt die Zahlen bitte mit Zahlen und nicht mit Wörtern. O.K.?*
Dvadeset pišite brojem. O.K.

ili tek nakon upita učenika za pojašnjenjem uputa koje nisu u potpunosti razumjeli na J2:

- SuS: *Znači mi trebamo pričati o toj osobi, a onda?*
- LS5f: *Znači, prvo na primjer ja predstavljam tebi svoju osobu koju imam. Ti si pišeš bilješke o toj osobi. Onda ti meni predstavljáš, a ja si pišem bilješke. I onda ćemo vidjeti, ti ćeš predstavljati onda mene.*

Hrvatski se jezik rabi i u organizaciji razrednoga diskursa, u većini slučajeva tek nakon izostanka reakcije na uputu na J2:

- LS1f: *Könnt, könnt ihr euch *drehen? Also es ist nicht mehr Gruppenarbeit. || Kannst du bitte dann nach vorne kommen? **Možete li se, molim vas, vratiti na svoje mjesto jer više nije grupni rad.***

U objašnjavanju vokabulara ispitanici često posežu za prijevodom, služeći se pri tome trima tehnikama: paralelno daju objašnjenja na hrvatskom i njemačkom jeziku (1), u njemačku rečenicu ubacuju hrvatsku riječ (2) ili se koriste takozvanom „sendvič metodom“ kojom se hrvatski dio nalazi između dva izričaja na njemačkom jeziku (3).

(1) LS9f: *Der Ehemann und die Ehefrau sind das Ehepaar. Znači to je vjerojatno nova riječ, znači **supruga i odnosno suprug i supruga su dakle vjenčani par.***

(2) LSf2: *Dann haben wir auch gesagt, dass man Abkürzungen **skraćénice** verwendet.*

(3) LSf1: *Warum nutzt ihr Medien? | **Zašto?** Warum bedeutet **zašto, zašto koristite medije?** Warum nutzt ihr Medien? Warum nutzt ihr den Fernseher, das Radio und alle hier? **Zašto koristite?** Also aus welchem Grund?*

Nerijetko hrvatski nalazimo i u ispravljanju pogrešaka i navođenju na točan odgovor, kao u sljedećem primjeru:

- SuS: *Er ist 50 Jahre alt. *Sie ist Koch von Beruf.*
- LSf: ***Kako? Pričaš od njemu.** Er ...*
- SuS: *Er ist Koch von Beruf.*

- LSf: *Aha, gut, gut.*

Reakcije na učeničke izričaje, u smislu pohvale ili pokude, samo su u malom broju primjera na hrvatskom jeziku (usp. npr. LS8f: *Schildkröte. To bi bilo? (Kornjača.) Kornjača, tako je.*). Usvajanje jezičnih oblika za pohvale i pokude na J2 u nastavi stranih jezika nije samo po sebi cilj nastavnoga sata, već se ono odvija paralelno s nastavnim sadržajem koji je ishod učenja prema nastavnom programu. Ti se jezični oblici često usvajaju podsvjesno, pa bi nastavnici trebali osvijestiti njihovu važnost. To nas ponovno dovodi do problematike *stereotipnih potvrda* (njem. *stereotype Quittungen*) kojima nastavnici jednako reagiraju na točne i netočne iskaze. Stoga je ponekad bolje čuti jasnu pohvalu na hrvatskom jeziku, nego sadržajno praznu i nejasnu reakciju na učenički izričaj.

4.6.2.5 Prekomjerna uporaba i višeznačnost izraza *O.K.*

Iako smo i ranije u radu govorili o pretjeranoj uporabi izraza *O.K.* u izričaju ispitanika SGN prije eksplicitnoga poučavanja RJ, učestalost uporabe ove riječi u analiziranom materijalu ispitanika SGN nakon eksplicitnoga poučavanja RJ i još širi spektar njezina značenja ponovno zaslužuju našu pozornost. Ako usporedimo zabilješke nastale tijekom promatranja nastave IG njemačkoga jezika u Münchenu (vidi fusnotu 97) i transkribirani materijal IG u ovom istraživanju, možemo ustvrditi da je u oba slučaja izraz *O.K.* doduše prisutan u govoru nastavnika, bilo da je riječ o davanju povratne obavijesti, organizacije nastave ili provjeravanje razumijevanja rečenoga, ali ne dominira nastavnikovim govorom kao dijelom razrednoga diskursa. U oba su slučaja kod IG prevladali njemački izrazi pa se tako u organizaciji nastave najčešće upotrebljavaju izrazi *also* i *so* (hrv. *dakle* i *tako*) kako bi naglasili prije svega početak i/ili završetak jednoga iskaza, odnosno jedne aktivnosti, u povratnim obavijestima od kraćih izraza *ja*, *richtig*, *genau* (hrv. *da*, *točno*, *upravo tako*), dok je za provjeru razumijevanja rečenoga u transkribiranom zvučnom zapisu IG skupine SGN dominirala riječ *ja* (hrv. *da*) s uzlaznom intonacijom, kao i čestica *hm*, također uz uzlaznu intonaciju. Iako je njemački jezik otvoren prema utjecaju engleskoga jezika što je vidljivo u riječi „Denglisch“ kojom se označava više-manje opće prihvaćena mješavina njemačkoga i engleskoga jezika, čini se da je on ipak nije snažno ušao u službeni razredni diskurs, barem kada je riječ govoru nastavnika. Za donošenje generalnoga zaključka o uporabi anglizama u govoru nastavnika u hrvatskim školama, bilo bi potrebno provesti sveobuhvatno istraživanje. Međutim, ono što možemo zaključiti na osnovi analiziranih materijala jest da postoji tendencija kod budućih nastavnika njemačkoga jezika da izraz *O.K.* postane dominantan način

davanja povratnih obavijesti na učenički izraz, a slična se tendencija može uočiti i u upotrebi ove riječi u organizaciji nastavnoga sata. Pored toga, izrazu *O.K.* dodjeljuju se i nove funkcije, što svakako pored autentičnosti osiromašuje i raznolikost jezičnoga unosa na njemačkome jeziku. U tablici 10 donosimo ukupan broj pojavnica izraza *O.K.* u analiziranom materijalu za svakoga pojedinoga ispitanika, kao i broj pojavnica ove riječi prema funkcijama koje obavlja u govoru nastavnika. Iz tablice je razvidno da se od ukupnoga broja pojavnica izraza *O.K.* u analiziranom korpusu ovaj izraz najviše upotrebljava kao stanka razgraničenja u organizaciji nastavnoga sata kojom se označava ili početak (1) i/ili kraj nastavnikova iskaza (2) te povratna obavijest u obliku kratke *stereotipne potvrde* (njem. *stereotype Quittungen*) koja je ponekad ista za nijekanje (3a) i za potvrđivanje odgovora (3b). Slijede ih nastavnikova provjera razumijevanja ranije rečenoga, posebice razumijevanje postavljenoga zadatka (4) te stanke oklijevanja (5). Razumljivo je da u analizi zvučnoga materijala simulacije nastave prije eksplicitnoga poučavanja RJ nije došla do izražaja funkcija vraćanja u glavni diskurs zbog uspostavljanja discipline (6), no, niti ovdje ne možemo govoriti o velikom broju pojavnica ove funkcije izraza *O.K.* jer razredna situacija ipak odudara od one svakodnevnice. Novo značenje koje se pridružuje izrazu *O.K.* povezano je s hrvatskom riječi *može* koju u hrvatskom jeziku također karakterizira multifunkcionalnost kao što je razvidno iz primjera (7) i (8).

(1) LS2f: *O.K. Können wir jetzt anfangen, bitte?*

(2) LS6f: *Super! Das habt ihr gut gemacht. O.K.*

(3) a) SuS: *Sie Familienname ist Magerske.*

LS5f: *O.K. Ihr Familienname.*

b) LS1f: *Weiter.*

SuS: *Computer.*

LS1f: *O.K.*

(4) LS6f: *Jede Zahl werde ich zweimal vorlesen und ihr sollt also dann aufmerksam zuhören und schreibt die Zahlen bitte mit Zahlen und nicht mit Wörtern. O.K.? Dvadeset pišite brojem.*

(5) LG4m: *Greta, wie heißen deine Großeltern?*

SuS: *Meine Großeltern heißt Jasna.*

LG4m: *Heißen; Großeltern, što znači Großeltern?*

SuS: *Baka.*

LG4m: *To je Großmutter.*

SuS: *Ne, ja nemam dede.*

LG4m: *O.K. O.K. Also, deine Großmutter heißt Vlasta.*

(6) LS1f: *Ähm, hm. | Ruhe, bitte! O.K. Danke. Ähm.*

(7) LS6f: *Jetzt arbeitet ihr zu zweit. O.K.?*

(8) LG1f: *Wer liest jetzt vor? Tko će nam sada pročitati? Trebam dva kandidata.*

SuS: *Ja.*

LG1f: *O.K. und du. Kommt nach vorne.*

Tablica 10: Ukupan broj pojavnica izraza *O.K.* i njegova raspoređenost prema funkcijama u govoru ispitanika SGNb.

Ispitanik	<i>O.K.</i> ukupno	Povratna obavijest	Stanka razgraničenja (organizacija sata)	Stanka oklijevanja	Provjera razumijevanja (<i>Alles klar?</i>)	Vraćanje u glavni diskurs (uspostava discipline)	Pitanje – u značenju: <i>Geht das?</i> (<i>Može?</i>)	Potvrda – u značenju <i>Das geht.</i> (<i>Može.</i>)
LS1f	46	33	8	2	1	1	--	1
LS2f	38	15	19	--	4	--	--	--
LS3f	14	8	5	--	1	--	--	--
LS4f	2	2	--	--	--	--	--	--
LS5f	11	4	5	--	2	--	--	--
LS6f	17	4	6	--	5	--	2	--
LS7f	4	1	3	--	--	--	--	--
LS8f	6	1	5	--	--	--	--	--
LS9f	10	3	7	--	--	--	--	--
LG1f	16	1	9	1	--	2	1	2
LG2f	12	1	6	4	1	--	--	--
LG3f	4	--	3	--	1	--	--	--
LG4m	14	2	10	2	--	--	--	--
LG5f	21	10	6	1	4	--	--	--
LG6f	18	3	11	4	--	--	--	--
LG7m	7	3	3	1	--	--	--	--

Pored ukupnoga broja pojavnica izraza *O.K.* u izričaju pojedinih ispitanika SGNb te njihove raspoređenosti prema funkcijama u njihovu govoru, iz tablice je također razvidno da količina upotrebe ove riječi varira od ispitanika do ispitanika. Da bi se dobila jasnija slika o značenju i položaju izraza *O.K.* u nastavnikovu govoru, ove podatke supostavljamo ostalim prisutnim izrazima koji se u transkribiranom tekstu pojavljuju u istoj funkciji kod pojedinih ispitanika. U Tablici 11 kao ilustraciju donosimo podatke za ispitanika s najvećim i najmanjim brojem pojavnica izraza *O.K.* Iz tablice slijedi da se LS1f pri davanju povratnih

obavijesti gotovo isključivo ograničio na upotrebu ovoga izraza, što nas ponovno vraća na temu stereotipnih potvrda i osiromašenja jezičnoga unosa. Najmanje pojava izraza *O.K.* nalazimo kod ispitanika LS4f kod kojega je riječ *aha* kao oblik davanja kratke potvrde povratne obavijesti zamijenila izraz *O.K.* Međutim, kod ovoga ispitanika nalazimo široku jezičnu paletu povratnih obavijesti koja je sličnija onoj IG. Kod dva ispitanika s manjim brojem pojava izraza *O.K.* (usp. LS7f i LG3f svaki s četiri pojavnice izraza *O.K.*) zbog obrade gramatičke jedinice uočavamo značajniju uporabu hrvatskoga jezika općenito, odnosno konkretno upotrebu hrvatskoga jezika u davanju povratnih informacija (usp. LG3f: *Tako je. To je točno.*), dok je ispitanik LG7m u svojem govoru prečesto ponavlja učenički izričaj (njem. *Lehrerecho*, eng. *teacher echo*), na mjestima na kojima bi svakako bolji izbor bila povratna informacija (v. Prilog 6).

Tablica 11: Izrazi ispitanika LS1f i LS4f

Ispitanik		Povratna obavijest	Stanka razgraničenja (organizacija sata)	Stanka oklijevanja	Provjera razumijevanja (<i>Alles klar?</i>)	Vraćanje u glavni diskurs (uspostava discipline)	Pitanje – u značenju: <i>Geht das? (Može?)</i>	Potvrda – u značenju <i>Das geht. (Može.)</i>
LS1f	<i>O.K.</i>	33	8	2	1	1	--	1
	<i>Aha.</i>	4	--	--	--	--	--	--
	<i>Bravo.</i>	2	--	--	--	--	--	--
	<i>Ja.</i>	2	--	--	--	--	--	--
	<i>Also.</i>	--	6	13	--	--	--	--
	<i>Ähm.</i>	--	--	9	--	--	--	--
LS4f	<i>O.K.</i>	2	--	--	--	--	--	--
	<i>Aha.</i>	19	--	--	--	--	--	--
	<i>Super.</i>	12	--	--	--	--	--	--
	<i>Genau.</i>	5	--	--	--	--	--	--
	<i>Perfekt.</i>	1	--	--	--	--	--	--
	<i>Ja.</i>	4	2	--	2	--	--	--
	<i>Bitte</i>	--	9	--	--	--	--	--
	<i>Ähm</i>	--	--	7	--	--	--	--

Ovom aspektu nastavnikova govora svakako valja posvetiti više pozornosti tijekom planiranja izobrazbe budućih nastavnika iz još jednog razloga. Prilikom analize govorenoga korpusa prije eksplicitnoga poučavanja RJ [Class Lang-Ge-S] osvrnuli smo se na razlike u intonaciji u nastavnikovim odgovorima na učeničke pogreške jezičnoga i sadržajnoga tipa.

Prema Hüllenu i Lörcheru (1989)²¹⁶ učenici mogu na osnovi nastavnikovih reakcija prepoznati odnosi li se nastavnikova reakcija i zahtjev za ispravkom pogreške na jezičnu ili sadržajnu pogrešku. Međutim, izraz *O.K.* nalazimo u reakcijama na točan i na netočan učenički izričaj i to uvijek uz istu, ravnu intonaciju, što učenicima ne daje jasan signal o točnosti i netočnosti njihovog izričaja kao u sljedećem primjeru:

- SuS: *Weil seine Mutter einen Text geschrieben hat.*
- LS2f: *O.K. → Ihre Mutter, Selmas Mutter* ↓

Ovdje ispitanik doduše slijedi uzorak ispravka jezične pogreške kratkom verbalnom reakcijom i silaznom intonacijom u odgovoru, ali je umjesto izraza *O.K.* svakako mogla stajati neka preciznija riječ. Na osnovi analiziranoga zvučnoga zapisa može se zaključiti da ispitanici SGNb općenito nisu skloni dati izravnu negativnu reakciju na pogrešan učenički izričaj.

Pored kolegija posvećenom eksplicitnom poučavanju RJ, važnu ulogu u oblikovanju govora budućih nastavnika igraju i mentori. Stoga i oni u svojem govoru trebaju osvijestiti način na koji odgovaraju na izričaj učenika i na svu sporednu komunikaciju koja se ne odnosi isključivo na samu obradu određene jezične i tematske jedinice. Jedan je od takvih aspekata nastavnikova govora svakako i izmamljivanje učeničkih odgovora o kojima će biti riječ u sljedećem poglavlju.

4.6.2.6 *Izmamljivanje odgovora (eng. elicitation) i pružanje pomoći (eng. scaffolding)*

Analiza transkribiranih zvučnih zapisa ispitanika skupine SGNb u stvarnom razrednom okružju pružila je uvid u još jedan vid RJ koji u zvučnom zapisu simulacije nastave prije eksplicitnoga poučavanja RJ nije došao do izražaja zbog visoke razine jezične kompetencije studenata koji su se pojavljivali i u ulozi učenika. Riječ je o tehnikama, metodama i strategijama kojima se nastavnik koristi u *izmamljivanju odgovora* (eng. *elicitation*, njem. *Herauslocken*), kao i o *pružanju pomoći* (eng. *scaffolding*) učenicima. Na pitanja otvorenoga tipa, kao što je primjerice pitanje *Što smo prošli puta radili?* ili općenita pitanja poput *Tko mi može reći nešto o...?* učenici često odgovaraju šutnjom, dok su vođena pitanja, posebice u radu s učenicima na nižim razinama jezične kompetencije, često bolji izbor za dobivanje

²¹⁶ Podsjetimo se: Nastavnikova reakcija na učenikov izričaj sa sadržajnom pogreškom predstavlja prema Hüllenu i Lörcheru (1989: 173) kratko i blago verbalno negodovanje uz uzlaznu intonaciju, dok su nastavnikove reakcije na jezičnu pogrešku u učenikovu izričaju uvijek izražene kratkom verbalnom reakcijom u silaznoj intonaciji.

željenoga odgovora. Budući da svaki razred pored nekih zajedničkih obilježja koja ga čine pripadnikom skupine u okviru škole u kojoj se nalazi i općenito školskoga sustava unutar kojega funkcionira, ima i svoja vlastita pravila, svaki nastavnik mora biti spreman svoje strategije brzo prilagoditi nastavnoj situaciji. Ispitanik LS2f na početku daje učenicima dovoljno vremena za dosjećanje i formuliranje odgovora na postavljena pitanja otvorenoga tipa (usp. kasnije u poglavlju *produženo vrijeme čekanja*). U trenutku u kojem dolazi do zastoja u komunikaciji, ispitanik smanjuje razinu kognitivnoga zahtjeva, time što poseže za pitanjima zatvorenoga tipa, na koja djelomično sam odgovara uz postavljanje „*zar ne?*“ *pitanja* (eng. *question tag*) ili je zadovoljan kratkim učeničkim odgovorom, da bi se na kraju vratio na pitanja otvorenoga tipa (1). Ponekad je potrebno više nastavnikova unosa da bi se dobio tek mali ostvaraj, a ponekad je već i mali poticaj s nastavnikove strane dovoljan za izmamljivanje većega i jezično bogatoga ostvaraja. Često se pri tome mora voditi računa i o načinu na koji se nastavnik i učenici međusobno odnose prema pogreškama te o razlikama u predznanju pojedinih učenika. Ponekad su cijeli razredi „obilježeni“ kao šutljivi razredi, a ponekad je riječ samo o pojedincima koji se boje odgovoriti na nastavnikov poticaj zbog mogućega vršnjačkoga ismijavanja njihova lošega izgovora ili netočkoga odgovora te se radije odlučuju za šutnju ili odgovor „ne znam“, što nerijetko postaje i njihov uzorak ponašanja (2). Takvim je učenicima potreban dodatan nastavnikov poticaj i ohrabrenje, dok je u razredima u kojima ne postoji izraženi vršnjački pritisak posve normalno da nastavnik učeniku pruži negativnu povratnu informaciju i potakne ga na formulaciju točkoga odgovora. Najčešći je oblik izmamljivanja odgovora učenicima s nižom jezičnom razinom u srednjoj školi započinjanje rečenice koju učenici trebaju završiti. Nastavnik na taj način kao pomoć nudi jezični okvir i poticaj za nastavak komunikacije na J2. Cilj je postizanje što većega učeničkoga ostvaraja (3). Međutim, često uslijed takvoga načina izmamljivanja odgovora učenik samo ponavlja nastavnikov izričaj. Nerijetko je riječ i o naizmjeničnoj uporabi J1 i J2, što može dovesti i do nespretnih konstrukcija (4). Kod učenika mlađeg uzrasta i niže razine jezične kompetencije ispitanici često izmamljuju odgovor nuđenjem početnoga sloga u riječi, kao u primjeru (5) kod učenika u 4. razredu osnovne škole (prva godina učenja), ali i u primjeru (6) kod učenika 5. razreda osnovne škole koji njemački uče kao prvi strani jezik.²¹⁷

(1) LS2f: *Also, worüber haben wir letztes Mal gesprochen? Was haben wir gemacht?*

||| *Was haben wir gemacht?* |

²¹⁷ Materinski jezik ima važnu ulogu i u izmamljivanju odgovora. Međutim, o njegovu pozitivnom djelovanju možemo govoriti samo ako je ta uporaba opravdana i ako u konačnici vodi do izmamljivanja odgovora na J2, a ne završava kao razgovor između nastavnika i učenika na J1.

SuS: *Wir haben Medien benannt.*

LS2f: *OK. Wir haben verschiedene Medien benannt. Was noch? || Was noch haben wir gemacht?*

SuS: *Wir haben über Medien gesprochen.*

LS2f: *O.K. Wir haben über Medien gesprochen. Was haben wir uns angesehen? || Wir haben uns ein kurzes Video angesehen, nicht wahr? Ja? Worüber handelte es sich in diesem Video? || Wir haben ein Video über Nico und Selma gesehen, nicht wahr?*

SuS: *Ja.*

LS2f: *O.K. Und was haben Nico und Selma in diesem Video gemacht?*

SuS: *Selma war mit ihrem ||*

LS2f: *Freund. O.K. Also sie wollte ihren Freund treffen. O.K. Und wie heißt ihr Freund? Hm? | Wie heißt er?*

SuS: *Nico.*

LS2f: *Nico. OK. Und haben die beiden sich getroffen oder nicht?*

SuS: *Nicht.*

LS2f: *Und warum nicht?*

SuS: *Weil seine Mutter einen Text geschrieben hat.*

LS2f: *O.K. Ihre Mutter, Selmas Mutter, hat eine Kurznachricht oder was haben wir gesagt?*

SuS: *Eine SMS.*

LS2f: *Eine SMS geschrieben. Sehr gut.*

(2) LS4f: *Ähm Gabrijela.*

SuS: *Ne znam.*

LS4f: *| Weißt du es nicht?*

SuS: *Ne.*

LS4f: *Na. Wer möchte Gabrijela helfen? Katarina vielleicht?*

...

LSf: *Und bitte Konrad, Gabrijela. Sag uns etwas über Konrad.*

SuS: *Ne znam.*

LS4f: *Nur ein bisschen. Ein paar Infos. Was du erfahren hast.*

SuS: *Ništa.*

LS4f: *Mag Konrad Kinos oder nicht? Ist er eher für Filmkino oder ein echtes Kino.*
| *Was hat er gesagt? || Eher für, eher für Hauskino. Ja?*

(3) LS9f: *Den ganzen Satz bitte sagen. Mein Bruder heißt ...*

SuS: *Mein Bruder heißt XY.*

LS9f: *Gut. Ähm. Wie heißt deine Mutter? | Meine Mutter*

SuS: *Meine Mutter heißt XY.*

LS9f: *Sehr gut. Und wie heißt dein Vater?*

SuS: *Hm, mein ...*

LS9f: *Vater ...*

SuS: *Vater heißt XY.*

LS9f: *XY. Sehr gut.*

(4) LS8f: *Ich habe eine Katze? To je...*

SuS: *Mačka.*

LS8f: *Mačka, da. Mačka sa članom je |*

SuS: *...*

LS8f: *die Katze, a kada kažemo da imamo mačku, kažemo ich habe...*

SuS: *Ich habe ...*

LS8f: *eine*

SuS: *eine*

LS8f: *Katze. Znači neodređeni, unbestimmter Artikel, Nominativ ist eine Katze, a kada koristimo oblik da imamo mačku, koristimo unbestimmter Artikel im Akkusativ eine Katze.*

(5) LG1f: *Was bedeutet sauer? Što nam to znači? Ki...*

SuS: *Kiselo.*

LG1f: *Kiselo. Super. Gehen wir weiter. Was ist das? Was ist das hier? Die Gu...*

SuS: *Gurke.*

LG1f: *Ja, und wie ist die Gurke?*

SuS: *Lang.*

LG1f: *Lang. Super. Weiter. Was ist das?*

(6) LG6f: *Wo kann ich wandern? Auf Sljeme. Wo noch? | Bitte.*

SuS: *Ähm.*

LG6f: *In den Ber...*

SuS: *Bergen.*

LG6f: *In den Bergen kann ich auch wandern. Ja, vielleicht wandere ich. Wandern [Die LP schreibt das Wort an die Tafel.] O.K. Und im Wald kann ich was? Was sind das?*

SuS: *Ähm.*

LG6f: *Pilze sa...*

SuS: *Sammeln.*

LG6f: *Sammeln. Genau. Pilze sammeln. Sehr schön.*

U izmamljivanju odgovora ne smijemo zaboraviti na važnost vremena čekanja nakon postavljenih pitanja. U analiziranom korpusu samo na nekoliko mjesta nalazimo takozvano *produženo vrijeme čekanja* (eng. *extended wait-time*) nakon postavljenih pitanja (usp. ranije u poglavlju primjer (1)) koje bi prema Nuanu (1991: 193) trebalo voditi do kvalitativno i kvantitativno boljeg odgovora učenika. Na osnovi analize snimljenih zvučnih zapisa možemo zaključiti da ispitanici generalno izbjegavanju produženo vrijeme čekanja i duže bezglasne stanke nakon postavljenih pitanja. Umjesto toga, tišinu između postavljenoga pitanja i odgovora ispunjavaju dodatno postavljenim pitanjima na njemačkom (7) ili hrvatskom (8) jeziku ili se služe ranije spomenutim strategijama za izmamljivanje odgovora (usp. primjere (1) do (6)), odnosno tišinu ispunjavaju poštapalicama (usp. npr. ranije u tekstu spomenute poštapalice *ähm*, *O.K. also* i dr.).

(7) LG2f: *Wen haben wir hier? Wer ist das? Wer ist das?*

SuS: *Schülerin.*

(8) LG2f: *Eine Schülerin. Ja. Ist sie vielleicht bekannt? Jeste ju vidjeli već? Habt ihr sie gesehen?*

SuS: *Ja. Alizia.*

LG2f: *Ja. Alizia. Genau. Alizia. Das ist Alizia.*

Iz navedenih je primjera razvidna sva složenost tehnika izmamljivanja odgovora u nastavi (stranih) jezika jer ovladavanje tim tehnikama ne podrazumijeva samo dobro snalaženje u metodičko-didaktičkim aspektima nastavnoga procesa, već se proteže i na njegove odgojne, društvene i psihološke komponente.

4.6.2.7 Rasprava i zaključak

Analizom govorenoga korpusa ispitanika skupine SGNb došlo se do važnih spoznaja o *prebacivanju koda* (eng. *code-switching*), odnosno *odabiru koda* (eng. *code choice*) u govoru nastavnika u razrednome diskursu njemačkoga kao stranoga jezika. Utvrđeno je da je s jedne strane veća upotreba J1 u nastavi njemačkoga kao stranoga jezika obrnuto proporcionalna uzrastu i predznanju učenika, dok je s druge strane njegova upotreba povezana i s gradivom koje se obrađuje, na način da obrada gramatičkih jedinica podrazumijeva više J1 u nastavi od obrade ostalih nastavnih sadržaja. Pri tome se nije ustanovila veza između razine jezične kompetencije ispitanika i količine uporabe J1. Međutim, pokazalo se da više jezičnoga unosa na J1 neminovno vodi do manjega učeničkoga ostvaraja na J2, čime se nastava njemačkoga kao stranoga jezika udaljava od svojega krajnjega cilja – komunikacije na J2. Analiza govorenoga korpusa [Class Lang-Ge-S-1] te tekstnoga korpusa [Class Lang-Ge-T-1] potvrdila je prekomjernu upotrebu izraza *O.K.* u govoru nastavnika koja je već ranije ustanovljena detaljnom analizom govorenoga korpusa skupine ispitanika SGNa [Class Lang-Ge-S]. Ova pojava nadilazi okvire istraživanja predmetnoga rada i iziskuje pomniju analizu i adekvatan odgovor. Analizom pogrešaka govorenoga korpusa nakon eksplicitnoga poučavanja RJ potvrđene su već ranije ustanovljene pogreške u okviru područja s najvećim brojem pogrešaka. Riječ je ponovno o pogreškama u općem vidu RJ, među kojima prednjače morfosintaktičke pogreške (pogrešan poredak riječi u rečenici, pogrešno upotrijebljeni oblici zapovjednoga načina i roda imenica te izostanak ili pogrešno upotrijebljen član), pogreške u pragmatici ponovno se odnose na oslovljavanje učenika s osobnom zamjenicom *Sie* (hrv. *Vi*) iz poštovanja što se odražava na pogrešnim glagolskim i zamjениčkim oblicima unutar jedne rečenice ili neke veće diskursne jedinice. Pored već uočene nesigurnosti u izgovaranju složenih riječi u njemačkom jeziku, pomna analiza govorenoga korpusa [Class Lang-Ge-S-1] ukazala je na pretjerano rastezanje izgovora pojedinih riječi u obraćanju ispitanika učenicima u osnovnoj školi na niskoj razini jezične kompetencije. Na ovu pojavu, kao i na ranije spomenutu prekomjernu upotrebu J1 u nastavi njemačkoga jezika u osnovnim školama, valja obratiti pozornost pri poučavanju RJ, kako bi se postigla jezično što kvalitetnija prilagodba govora nastavnika uzrastu i razini jezične kompetencije. Broj samih pogrešaka puno je manji nego prije eksplicitnoga poučavanja RJ, a ne možemo ih izravno povezati s rezultatima postignutima na PLT jer je u samoj izvedbi mikrointervencija ključnu ulogu odigrala i dobra priprema sata.

4.6.3 Analiza stručnih ispita nastavnika pripravnika

Zapisivanjem pogrešaka na stručnim ispitima nije otvoreno niti jedno novo područje RJ u nastavi njemačkoga kao stranoga jezika u hrvatskim školama koje bi zahtijevalo porniju analizu, već su samo potvrđena sva ranije navedena problematična područja s najučestalijim pogreškama. Kao potkrjepa poslužiti će nam primjeri iz transkribiranoga zvučnoga zapisa stručnoga ispita ispitanika NP8 koji donosimo u Prilogu 8. Budući da davanje uputa predstavlja jedan od češćih dijelova nastavnikova govora, a da se davanje uputa uglavnom jezično ostvaruje imperativima, vrlo je lako uočiti odstupanja u imperativnim oblicima za 2. lice množine. Odstupanja u konjugaciji ukazuju na pogrešku do koje dolazi *poopćavanjem* (njem. *Übergeneralisierung*, eng. *over-generalisation*) jer se glasovna promjena iz 2. lica jednine²¹⁸ prenosi i na 2. lice jednine pa tako u analiziranom zvučnom zapisu nalazimo sljedeće pogrešne glagolske oblike:

(1) **Fängt an!* **umjesto** *Fangt an!*

(2) **Nimmt Stühle.* **umjesto** *Nehmt Stühle!*

(3) *Dann sammelt bitte diese Papiere und *gibt sie mir wieder.*

umjesto *Dann sammelt bitte diese Papiere und gebt sie mir wieder.*

(4) *Drei, zwei, eins, los! Los! Ja, *spricht!* **umjesto** *Ja, sprecht!*

Davanje uputa može se ostvariti i modalnim glagolima. Pri tome se ne smije zaboraviti na već ranije u radu spomenutu slojevitost i diferenciranu upotrebu modalnih glagola (usp. poglavlje Preuzimanje riječi tijekom razgovora (eng. *turn-taking*)). Kako bi naglasio tko može i smije govoriti, nastavnik se koristi glagolima *können* i *dürfen* (hrv. *moći* i *smjeti*) i to često zajedno s oblicima *konjunktiva II* kojima se povećava razina uljudnosti u razrednom diskursu (vidi poglavlje *Konjunktiv II* i modalni glagoli). S druge strane, nastavnik bi, barem pri prvom davanju uputa učenicima, trebao izbjegavati glagole *sollen* i *müssen* u inidikativu (usp. Reder 2016: 118), stoga bi i ispitanik NP8 umjesto često upotrebljavanoga glagola *müssen* (kao u primjerima 5 – 6), trebao posegnuti za pravilnim oblikom zapovjednoga načina ili pak glagolima u oblicima *konjunktiva II* koji se upotrebljavaju i u izražavanju želja što je i tema analiziranoga nastavoga sata.

²¹⁸ Ova se glasovna promjena odnosi na glagole kod kojih samo u 2. i 3. licu jednine prezenta u njemačkom jeziku *a* prelazi u *ä* (npr. glagol *anfängen*), odnosno *e* u *i/ie* (npr. glagol *sprechen, nehmen, geben*).

(5) *Und so *musst²¹⁹ ihr mir antworten.*

umjesto *Und so solltet ihr mir antworten. ili Es wäre gut, wenn ihr mir so antworten würdet.*

(6) *Sie müssen, ihr müsst herausfinden, (...)*

umjesto *Findet bitte heraus, (...)*

Zadnji navedeni primjer vodi nas do sljedećega problema u govoru nastavnika o kojem smo u više navrata pisali u ovom radu. Riječ je naime o pogrešnom oslovljavanju učenika zamjenicom *Sie* (hrv. *Vi*) što u najboljem slučaju vodi do samoispravljanja kao u primjeru (6), no u većini slučajeva do značajnih pogrešaka u glagolskim i zamjениčkim oblicima koje donosimo u primjerima (7 – 9). U primjeru (7) pojavljuju se čak dvije pogreške ovoga tipa. U oba je slučaja umjesto zamjenice iz poštovanja *Sie* (hrv. *Vi*), trebalo upotrijebiti zamjenicu za drugo lice množine *ihr*, što se odrazilo na neslaganje osobne i posvojne zamjenice (**Sie i euere*, umjesto *ihr i eure*), odnosno osobne zamjenice i konjugiranog glagola (**Sie habt*, umjesto *ihr habt*). U primjeru (8) je oblik za imperativ u 2. licu množine dobro upotrijebljen, ali je u neskladu s posvojom zamjenicom (*Kommt zu *Ihren Plätzen*, umjesto *zu euren Plätzen*), dok je u primjeru (9) ispitanik NP8 sam ispravio pogrešno upotrijebljenu osobnu zamjenicu, ali ne i povratnu zamjenicu (*sich* umjesto *euch*).

(7) **Sie werden jetzt über euere Personen etwas sagen, das, was *Sie sich *auf den Notizen geschrieben habt.*

(8) *Bitte, Gruppe, ja, kommt zu *Ihren Plätzen zurück.*

(9) *Und Sie, ihr müsst *sich in diese *hypothetische Situationen versetzen.*

Ovakav se tip pogrešaka nije niti u jednom slučaju odrazio na sam tijek nastavnoga sata. Iako je istraživanje pokazalo da nastavnici s višegodišnjim iskustvom (Lütze-Miculinić i Landsman Vinković 2017) više ne rade pogreške ovakvoga tipa, važno je na njih ukazati i pristupiti njihovom uklanjanju tijekom studija kako bi se isključila svaka mogućnost njihove fosilizacije. Jednu od mogućnosti nalazimo u komunikacijskoj strategiji upotrebe prvoga lica množine kakvu nalazimo u analiziranom govorenom korpusu skupine SGNa prije eksplicitnoga poučavanja RJ. Drugo je rješenje prelazak na oslovljavanje zamjenicom *ihr* na

²¹⁹ Pogreška izostanka prijevlasa vrlo je često prisutna u izgovoru ispitanika NP8 (usp. *alle *müssen* umjesto *müssen*, **Stühle* umjesto *Stühle*, **äußeren Kreis* umjesto *äußeren Kreis*, *diese Personen *wünschen* umjesto *wünschen*, *er *wünscht* umjesto *wünscht*). U izgovoru ostalih ispitanika nisu zamijećena značajna odstupanja u izgovoru prijevlasa. Međutim, na moguće pogreške ovoga tipa ukazale su pravopisne pogreške na T1 (usp. *sie *müssen*, **ausfullen*, **ofnen*, *raume... weg* umjesto *sie müssen*, *ausfüllen*, *öffnen*).

svim kolegijima u okviru diplomskoga studija nastavničkoga smjera njemačkoga jezika, čime bi se stvorilo okružje slično onome razrednome.

Odstupanja koja nastaju uslijed negativnoga utjecaja materinskoga jezika ili nekoga drugoga stranoga jezika na ciljni jezik prisutne su u svim analiziranim segmentima pa tako i ovdje. Neke od njih se ponavljaju kako kod ispitanika s višom, tako i kod ispitanika s nižom razinom jezične kompetencije (usp. *kommt *hier* umjesto *kommt her*, odnosno *Und ich werde *auf die Tafel schreiben.* umjesto *an die Tafel schreiben.*), a neke su pogreška prisutne čak i kod nekih nastavnika s višegodišnjim iskustvom (usp. *Das ist *für die Hausaufgabe.* umjesto *Das ist als Hausaufgabe zu machen.*). S obzirom na učestalost i ukorištenost ovih pogrešaka u govoru ispitanika skupine NP, jasno je da poučavanje RJ ne smije prestati sa završetkom studija, već svakako mora naći svoje mjesto i u daljnjoj izobrazbi nastavnika početnika, ali i postati dijelom cjeloživotnoga obrazovanja.

5 ZAKLJUČAK I SMJERNICE ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA

Nakon detaljne analize rezultata ovog istraživanja koje je obuhvaćalo i pisani i usmeni izričaj dviju skupina ispitanika, studenata germanistike nastavničkoga smjera dviju generacija te nastavnika pripravnika njemačkoga jezika, možemo sa sigurnošću reći da je dokazana važnost sustavnoga i eksplicitnoga poučavanja RJ tijekom izobrazbe nastavnika njemačkoga kao stranoga jezika.

No, složenost i slojevitost samoga istraživanja dala nam je puno više od potvrde ili opovrgavanja postavljenih hipoteza i omogućila sagledavanje ove problematike iz različitih aspekata te otvorila mnoga pitanja kojima će se svakako trebati baviti neka buduća istraživanja.

Sukladno našem očekivanju, obje su skupine, SGNa i NP, podjednako uspješno i u stručnom i u općem vidu RJ riješile test o poznavanju RJ prije eksplicitnoga poučavanja RJ (T1), a bolji su uspjeh s manje pogrešaka postigli ispitanici s višom razinom jezične kompetencije, čime su potvrđene H1 i H1a hipoteze. Opravdanost eksplicitnoga poučavanja RJ pokazao je i pozitivni pomak u usvojenosti stručnoga vida RJ kod skupine koja je bila izložena ovakvu načinu poučavanja (SGNb), čime je potvrđena H3. Međutim, to ne možemo ustvrditi za H2. Naime, pokazalo se da su svi studenti, neovisno o razini jezične kompetencije, na testu nakon eksplicitnoga poučavanja RJ (T2) postigli jednako dobre rezultate. Ova činjenica još jedanput potvrđuje opravdanost ovakvoga pristupa poučavanju RJ jer je studentima na visokoj razini jezične kompetencije omogućila pozitivni pomak i u općem i u stručnom vidu RJ.

Analiza pogrešaka potvrdila je dosadašnje spoznaje o problematičnim područjima općega i stručnoga vida RJ. Međutim, važan doprinos predstavlja utvrđivanje novoga tipa pogrešaka u području pragmatike, a to su uzvici kojima se do sada tijekom izobrazne budućih nastavnika nije pridavalo veliko značenje. Uzvici su često povezani s uporabom čestica i oblicima neverbalne komunikacije, što njihovu pravilnu uporabu čini još složenijom, a nepoznavanje njihova kontekstualnoga i situativnoga značenja može dovesti do šuma u komunikacijskom kanalu.

Nadalje, utvrđene su pogreške koje se uvijek iznova ponavljaju kod većeg broja ispitanika i u pisanom i u usmenom izričaju, a koje su većinom nastale pod utjecajem materinskoga jezika. Budući da je riječ o izrazima koji su sastavni dio svakoga nastavnoga sata, treba pristupiti izradi nastavnih materijala i metoda kojima bi se se automatizirala pravilna uporaba ovih izraza. S obzirom na to da su ispitanici obiju skupina, SGN i NP, na viskoj razini jezične komeptencije, iznenađuje ovako snažan utjecaj materinskoga jezika. Stoga je zbog izbjegavanja mogućnosti fosilizacije ovih pogrešaka, svakako važno poraditi na njihovom ukljanjanju.

Dio pravopisnih pogrešaka preslikao se i na pogreške pri izgovoru ispitanika. To se uglavnom odnosi na pogreške u izgovoru prijeglasa. Međutim, analizom govorenoga korpusa utvrđeno je da su problemi u izgovoru puno šireg obima, posebice kada je riječ o pravilnom naglašavanju složenica u njemačkome jeziku, bilo da je riječ o glagolima s odvojivim i/ili neodvojivim prefiksom, višesložnim imenicama ili višesložnim pridjevima i prilozima. Pored toga, problematičnima su se pokazali izgovori dugih i kratkih samoglasika koji, ako ih se pogrešno izgovori, ponekad mogu promijeniti i značenje riječi. Pogreška koja je izravno povezana s poučavanjem stranoga jezika uočena je u analiziranom govorenom korpusu zvučnih zapisa nastalih u osnovnoj školi, a tiče se prilagodbe govora nastavnika uzrastu i razini jezične kompetencije učenika. Sporiji tempo govora dovodi do nepotrebnih produživanja izgovora riječi, što razredni diskurs udaljava od autentične komunikacije na ciljnom jeziku. Ove spoznaje svakako valja ugraditi u modul o poučavanju RJ.

Analiza govorenoga korpusa omogućila je utvrđivanje udjela i važnosti uporabe materinskoga jezika u govoru nastavnika njemačkoga kao stranoga jezika. Pokazalo se da je prebacivanje koda prisutnije u obradi gramatike, nego u obradi tematskoga sadržaja i da se količina materinskoga jezika smanjuje s povećanjem razine jezične kompetencije učenika. Međutim, u uporabi se hrvatskoga jezika u govoru nastavnika u osnovnim školama ne slijedi načelo „prosvijećene jednojezičnosti“, kako je ulogu materinskog jezika u nastavi stranih jezika definirao Butzkamm, već se učenike zatrpava jezičnim unosom na materinskom jeziku, što za posljedicu ima i vrlo oskudni jezični ostvaraj učenika na ciljnom jeziku. Ova je spoznaja važan element za daljnja promišljanja o izobrazbi budućih nastavnika stranih jezika koje valja osposobiti da svoj jezični unos prilagode učenicima, ali tako da je on svojim većim dijelom na što autentičnijem ciljnom jeziku.

I konačno, istraživanjem se uočila jedna anomalija prisutna u govoru nastavnika obiju skupina ispitanika, SGN i NP, neovisno o razini njihove jezične kompetencije te o tome je li

se analiza govorenoga korpusa provela prije ili nakon poučavanja RJ. Prekomjerna uporaba izraza *O.K.* u govoru nastavnika te njezina multifunkcionalnost ima za posljedicu znatno osiromašenje jezičnoga unosa što svakako vodi i do osiromašenja jezičnoga ostvaraja učenika. Očigledno je da ova pojava nadilazi okvire ovoga rada, tako da joj svakako valja posvetiti pažnju u nekim budućim istraživanjima.

Na kraju možemo zaključiti da je provedeno istraživanje svakako pomoglo boljem razumijevanju procesa ovladavanja RJ i stjecanja komunikacijske kompetencije nastavnika njemačkoga kao stranoga jezika, a pružilo je i teorijske temelje za uvođenje eksplicitnoga poučavanja RJ u kurikule visokoškolskoga obrazovanja u Hrvatskoj. K tomu je pokazalo koliko je nužno cjeloživotno obrazovanje u ovome kontekstu. Rezultati ovoga istraživanja također bi mogli potaknuti istraživanja RJ za druge strane jezike u hrvatskome kontekstu.

6 LITERATURA

1. Amidon, Edmund J.; Flanders, Ned A. (1963). *The role of the teacher in the classroom: a manual for understanding and improving teachers' classroom behavior*. Minneapolis: Paul S. Amidon & Associates.
2. Austin, John Langshaw (1962). *How to Do Things with Words*. New York: Oxford University Press.
3. Austin, John Langshaw (2014) *Kako djelovati riječima*, prev. Andrea Milanko, Zagreb: Disput.
4. Barnes, D., Britton, J.; Rosen, H. (1969). *Language, the learner and the school*. Harmondsworth: Penguin.
5. Baumann, Richard; Sherzer, Joel (1975). The Ethnography of Speaking. U: *Annual Review of Anthropology*. sv. 4, str. 95–119.
6. Becker, Carmen (2008). „Lieber fehlerhaft sprechen als fehlerlos schweigen: Fehler therapieren.“ *At work. Das Englischmagazin von Diesterweg* 15, str. 6–7. <http://docplayer.org/7662212-At-work-wer-lernt-macht-fehler-trends-didaktik-im-fokus-vom-umgang-mit-real-friends-fehlertherapie-statt-fehlerkorrektur.html> (dohvaćeno 19.8.2020)
7. Becker-Mrotzek, Michael; Vogt, Rüdiger (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
8. Bellack, A. A.; Kliebard, H. M.; Hyman, R. T. i Smith, F. I. (1966). *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press.
9. Boisson, Anne; Reumuth, Wolfgang (1995). *Unterrichtssprache Deutsch – Französisch*. Wilhelmsfeld: Egert Verlag.
10. Bose, Ines; Gutenberg, Norbert (2009). Vermittlung mündlicher Kompetenz in der Lehrerbildung. U: Becker-Mrotzek, Michael (ur.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Schneider Verlag. Hohengehren, str. 202–222.
11. Bourdieu, Pierre (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
12. Breitzkreuz, Hartmut; Liedtke, Manfred (1975). Classroom English - Zur Unterrichtssprache von Englischlehrern. *Englisch*, 10, str. 145–149.

13. Butzkamm, Wolfgang (2007). *Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler. 2.*, aktualisierte Auflage. Ismaning: Hueber.
14. Butzkamm, Wolfgang (2012). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. 3. Aufl.* Tübingen. Francke.
15. Cadorath, Jill; Harris, Simon (1998). Unplanned classroom language and teacher training . U: *ELT Journal*, sv. 52, br. 3, str. 188–196.
16. Cattliff, Roslyn; Rhorne, Sydney (1988). *English in the Classroom*. Englisch wie es im Unterricht klingen soll. Frankfurt am Main. Diesterweg.
17. Chaudron, Craig (1988). *Second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
18. Cook, Vivian (2013). *Second Language Learning and Language Teaching (4th Edition)*. New York: Routledge.
19. Corder, Pit (1967). The Significance of Learner's Errors. U: *International Review of Applied Linguistics*, 5/2, str. 161–170.
20. Cotterall, Stella (1998). Roles in autonomous language learning. U: *Australian Review of Applied Linguistics* 21 (2), str. 61–78. https://www.researchgate.net/publication/308976567_Roles_in_autonomous_language_learning/link/58e422610f7e9bbe9c94d11f/download (dohvaćeno 15.08.2020)
21. Cullen, Richard (1998). Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal* 52 (3), 179–187 <http://203.72.145.166/ELT/files/52-3-1.pdf> (dohvaćeno 2.8.2020)
22. Čurković Kalebić, Sanja (1999). Organizacija diskursa u razrednoj komunikaciji . U: *Teorija i mogućnosti primijenjene pragmalingvistike /* Badurina, L.; Ivanetić, N.; Pritchard, B. ; Stolac, D. (ur.). Zagreb-Rijeka: Zbornik Hrvatskog društva za primijenjenu lingvistiku, str. 157–164.
23. Čurković-Kalebić, Sanja (2003). *Jezik i društvena situacija – istraživanje govora u nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
24. Čurković-Kalebić, Sanja (2008). *Teacher Talk in Foreign Language Teaching*. Split: Redak.
25. Deters-Philipp, Ann-Cathrin (2018). *Lehrersprache im Englischunterricht an deutschen Grundschulen: eine Interviewstudie mit Lehrkräften*. Münster; New York: Waxmann.
26. Dobbs, Jeannine (2001): *Using the Bord int he Language Classroom*. Cambridge:Cambridge University Press.

27. Dörr, Simon (2018). *Lehrer- und Schülersprache im Englischunterricht der bayerischen Mittelschule*. Münster; New York: Waxmann.
28. Drach, Erich (1928). Bildungssprache. U: Schwarz, Hermann (ur.). *Pädagogisches Lexikon*. Band XII. Bielefeld, str. 665–673.
29. Duden On-line Dictionary (2020). Bibliographisches Institut GmbH. www.duden.de.
30. Dunn, Opal. (2014). *Introducing English to Young Children*. Collins <https://www.juggernaut.in/books/9780007556823/preview> (dohvaćeno 10.8.2020)
31. Düwell, Henning (2003). Fremdsprachenlernen. U: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans Jürgen Krumm (ur.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, str. 347–352.
32. Eckardt, Andrea G. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg: Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund* (Empirische Erziehungswissenschaft, Band 9). Münster: Waxmann.
33. Edmondson, Willis J. (1977). Gambits in Foreign Language Teaching. U: *Kongressdokumentation der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker Gießen 1976*. Limburg, str. 45–48.
34. Edmondson, Willis J.; House, Juliane (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung* (4. überarbeitete Auflage). Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
35. Ehlich, Konrad (1972): Thesen zur Sprechakttheorie. U: *Wunderlich Dieter Linguistische Pragmatik*. Frankfurt/M.: Athenäum, 122–126.
36. Ehlich, Konrad (1999): Funktionale Pragmatik –Terme, Themen und Methoden. U: *Deutschunterricht in Japan 2*, 4–24.
37. Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Gunter Narr.
38. Eikenbusch, Gerhard (2013). Über Lehrersprache muss man sprechen. U: *Pädagogik 7-8*, str. 6–10.
39. Ellis, Rod (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
40. Ellis, Rod (2003). *Task based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

41. EPONAJ (Europski portfolio za obrazovanje nastavnika. Vijeće Europe 2007 (na hrvatski prevela Sandra Mardešić). https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/EPONAJ_EPOSTL15092010_hr.pdf?ver=2018-11-06-102303-300 (dohvaćeno 12.2.2021)
42. Fiedler, Eckhard (1986). „Classroom English“ als Blockseminar in der Referendarausbildung. U: Voss, Bernd (ur.). *Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag., str. 132–144.
43. Fiedler, Eckhard (1989). *Classroom English*. München: Langenscheidt-Longman.
44. Freeman, D., Katz, A., Garcia Gomez, P., Burns, A. (2015). English-for-Teaching: Rethinking Teacher Proficiency in the Classroom. *ELT Journal* 69(2), 129–139.
45. FREPA (A Framework of Reference for Pluralistic Approach to Languages and Cultures) (2012). Council of Europe.
46. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband (2020). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
47. Gerčan, Oktavija; Menac, Antica (1974). 100 Zapovijedi razrednih. *Strani jezici*, 3 (4), str. 291–295.
48. Gigioli, Pier (ur.) (1987). *Language and Social Context*. London [at al.]: Penguin Books.
49. Gligorić, Igor Marko (2017). Sintaktičko određenje uzvika. U: *Rasprave. Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 43/2, str. 343–358.
50. Glovacki-Bernardi, Zrinjka (2004). *O tekstu*. Zagreb: Školska knjiga.
51. Glovacki-Bernardi, Zrinjka (2017). *Osnove njemačke gramatike*, 6. izd. Zagreb. Školska knjiga.
52. Glück, Helmut; Rödel, Michael (ur.) (2016). *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart : J.B. Metzler Verlag.
53. Gogolin, Ingrid (2006). Bilingualität und die Bildungssprache in der Schule. U: Merchil, Paul / Quel, Thomas (ur.): *Die Macht der Sprachen*. Münster: Waxmann, str. 79–85.
54. Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (2003). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten.. Bonn: BLK, IV, 145, 24 S. - (*Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*; 107). <http://www.pedocs.de/volltexte/2008/335/pdf/heft107.pdf> (dohvaćeno 12.2.2019).

55. Graham, Suzanne; Courtney, Louise; Marinis, Theodoros i Tonkyn, Alan (2017). Early Language Learning: The Impact of Teaching and Teacher Factors. U: *Language Learning* 67:4, str. 922–958. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/lang.12251> (dohvaćeno 25. 8. 2019).
56. Gressmann, Ludwig; Rich, Antony (1985). *Classroom Language*. München: R. Oldenbourg Verlag, Cornelsen-Velhagen & Klasing.
57. Gulešić Machata, Milvia; Grgić, Ana (2015). *Hrvatski B2: Opisni okvir referentne razine B2*. Zagreb: FF press.
58. Gumperz, John; Hymes, Dell (1972). *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
59. Hall, Graham, Guy Cook (2013). Own-language Use in ELT: Exploring Global Practices and. Attitudes. U: *ELT Research Papers* 13–01. London: British Council.
60. Hallet, Wolfgang (2006): *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernkompetenzen erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett.
61. Habermas, Jürgen (1978). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. U: *Merkur*, Heft 359, Aprilheft, str. 327–342.
62. Harmer, Jeremy (2007). *The Practice of English Language Teaching*. 4th Edition. London and New York. Longman.
63. Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim (2001): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. München: Klett-Langenscheidt.
64. Helmke, Tuyet et al. (2008). Die Videostudie des Englischunterrichts. DESI-Konsortium [ur.]: *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim u.a: Beltz, str. 345–363
65. Heuer, Helmut i Klippel, Friederike (1987). *Englischmethodik. Problemfelder. Unterrichtswirklichkeit und Handlungsempfehlungen*. Berlin: Cornelsen-Velhagen&Klasing.
66. Ho, Debbie. G. E. (2006). *Classroom Talk: Exploring the Sociocultural Structure of Formal ESL Learning*. Bern [at al.]: Peter Lang.
67. Holliday, Adrian (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
68. Hughes, Glyn (1981). *A Handbook of Classroom English*. Oxford: Oxford University Press.
69. Hughes, G. Moate, J. with Raatikainen, T. (2007). *Practical Classroom English*. Oxford. Oxford University Press.

70. Hüllen, Werner; Lörcher, Wolfgang (1989). On describing and analysing foreign language classroom discourse. U: Oleksy, Wieslaw (ur.): *Contrastive Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, str. 169–188.
71. Hundsnurscher, Franz; Weigand, Edda (ur.) (1989). Dialoganalyse. *Referate der 2. Arbeitstagung Münster 1988*. Tübingen.
72. Illuk, Jan (1993). *Polsko-niemiecki słownik wyrażen i zwrotów lekcyjnych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
73. Illuk, Jan (1995). *Polsko- angielski słownik wyrażen i zwrotów lekcyjnych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
74. Illuk, Jan; Jarzabek, Krystyne (1996). *Polsko-rosyjski słownik wyrażen i zwrotów lekcyjnych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
75. Jelaska, Zrinka i suradnici (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
76. Karagiannakis, Evangelia (2017). Das Europäische Profilraster für Sprachlehrende. Motivation statt Frustration! U: Fremdsprache Deutsch. *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 57/2017, str. 45–49.
77. Kasper, Gabriele (1989). Interactive procedures in interlanguage discourse. U: Oleksy, Wieslaw (ur.): *Contrastive Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, str. 189–229.
78. Kasper, Gabriele. (2001). Classroom research on interlanguage pragmatics. U: K.R.Rose & G. Kasper ur.), *Pragmatics in language teaching*. New York: Cambridge University Press, str. 33–60.
79. Kißling, Helmut (1959). *Die Englische Unterrichtssprache: Wortschatz und Phraseologie*. Wiesbaden , Bamberg: Kesselringsche Verlagsbuchhandlung.
80. Kißling, Helmut (1981). *Lexikon der englischen Unterrichtssprache. Wortschatz und Phraseologie*. (ur. H. Breitzkreuz). Heidelberg: Quelle & Meyer.
81. Kimmerle, Lea L. (2018). Fachlexikon. U: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 58/2018, str. 58–59.
82. Klein, Andrée; Godinet, Hélène (2000). The teacher as a mediator in a networked society. *Communication and Networking in Education*, Svezak 35, str. 157–164.
83. Kleppin, Karin (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Fernstudieneinheit 19. München: Langenscheidt.

84. Klippel, Friederike (2000). *Englisch in der Grundschule. Handbuch für ein kindgemäßen Fremdsprachenunterricht. Übungen, Spiele, Lieder für die Klassen 1 bis 4*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
85. Klippel, Friederike (2003). Teaching in English – teacher language in primary school. U: Hermes, Liesel; Klippel, Friederike (ur.) *Früher oder später? Englisch in der Grundschule und Bilingualer Sachfachunterricht*. München: Langenscheidt, str. 53–68.
86. Klippel, Friederike; Doff, Sabine (2007). *Englischdidaktik. Praxishandbuch für Sekundarstufe I und II*. Berlin. Cornelsen Scriptor.
87. Kologrivova, S.V. (1977). *Vedite urok po-ruski*. Moskva: Izdatel'stvo „Ruski jazik“.
88. Königs, Frank G. (1986). Agieren – reagieren – integrieren. Theoretische Überlegungen zur Konstituierung und Aussagekraft von Unterrichtssprache. U: Voss, Bernd (ur.). *Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag., str. 15–36.
89. Kosovac, Vesna; Lukić, Vida (2004). *Učimo hrvatski – udžbenik s vježbenicom*. Zagreb. Centar za strane jezike – Vodnikova.
90. Koufman, J.A., Isaacson, G. (1991): The spectrum of vocal dysfunction. U: Koufman, J.A., Isaacson, G. (ur.): *Voice disorders/ The Otolaryngologic Clinics of North America*. WB Saunders, Philadelphia, 24 (5), str. 985–988.
91. Kovačić, Gordana; Buđanovac, Aleksandar (2000): Vokalna higijena: koliko o njoj znaju (budući) vokalni profesionalci?, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* (1331-3010), 36(1), str. 37–61.
92. Krashen, Stephen (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Internet Edition http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf (dohvaćeno 15.2.2020)
93. Krashen, Stephen (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman.
94. Krstović, J.; Vujičić, L. i Pejić Papak, P. (ur.) (2016). *Standardi kvalifikacija i unapređivanje kvalitete studijskih programa odgajatelja i učitelja*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

95. Krumm, Hans-Jürgen (1995): Der Fremdsprachenlehrer. U: Bausch, Karl Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (ur.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Tübingen: Francke. str. 475–480.
96. Landsman Vinković, Mirela (2019). *Studierende für Studierende* oder wie man eine Brücke zum Berufsleben schlagen kann. 12. Internationale SOEGV-Tagung. Maribor (neobjavljeni rad).
97. Landsman Vinković, Mirela; Kocijan, Kristina (2021). Preparing the NooJ German Module for the Analysis of a Learner Spoken Corpus. *Formalizing Natural Languages: Applications to Natural Language Processing and Digital Humanities* / Bekavac, Božo; Kocijan, Kristina; Silberztein, Max; Šojat, Krešimir (ur.). Switzerland: Springer, Cham, str. 146–158.
98. Landsman Vinković, Mirela; Lütze-Miculinić, Marija (2020). Supostavna analiza ovladanosti razrednim jezikom studenata i nastavnika engleskoga i njemačkoga kao inoga jezika. Zbornik radova s XXXIV. *Međunarodnog znanstvenog skupa HDPL-a*. Split (u tisku).
99. Legarreta, Dorothy (1977). Language choice in bilingual classrooms. *TESOL Quarterly*, 1, str. 9–16.
100. Leisen, Joseph (2011). Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht. www.hss.de/download/111027_RM_Leisen.pdf (dohvaćeno 8.7.2018).
101. Leisen, Josef (2018) Von der Alltagssprache über die Unterrichtssprache zur Fachsprache. Sprachbildung im Fachunterricht. U: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 58/2018, str.10–23.
102. Lemke, Jay L. (1989). *Using Language in the Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
103. Lemke, Jay L. (1990). *Talking science : language, learning, and values*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362379.pdf> (dohvaćeno 12.8.2020)
104. Levine, Glenn (2011). *Code Choice in the Language Classroom*. Bristol [et al.]: Multilingual Matters.
105. Lewis, Michael (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.

106. Loeliger, Maya (2015). *Funktionale Redemittel für Primarlehrpersonen im DaF-Unterricht*. Schlussbericht Projektphase II. <https://core.ac.uk/download/pdf/43673654.pdf> (dohvaćeno 12. 2. 2021)
107. Loeliger, Maya (2016). Redemittel für Primarlehrpersonen im DaF-Unterricht. U: *Babylonia*, 3/2016, str. 77.
108. Loch, Werner (1966). Die Sprache als Instrument der Erziehung. U: *Schulpraxis* (Bern) 56, str. 23–36.
109. Loch, Werner (1967). Empirisches Erkenntnisinteresse und Sprachanalyse in der Erziehungswissenschaft. U *Bildung und Erziehung*, 20. Jg., Heft 6, str. 456–468.
110. Long, Michael H. (1983). Inside the ‘Black Box’. U: H. Selinger i M. Long (ur.), *Classroom-Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, str. 3–36.
111. Long, Michael H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. U: W. Ritchie and T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, str. 413–468
112. Long, M. H.; Sato, Charlene J. (1983). Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teacher’s Questions. U: H. Selinger i M. Long (ur.) *Classroom-Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newsbury House, str. 268–287.
113. Lörcher, Wolfgang (1986). Conversational Structures in the Foreign Language Classroom. U: *Learning, teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. (ur.) Gabriele Kasper. Aarhus: Aarhus University Press, str. 11–22.
114. Lüders, Martin (2003). *Unterricht als Sprachspiel*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
115. Lütze-Miculinić, Marija; Jelaska, Zrinka (2018). Hrvatsko-njemački rječnik školskoga jezika I. Zagreb: HFD.
116. Lütze-Miculinić, Marija; Landsman Vinković, Mirela (2017). Wie gut beherrschen Germanistikstudenten und Deutschlehrer in Kroatien die Unterrichtssprache Deutsch? Eine Erhebung der aktuellen Sachlage. *Zagreber germanistische Beiträge: Jahrbuch für Literatur- und Sprachwissenschaft*, 26(1), str. 277–302.

117. Macaro, Ernesto (2001). Analysing Students Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making. *The Modern Language Journal*, 85, str. 531–548.
118. Macaro, Ernesto (2009). Teacher use of codeswitching in the second language classroom. U: M Turnbull, J Dailey-O'Cain (ur.) *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.
119. Maley, Alan (2000). *The language teacher's voice*. Oxford: Macmillan Heinemann ELT.
120. Mardešić, Sandra (2018). „Insegnantese“ – microlingua degli insegnanti di lingue straniere. *Scripta Manent* 12 (2018), str. 191–208.
121. Mardešić, Sandra; Lütze-Miculinić, Marija (2021). *Hrvatsko-talijanski rječnik školskoga jezika I*. Zagreb: HFD.
122. Medved Krajnović, Marta (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*. Zagreb: Leykam international d.o.o.
123. Mehan, Hugh (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge (Mass.)/London: Harvard University Press.
124. Meyer, Jan H. F.; Land, Ray (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge: epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education* 49/3, str. 373–88.
125. Mihaljević Djigunović, Jelena (2009). Strani jezici u kurikulu: europski modeli i hrvatske težnje. U: *Metodika*, 10 (18): str. 51–79.
126. Moskowitz, Gertrude (1976). The classroom interaction of outstanding foreign language teachers. U: *Foreign Language Annals* 9 (2), str. 135–143.
127. Morris, Charles (1938). Foundations of the Theory of Signs. International Encyclopedia of Unified Science. Volume 1. Number 2. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
https://pure.mpg.de/rest/items/item_2364493_2/component/file_2364492/content
(dohvaćeno 21.1.2021)
128. Müller, Max (1952). *Englische Schulredensarten*. Iserlohn: Silva-Verlag.
129. Müller, Ralph (2014). NooJ as a Concordancer in Computer-Assisted Textual Analysis. The Case of the German Module. In *Formalising Natural Languages with NooJ 2013: Selected Papers from the NooJ 2013 International Conference*. (ur.) S. Koeva, S. Mesfar and M. Silberztein. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle, UK, str. 197–208.

130. Muñoz Carril, P., Gonzalez Sanmamed, M.; Hernandez Selles, N. (2013). Pedagogical Roles and Competencies of University Teachers Practicing in the E-learning Environment. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14 (3), str. 462–487.
131. Mužić, Vladimir (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
132. Neuland, Eva; Balsliemke, Petra; Baradaranossadat, Anka (2009). Schülersprache, Schulsprache, Unterrichtssprache. U: Becker-Mrotzek, Michael (ur.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Schneider Verlag. Hohengehren, str. 392 – 407.
133. North, Brian; Piccardo, Enrica (2016). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CERF*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31> (dohvaćeno 24.2.2021).
134. Nuan, David (1991). *Language Teaching Methodology*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
135. Nünning, Paul (1980). Waiter, when do I become a beefsteak?, U: *Englisch* 15, str. 55–59.
136. Oevermann, Ulrich; Allert, Tilman; Konau, Elisabeth; Krambeck, Jürgen (1979). Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. U: Soffner, Hans-Georg (ur.). *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, str. 352–434.
137. Patekar, Jakob (2017). Common Challenges in Delivering Successful Foreign Language Lesson. U: *Strani jezici : časopis za unapređenje nastave stranih jezika*, 46, 1-2; str. 101–118.
138. Portmann-Tselikas, Paul R. (1997): Deutsch als Fremdsprache – Was tun wir, wenn wir Didaktik machen? U: Helbig, Gerhard (ur.): *Studien zu Deutsch als Fremdsprache IV. Positionen–Konzepte–Zielvorstellungen; Germanistische Linguistik*, Bd. 137 – 138). Hildesheim: Olms, str. 211–228.
139. Priesemann, Gerharrd (1971). *Zur Theorie der Unterrichtssprache*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

140. Redder, Angelika (1984). *Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
141. Reder, Anna (2016): Grammatikalische Besonderheiten in Instruktionen. U: Feld-Knapp, Ilona (ur). *Grammatik: Lehrerforschung – Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. CM-Beiträge zur Lehrerforschung*, 3. Budapest: Eötvös-József-Collegium; str. 211–227.
142. Rehbein, Jochen (1977). *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler.
143. Richards, Heather; Conway, Clare; Roskvist Annelies; Harvey, Sharon (2013). Foreign language teachers' language proficiency and their language teaching practice. U: *The Language Learning Journal* 41(2), str. 231 – 246.
144. Richards, Jack C.; Schmidt, Richard (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Fourth edition, Harlow: Pearson Education Limited.
145. Sacks, H., Schegloff, E. A.; Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50, str. 696 –735.
146. Schröder, Konrad (2010). *Problematischer Input. Der „classroom discourse“ wird im Englischunterricht häufig vernachlässigt*. *Praxis Englisch* 2, str. 46 – 48.
147. Schröder, K.; Harsch, C.; Nold, G. (2018). Unter Mitarbeit von Eckhard Klieme und Andreas Helmke. DESI – Die sprachpraktischen Kompetenzen unserer Schülerinnen und Schüler im Bereich Englisch Zentrale Befunde https://www.the-english-academy.de/wp-content/uploads/2016/08/DESI-Sprachpraktische_Kompetenzen.pdf (dohvačeno 10.2.2021)
148. Searle, John R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
149. Searle, John R. (1982). Indirekte Sprechakte. U: *Derselbe: Ausdruck und Bedeutung*. Frankfurt 1982, str. 51–79.
150. Searle, John R. (2018). Govorni činovi. Ogljed iz filozofije jezika, prijevod Nikolina Palašić. Zagreb: Matica hrvatska.
151. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (ur.) (2004.: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. München: Kluwer Verlag.

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (dohvaćeno 25.1.2021)

152. Selinker, Larry (1972). Interlanguage, *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)*, 10(3). str. 219–231.
153. Sešek, Urška (2005). “Teacher English“: Teacher’s Target Language Use as a Cornerstone of Successful Language Teaching. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 2(1-2), 223–230.
154. Sešek, Urška (2007). English For Teachers Of EFL – Toward A Holistic Description. U: *English for Specific Purposes*, 26, 411–425.
155. Silić, Josip i Pranjković, Ivo (2005). *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta*. Školska knjiga, Zagreb.
156. Sinclair, John McH.; Coulthard, Malcolm (1975). *Toward an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
157. Sinclair, John McH.; Coulthard, Malcolm (1977). *Analyse der Unterrichtssprache* (preveo i uredio Hans-Jürgen Krumm). Heidelberg: Quelle & Meyer.
158. Sinclair, John. McH.; Brazil, David (1982): *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press.
159. Skinner, Barbara (2017). Effective teacher talk: a threshold concept in TESOL. U: *ELT Journal Oxford University Press. Volume 71/2*, str. 150–159.
160. Sorhus, Helen B. (1977). To Hear Ourselves – Implications for teaching English as a Second Language. U: *ELTJ 31/3*, str. 211–221.
161. Spanhel, Dieter (1971). *Die Sprache des Lehrers*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
162. Sprengel, Konrad (1986). Hochschulveranstaltungen in der Fremdsprache. U Voss, Bernd (Hrsg.) *Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag, str. 83–98.
163. Strauß, Wolfgang H. (ur.) (1987). *Redewendungen für den Unterricht*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
164. Surkamp, Carola (ur.) (2017). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. J.B. Metzler Verlag: Stuttgart, str. 116–117
165. Swain, Merrill (2000). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. U Lantolf, J. (ur.), *Sociocultural theory and second language learning*, str. 97–114.

166. Škarić, Ivo (1991). Fonetika hrvatskoga književnog jezika. UR. Katičić (ur.), *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnog jezika: Nacrti za gramatiku*, Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, 61–378.
167. Thaler, Engelbert (2012). *Englisch unterrichten: Grundlagen, Kompetenzen, Methoden*. Berlin: Cornelsen.
168. Thompson, Geoff (1996). Some misconceptions about communicative language teaching. U. *ELT Journal*. Oxford University Press. Volume 50/1, str. 9–15.
169. Thompson, Geoff (1997). Training teachers to ask questions. *ELT Journal*. Oxford University Press. Volume 51/2, str. 99–105.
170. Tinsley, Teresa.; Board, Kathryn (2016). *Language trends 2015/16: The state of language learning in primary and secondary schools in England*. Reading, UK: CfBT. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/language_trends_survey_2015.pdf (dohvaćeno 24.2 2021)
171. Truck-Biljan, Ninočka (2013/2014). *Mali rječnik i pojmovnik iz područja ovladavanja inim jezikom*. Osijek: Filozofski fakultet. <file:///C:/Users/CUSTOMER/AppData/Local/Temp/mali-rjecnik-i-pojmovnik-iz-podrucja-ovij-a-2015.pdf> (dohvaćeno 12.8.2019).
172. Truck-Biljan, Ninočka (2018). Unterrichtssprache als Fachsprache für künftige kroatische Fremdsprachenlehrkräfte. *Scripta Manent* 12/2, str. 168–190.
173. Tsui, Amy B. M. (1985). Analyzing input and interaction in second language classrooms. *RELC Journal*, 16 (1), 8–32.
174. Tsui, Amy B. M. (2001). Classroom interaction. In R. Carter and D. Nunan (eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 120–125.
175. Vizek Vidović, V., Domović, V., Buntić Rogić, A. (2015). *Razvoj i primjena standarda kvalifikacije za učitelje u postupku licenciranja. Priručnik za sudionike u odgojno obrazovnom sustavu*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja: Zagreb.
176. Voss, Bernd (ur.) (1986): *Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag.

177. Voss, Bernd (2009). Zur Bedeutung der Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht. U: Udo O. H. Jung (ur.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, str. 57–64.
178. Vrhovac, Yvonne (1999). Predvidivi i nepredvidivi dijelovi nastavnikova govora na satu stranoga jezika. U: *Teorija i mogućnosti primijenjene pragmatolingvistike* / Badurina, L.; Ivanetić, N.; Pritchard, B.; Stolac, D. (ur.). Zagreb-Rijeka: Zbornik Hrvatskog društva za primijenjenu lingvistiku, str. 841–849.
179. Vrhovac, Yvonne (2001). *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranoga jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak.
180. Walmsley, J.B. (1986). The Linguistics of Teachers' Errors. U: *Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht: Beiträge zur Theorie und Praxis einer berufsbezogenen Fachsprache des Fremdsprachenlehrers*. (ur.) B. Voss. Bochum: AKS-Verlag, str. 37–62.
181. Walsh, Steve (2006). *Investigating Classroom Discourse*. London and New York: Routledge.
182. Walsh, Steve (2009). *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. London and New York: Routledge.
183. Walsh, Steve (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. London: Routledge.
184. Walsh, Steve (2013). *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
185. Wildner-Bassett, Mary (1986). Teaching and Learning „Polite Noises“: Improving Pragmatic Aspects of Advanced Adult Learners' Interlanguage. U: *Learning, teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. (ur.) Gabriele Kasper. Aarhus: Aarhus University Press, str. 163–178.
186. Willis, Jane (1981). *Teaching English through English*. Harlow: Longman.
187. Willis, Jane (1981). Spoken Discourse in the ELT Classroom: A System of Analysis and a Description (Master theses) <https://core.ac.uk/download/pdf/77102.pdf> (dohvaćeno 15.2.2021.)
188. Wittgenstein, Ludwig (1980). *Filosofska istraživanja*. Beograd: Nolit.
189. Wunderlich, Dieter (1986). Kako dolazimo do tipologije govornih aktova? *SOL*, br. 2, str. 7–17.

190. Wulf, Herwig (2001). *Communicative teacher talk. Vorschläge zu einer effektiven Unterrichtssprache*. Ismaning, Hueber.
191. Young, John W.; Freeman, Donald; Hauck, Maurice C.; Gomez, Pablo Garcia; Papageorgiou, Spiros (2014). A Design Framework for the ELTeach Program Assessments. *ETS Research Report Series* 2014(2), str. 1–29.
192. Yule, George (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
193. Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje vrednovanje (2005). Zagreb: Školska knjiga.
194. Zergollern-Miletić, Lovorka; Lütze-Miculinić, Marija (2020). *Hrvatsko-engleski jezik školskoga jezika*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

INTERNETSKI IZVORI

1. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus https://www.isb.bayern.de/download/8346/kms_moderne_fremdsprachen_2011_englisch_italienisch.pdf (dohvaćeno 21.2.2019)
2. Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen für Fremdsprachen https://www.phsg.ch/sites/default/files/cms/Forschung/Projekte/Berufsspezifische%20Sprachkompetenzprofile%20f%C3%BCr%20Lehrpersonen%20f%C3%BCr%20Fremdsprachen/Sprachkompetenzprofile%20Schlussbericht_2014.pdf (dohvaćeno 12.2.2021)
3. Beurteilung berufsspezifischer Sprachkompetenzen von Lehrpersonen, die Fremdsprachen unterrichten Projektresultate <https://www.phsg.ch/sites/default/files/cms/Forschung/Institute/Institut-Fachdidaktik-Sprachen/201711%20BSSKP%2015-17%20Produktbericht%20Webversion.pdf> (dohvaćeno 12.2.2021)
4. Bildungssystem der Schweiz <https://bildungssystem.educa.ch/de/obligatorische-schule-1> (dohvaćeno 12.2.2021)
5. Butzkamm, Wolfgang (*Internetske stranice*): <http://fremdsprachendidaktik.de/?p=1473> (dohvaćeno 12.2.2020)
6. CERF: Companion Volume with New Descriptors: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (dohvaćeno 8.2.2021)
7. Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm: <https://www.dwds.de/wb/dwb/gespr%C3%A4chstunde> (dohvaćeno 9.8.2021)

8. Einstufungstest: <https://www.eb-zuerich.ch/site/filemanager/files/pdf/einstufungstests/deutsch-c.pdf> (dohvaćeno 1.7.2018)
9. Europski centar za moderne jezike <https://www.ecml.at/> (dohvaćeno 12.2.2021)
10. Europäische Union: Europäisches Profilverzeichnis für Sprachlehrende. Handbuch für Nutzerinnen und Nutzer. 2011–2013. <http://egrid.epg-project.eu/sites/default/files/fles/EGRIDGuide-DE-web.pdf> (dohvaćeno 20.1.2021)
11. Fachsprache Computer – Computerterminologie für Deutsch als Fremdsprache www.goethe-verlag.com/computer.htm (dohvaćeno 19.7.2019)
12. GERS - Begleitband <https://www.klett-sprachen.de/gemeinsamer-europaeischer-referenzrahmen-fuer-sprachen/t-1/9783126769990> (dohvaćeno 24.2.2021.)
13. Hrvatska enciklopedija <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=56944> (dohvaćeno 12.1.2021)
14. Hrvatski jezični portal <https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search> (dohvaćeno 10.8.2021)
15. Ispitni katalog za učitelje razredne nastave u osnovnoj školi http://dokumenti.ncvvo.hr/OS/2008-07-30/ispitni_katalog_raz.pdf (dohvaćeno 10.7.2018)
16. Kurikulumu nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Njemacki%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf> (dohvaćeno 20.7.2021)
17. Lehrersprache im Deutschunterricht, <http://www.goethe-verlag.com/lehrersprache.htm> (dohvaćeno 19.7.2019)
18. Nastavni plan i program za osnovne škole iz 2006. godine https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2006_09_102_2319.html (dohvaćeno 19.7.2017)
19. NooJ <http://www.nooj4nlp.org/> (dohvaćeno 20.7.2021)
20. Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html (dohvaćeno 23.7.2021)
21. Pravilnik o polaganju stručnoga ispita učitelja i stručnih suradnika i nastavnika u srednjemu školstvu, https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2003_05_88_1135.html (dohvaćeno 8. 2. 2021)
22. Probeunterricht [GSO: § 3 Probeunterricht - Bürgerservice \(gesetze-bayern.de\)](https://www.gso.de/3-Probeunterricht-Buergerservice) (dohvaćeno 4.9.2021)

23. Schorb A.O. https://epub.ub.uni-muenchen.de/17222/1/WU4Z70_27_1983_P.pdf
(dohvaćeno 25.1.2021.)
24. Spanhel, Dieter: <https://www.spanhel-prof.de/zur-person/wissenschaftlicher-werdegang/> (dohvaćeno 25.1.2021)
25. Školski rječnik hrvatskoga jezika <http://rjecnik.hr/> (dohvaćeno 10.8.2021)
26. The Berlitz guide to parent-teacher conferences:
<https://condenastore.com/featured/the-berlitz-guide-to-parent-teacher-conferences-roz-chast.html> (dohvaćeno 10.2.2021)
27. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, *NN 152/14*,
<https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli> (dohvaćeno 8.2.2021)
28. Vijeće Europe „Standardi i mehanizmi ravnopravnosti spolova“ Preporuke Rec (2007)17, <https://ravnopravnost.gov.hr/arhiva/biblioteka-ureda/preporuka-rec-2007-17-odbora-ministara-drzavama-clanicama-vijeca-europe-o-standardima-i-mehanizmima-ravnopravnosti-spolova-i-memorandum-s-objasnjenjima/1620>
(dohvaćeno 13.11.2021)
29. Višejezični e-rječnik razrednoga jezika <http://theta.ffzg.hr/TermDB/About>
(dohvaćeno 12.2.2021)

7 PRILOZI

7.1 Prilog 1 - Test za utvrđivanje razine jezične kompetencije prema Zajedničkom referentnom okviru za jezika (ZEROJ).

I. Ergänzen Sie die fehlenden Wörter oder Endungen.

1. Er las den Brief mit groß _____ Freude.
2. Er kannte nur einen Teil sein _____ großen Verwandtschaft.
3. Das Unwetter verursachte großräumig _____ Überschwemmungen.
4. Unsere Reise hängt _____ Wetter ab.
5. Alle sollten _____ diesem Problem Stellung nehmen.
6. Es wäre besser, sich gemeinsam _____ eine Lösung zu bemühen.
7. Die Kinder strahlten _____ Freude.
8. Das ist ein Foto unserer Freunde, _____ wir eine Weltreise gemacht haben.
9. Wann hast du das Buch gefunden? – _____ ich meinen Bücherschrank aufräumte.
10. Ich kann leider nicht zu euch kommen, _____ ich es sehr gerne möchte.
11. Man muss seine Arbeit gut machen, _____ der Chef zufrieden ist.
12. Manchmal treffen wir uns nach der Arbeit; _____ trinken wir zusammen ein Bier.
13. Ich kann das Wort nicht aussprechen. Können Sie mir bitte sagen, wie es _____?
14. Herr Berger wollte erst seine Firma nicht verkaufen, aber dann musste sie _____.
15. Hatte Peter alles richtig gemacht? – Er glaubte, alles richtig _____.
16. Ist die Prüfung schwierig? – Ja, ich habe gehört, sie _____ ziemlich anspruchsvoll sein.
17. Ich bin ganz sicher, dass das nicht stimmt. Du _____ dich geirrt haben.
18. Bei diesem Wetter _____ ich an deiner Stelle nicht hinausgegangen.
19. Du _____ uns das früher sagen sollen. Jetzt ist es zu spät.
20. Er tut so, als ob er von allem nichts _____.
21. Hast du gesehen, ob Herr Braun schon da ist? – Nein, ich habe ihn nicht kommen _____.

22. Fahrt ihr schon morgen in die Berge, wenn das Wetter schön ist? — Ja, natürlich, denn nur bei _____ macht das Spaß.

23. Bist du in der Diskussion auch zu Wort _____?

24. **Verwandeln Sie die Relativsätze in Adjektive (Partizipien):**

Kinder, die streiten, mag ich nicht. _____ Kinder mag ich nicht.

Kinder machen gern Dinge, die nicht erlaubt sind. Kinder machen gern _____ Dinge.

25. **Setzen Sie bitte die folgende Wetterprognose in die indirekte Rede.**

„Die gegenwärtige Wetterlage ist nicht stabil. Deshalb muss mit Gewittern gerechnet werden. Doch ab morgen setzt sich die Hochdrucklage wieder im ganzen Land durch.“

Der Radiosprecher meldet, dass die gegenwärtige Wetterlage nicht stabil _____ . Deshalb _____ mit Gewittern gerechnet werden. Doch ab morgen _____ sich die Hochdrucklage wieder im ganzen Land durch.

26. **Ersetzen Sie die kursiven Satzteile durch einen Infinitivsatz.**

Bitte helfen Sie *bei der Lösung der Probleme* mit.

Bitte helfen Sie mit, _____ .

27. **Ergänzen Sie den Nebensatz durch einen präpositionalen Ausdruck:**

Obwohl der Verkehr zunimmt, verzichten nur wenige Menschen auf ein Auto.

_____ des Verkehrs, verzichten nur wenige Menschen auf ein Auto.

Quelle:<https://www.eb-zuerich.ch/site/filemanager/files/pdf/einstufungstests/deutsch-c.pdf>

7.2 Prilog 2 - Test 1

ZAPORKA

Odsjek za germanistiku
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Ivana Lučića 3

Upitnik i test o poznavanju njemačkoga razrednoga jezika studenata i nastavnika njemačkoga kao stranoga jezika

Upitnik i test koji su pred Vama ispunjavaju se u okviru istraživanja o jezičnim kompetencijama studenata diplomskog studija njemačkoga jezika nastavničkoga smjera i nastavnika pripravnika njemačkoga jezika. Rezultati istraživanja služit će kao polazište za unaprjeđenje nastave stranih jezika na neofilološkim studijima fakulteta u Hrvatskoj. Molimo Vas da na postavljena pitanja odgovorite iskreno i spontano. Upitnik i test se ispunjavaju pod zaporkom koju sami birate. Molimo Vas da zaporku zapamtite ili zabilježite kako bismo Vam povratnu informaciju o testu mogli dati na stručnom ispitu.

1. Jeste li

- student diplomskog studija njemačkoga jezika?
- nastavnik pripravnik njemačkoga jezika?

2. Smatrate li sebe izvornim govornikom* njemačkog jezika? DA NE

(*izvorni govornik = onaj kojemu je određen jezik materinski ili dotični jezik govori gotovo na razini materinskog jezika)

3. Koliko ste godina ukupno učili i studirali njemački jezik i njime se služili u životu?

4. Gdje ste ga učili?

- u osnovnoj školi DA NE
- u srednjoj školi DA NE
- na fakultetu DA NE
- redovito sam gledao/gledala televizijske programe na njemačkom jeziku DA NE
- privatni satovi DA NE
- na tečaju njemačkog jezika DA NE
- u inozemstvu DA NE
- studentska razmjena, tečaj jezika, rad, turistički boravak?
- nešto drugo? upišite odgovor _____

5. Jeste li boravili u inozemstvu u njemačkom govornom području dulje od godinu dana? DA NE

6. Ako je odgovor na 5. pitanje bio DA, napišite u kojim zemljama.

7. Jeste li tijekom studija slušali predmete iz metodike njemačkoga jezika? DA NE

8. Koliko godina predajete njemački jezik? _____

I. Test za utvrđivanje poznavanja razrednoga jezika.

a) Molimo Vas, prevedite sljedeće rečenice onako kako mislite da bi ih formulirao izvorni govornik njemačkog jezika. Ako su rečenice formulirane u množini, podrazumijeva se neposredno obraćanje učenicima (Duzen), a ne imperativ iz poštovanja (Siezen).

1. Nepoznate riječi zapisujemo u rječnik.

_____ .

2. Reci roditeljima da sljedeći tjedan dođu na informacije.

_____ .

3. Tko će podijeliti zadaćnice? Danas pišemo sastavak na temu

_____ .

4. Precrtajte riječ koja ne odgovara nizu.

_____ .

5. Stavite kvačicu pored točnog odgovora.

_____ .

6. Otvorite udžbenike na stranici 5.

_____ .

7. Martine, počni čitati tekst! Slušajte pažljivo! Netko drugi će nastaviti.

_____ .

8. Učiteljica je rekla da poslušamo tekst i ispunimo tablicu.

_____ .

9. Jakove, makni torbu da se netko o nju ne spotakne.

_____ .

10. Uh, što je ovdje zagušljivo. Neka netko otvori prozor!

_____ .

11. Učiteljice, ništa ne vidim. Mogu li naući zavjese?

_____ .

12. Podijelite se u grupe po četvero i spojite stolove.

_____ .

13. Profesorice, za koliko dana moramo predati plakat?

_____ .

14. Učiteljica je već unijela ocjene u e-dnevnik.

_____ .

b) Molimo Vas da nadopunite sljedeće rečenice izrazima koji po Vašem mišljenju najbolje odgovaraju navedenim razrednim situacijama.

1. Wenn ein Lehrer krank ist, kann der Schulleiter eine _____ organisieren.
2. Warum ist die Tafel immer noch nicht abgeputzt – wer hat denn diese Woche _____?
3. Der Klassenlehrer sagt: „In zwei Wochen ist _____. Alle Eltern sollen kommen, weil wir die Details unserer Klassenfahrt planen und besprechen müssen.“
4. Ein von der Klasse gewählter Mitschüler, der die Interessen der Klasse vertritt, ist der _____.
5. Am Ende des Tests sagt der Lehrer: „Die Zeit ist _____!“, und sammelt die Tests ein.
6. Wenn ein Schüler im Unterricht etwas sagen will, ist es höflich die Hand _____.

Hvala na suradnji!

Želimo Vam puno veselja i uspjeha u radu s Vašim učenicima!

7.3 Prilog 3 – Prijedlozi rješenja triju neovisnih ispitanika za T1²²⁰

1. Nepoznate riječi zapisujemo u rječnik.

- A Unbekannte/neue Wörter werden ins Vokabelheft geschrieben.
- B Unbekannte Wörter schreiben wir ins Vokabelheft.
- C Unbekannte Wörter (werden) schreiben wir ins Vokabelheft (geschrieben).

2. Reci roditeljima da sljedeći tjedan dođu na informacije.

- A Sag deinen Eltern (bitte), dass sie nächste Woche in die (Eltern)Sprechstunde kommen sollen.
- B Sag deinen Eltern, dass sie nächste Woche in die Elternsprechstunde kommen sollen.
- C Sag bitte deinen Eltern, dass sie nächste Woche in die Sprechstunde kommen.

3. Tko će podijeliti zadaćnice? Danas pišemo sastavak na temu

- A Wer verteilt (bitte mal) die Klassenarbeitshefte (Schularbeitenhefte)? Heute schreiben wir einen Aufsatz zum Thema "XY"...
- B Wer teilt die (Aufsatz)hefte aus? Heute schreiben wir einen Aufsatz zum Thema ...
- C Wer verteilt die Aufsatzhefte? Heute schreiben wir einen Aufsatz zum Thema...

4. Precrtajte riječ koja ne odgovara nizu.

- A Welches Wort passt nicht in die Reihe? Streicht durch.
- B Streicht das Wort durch, das nicht in die Reihe gehört.
- C Streicht das Wort durch, das nicht in die Reihe passt.

5. Stavite kvačicu pored točnog odgovora.

- A Richtige Antworten sind mit einem Häkchen zu markieren.
- B Setzt ein Häkchen neben die richtige Antwort.
- C Kreuzt die richtige Antwort an.

6. Otvorite udžbenike na stranici 5.

- A Schlagt eure Bücher (bitte) auf Seite 5 auf!
- B Öffnet eure Bücher auf (der) Seite 5.

²²⁰ Slova A, B i C stoje umjesto imena triju ispitanika, izvornih govornika njemačkog jezika koji izvrsno poznaju i hrvatski i njemački školski sustav („idealni prijevodi“).

C Öffnet eure Bücher auf Seite 5.

7. Martine, počni čitati tekst! Slušajte pažljivo! Netko drugi će nastaviti.

A Martin, fang mal bitte an mit (dem) Vorlesen! Hört gut zu! (Passt aber gut auf!) Jemand anderer macht dann weiter.

B Martine, fang mit dem Lesen an! Die anderen passen gut auf! Jemand anders (von euch) macht / liest dann weiter.

C Martin, bitte fang an, den Text zu lesen! Hört bitte aufmerksam zu! Ein anderer Schüler liest dann weiter.

8. Učiteljica je rekla da poslušamo tekst i ispunimo tablicu.

A Frau XY hat gesagt (meinte), dass wir (uns) zuerst den Text anhören und dann die Tabelle ausfüllen sollen.

B Die Lehrerin hat gesagt, wir sollen uns den Text anhören und die Tabelle ausfüllen.

C Die Lehrerin hat gesagt, dass wir den Text hören und die Tabelle ausfüllen sollen.

9. Jakove, makni torbu da se netko o nju ne spotakne.

A Jakov, räum (mal bitte) deine Tasche weg (ili: stell mal deine Tasche beiseite/zur Seite), sonst stolpert noch jmd (d(a)rüber).

B Jakov, stell deine Tasche beiseite, damit jemand nicht darüber stolpert.

C Jakov, bitte leg deine Tasche woanders hin, damit niemand über die Tasche stolpert.

10. Uh, što je ovdje zagušljivo. Neka netko otvori prozor!

A Mensch, (Oh, mein Gott), ist das stickig hier. Mach(t) mal (bitte) die Fenster auf! (Ili: öffne(t)...!)

B Oh Mann / Puuh ist es stickig hier! Öffnet bitte jemand das Fenster?!

C Oh, hier ist es stickig. Bitte öffnet ein Fenster!

11. Učiteljice, ništa ne vidim. Mogu li navući zavjese?

A Frau XY, ich sehe nichts/ ich kann nichts sehen/erkennen. Kann ich mal die Vorhänge zuziehen/ verdunkeln. (Btw, u Njem. nema zavjese, prije žaluzine)

B Frau XY ich sehe nichts. Kann ich die Vorhänge zuziehen?

C Frau XY, ich sehe nichts. Kann ich die Vorhänge zuziehen?

12. Podijelite se u grupe po četvero i spojite stolove.

A Teilt euch in 4-er Gruppen auf/ein/ und schiebt die Tische zusammen.

B Bildet Vierergruppen und schiebt die Tische zusammen.

C Bitte teilt euch in Vierergruppen ein und schiebt die Tische zusammen.

13. Profesorice, za koliko dana moramo predati plakat?

A Frau XY, bis wann müssen wir das (spätestens) Plakat abgeben? Bis wann muss es abgegeben werden? Bis wann ist es abzugeben?

B Frau XY, bis wann müssen wir das Plakat abgeben?

C Frau XY, wann muss ich das Plakat abgeben?

14. Učiteljica je već unijela ocjene u e-dnevnik.

A Frau XY hat die Noten schon ins E-Klassenbuch eingetragen.

B Die Lehrerin hat die Noten schon ins Klassenbuch eingetragen.

C Die Lehrerin hat die Noten schon in den „E-Dnevnik“ eingetragen.

c) Molimo Vas da nadopunite sljedeće rečenice izrazima koji po Vašem mišljenju najbolje odgovaraju navedenim razrednim situacijama.

15. Wenn ein Lehrer krank ist, kann der Schulleiter

A eine Vertretung

B eine Vertretung

C eine Vertretung organisieren.

16. Warum ist die Tafel immer noch nicht geputzt – wer hat denn diese Woche

A Tafeldienst

B Tafeldienst

C Tafeldienst?

17. Der Klassenlehrer sagt: „In zwei Wochen ist

A Elternabend

B Elternabend

C Elternabend.

Alle Eltern sollen kommen, weil wir die Details unserer Klassenfahrtplanen und besprechen müssen.“

18. Ein von der Klasse gewählter Mitschüler, der die Interessen der Klasse vertritt, ist der

A Klassensprecher

B Klassensprecher.

C Klassensprecher.

19. Am Ende des Tests sagt der Lehrer: „Die Zeit ist
A um!
B um!
C um! und sammelt die Tests ein.
20. Wenn ein Schüler im Unterricht etwas sagen will, ist es höflich die Hand
A zu heben/strecken
B zu heben
C zu heben.

Hvala na suradnji!

Želimo Vam puno veselja i uspjeha u radu s Vašim učenicima!

7.4 Prilog 4a – Test 2

I. Übersetzen Sie folgende Sätze ins Deutsche.

1. Sljedeća tri tjedna nemate njemački, pitajte razrednicu tko će vam biti zamjena.

2. Vilime, molim te, poruči mami da uskoro dođe na informacije.

3. Reci mami da pogleda tvoje ocjene u e-dnevniku.

4. Do kuda smo stigli prošli put?

5. Podcrtaj glagole dvostrukom crtom, a imenice zaokruži.

6. Josipe, molim te dođi ovamo! (*u značenju: k meni/naprijed*)

7. Prepišite tekst s ploče u bilježnicu.

8. Pročitajte 9. zadatak na stranici 107.

9. Ana, jako si se dobro pripremila za današnji sat. Moram te pohvaliti. Ovo je za odličan.

10. Učiteljice Hasenohrl, mogu li na WC?

11. Kad nas pita? (*u značenju: kad će nas profesorica ispitivati?*)

12. Meine je (na svu sreću) već prozvala.

13. Što nam je razrednica (za)dala za zadaću iz hrvatskoga?

II. Ergänzen Sie sinngemäß.

1. Die Tafel ist schon wieder nicht geputzt. Wer hat denn hier _____?

2. Eine(n) LehrerIn in der Ausbildung nennt man _____.

3. Wer ist denn für das Klassenbuch zuständig? Wer ist _____?

4. Den offiziellen Vertreter einer Klasse nennt man _____.

5. Die Vertretung der Eltern gegenüber der Schulverwaltung nennt man _____.

6. Einen Namen _____: Pfeiffer

_____ : Pfeiffer

7. Ich habe die Klasse nicht geschafft. ich bin leider _____.
8. Wenn man unter Aufsicht von Prüfern eine Unterrichtsstunde abhält = _____.
9. Felix, du hast wirklich keinen blassen _____.
10. Die Zeit ist jetzt _____! Die Aufsätze sind _____.
11. Wenn man als Schüler den Unterricht im Wahlfach Deutsch im nächsten Schuljahr nicht mehr besuchen will, muss man es _____.
12. Die Klassenlehrerin sagt: "Nächsten Donnerstag ist _____. Wir besprechen mit euren Eltern unsere bevorstehende Abifahrt.
13. "Wer etwas im Unterricht zu sagen hat, _____ bitte die Hand (hoch)!"

7.5 Prilog 4b – Test 2

I. Übersetzen Sie folgende Sätze ins Deutsche.

1. Daj konačno izvadi taj svoj udžbenik i bilježnicu i otvori knjigu na stranici 29.

2. Podijelite radne listiće.

3. Vas dvoje otraga, zamijenite mjesta s Melitom i Vanjom.

4. Sve što kažemo (spominjemo) na satu, može biti u testu.

5. Josipe, makni torbu da se netko o nju ne spotakne.

6. Pišite u svoje bilježnice: Roditeljski sastanak će se održati idući četvrtak u 18 sati.

7. Samo to ne! (*u smislu nemoj to učiniti/napraviti*)

8. Dobio je ukor jer ima više od 100 neopravdanih sati.

9. Ana će sada lijepo doći (naprijed) na ploču i pokazati odnosno napisati kako se sklanja taj glagol.

10. Učiteljice Meier, mogu li Vas nešto pitati, odnosno možete li to ponoviti?

11. Vilime, daj ponovi to sada. I reci to glasno i jasno!

12. Anamarija, počni čitati tekst! Slušajte pažljivo. Netko drugi će nastaviti.

13. Molim vas, podijelite se u grupe po četvero i spojite stolove.

II. Ergänzen Sie sinngemäß.

1. Die Tafel ist schon wieder nicht geputzt. Wer hat denn hier _____?

2. Lehrer(in), der das Amt hat, bei Problemen, Schwierigkeiten zwischen Schülern und Lehrern bzw. Schülern und Schule zu vermitteln: _____

3. Wer ist denn für das Klassenbuch zuständig? Wer ist _____?

4. Offizielle Bezeichnung: Direktor oder Rektor, je nach Schultyp: _____.

5. Die Vertretung der Eltern gegenüber der Schulverwaltung nennt man _____.
6. Einen Namen _____ : Pfeiffer
_____ : Pfeiffer
7. Seid ihr alle _____?
8. Unter Vorsitz des Schuldirektors finden regelmäßig Versammlungen statt, bei denen Noten und Versetzung sowie das Verhalten der einzelnen Schüler besprochen werden:
_____.
9. Felix, du hast wirklich nicht die leiseste _____.
10. Bis _____ sind wir das letzte Mal gekommen?
11. Ihr sollt nicht raten, sondern genau _____.
12. Deine _____ lassen in letzter Zeit zu wünschen übrig.
13. Wenn ein Lehrer z.B. krank ist, kann der Schuldirektor eine _____ organisieren.
14. Ist die Stunde schon _____?

7.6 Prilog 5 – Intervju

Intervju

Zaporka: _____

1. U kojem ste dijelu testa imali najviše, a u kojem najmanje nedoumica?

Objasnite.

2. U kojoj je mjeri ispitivano gradivo relevantno za Vašu buduću profesiju?

Objasnite.

3. Na koji se način može ovladati razrednim jezikom? Navedite primjere.

4. Na koji biste se način željeli baviti ovim područjem u okviru svojeg diplomskog studija? Navedite nekoliko konkretnih aktivnosti.

7.7 Prilog 6 – Transkribirani zvučni zapis

mikrointervencija studenata germanistike

nastavničkoga smjera prije eksplicitnoga poučavanja

RJ

▪ PAAR 1

LP1f: Äh. Also, liebe Schüler. Willkommen zu [Die LP1f lacht] der Unterricht. Und unser Thema heute sind Satzzeichen. [Die LP1f schreibt etwas an die Tafel] Und ich bin mir sicher, dass Sie irgendwelche Satzzeichen schon kennen. Dann würde ich Sie bitten, mir ein paar Satzzeichen zu sagen. | (...) Bitte? (ein Fragezeichen) O.K., ein Fragezeichen [Die LP1f schreibt etwas an die Tafel]. Weiter (Punkt). Ein Punkt [Die LP1f schreibt etwas an die Tafel], (Komma) Komma [Die LP1f schreibt etwas an die Tafel]. Sie sind alle sehr gut [Die LP1f lacht]. (Doppelpunkt) Doppelpunkt, O.K. [Die LP1f schreibt etwas an die Tafel]. (und Ausrufezeichen) Ausrufezeichen [Die LP1f schreibt etwas an die Tafel]. Super! Irgendwelche noch, oder? Ich glaube, dass auf B1 sollen Sie das wissen. O.K.→Äh. Es gibt noch ein paar - ähm - aber das sind eigentlich nicht so wichtig für uns, aber ich werde es äh trotzdem, ich werde sie nennen, also z.B. äh das Semikolon oder z.B. der Schrägstrich, das benutzen Sie beim Internetsuchen, äh aber es ist auch in unserem Text, das wir heute bearbeiten da äh, na ja auch ein Gedankenstrich, also [Die LP1f schreibt etwas an die Tafel] Sie können ja das ruhig aufschreiben [Die LP1f lacht] und jetzt wird meine Kollegin ihr eine Aufgabe geben.

LP2f: O.K. Jetzt werden wir den praktischen Teil machen. Ich denke, dass nicht genug --- für alle ist, vielleicht müssen wir in zwei Gruppen arbeiten [Die LP2f verteilt die Arbeitsblätter]. O.K., haben alle einen Text? Also jetzt gebe ich Ihnen - äh - zwei ungefähr zwei Minuten Zeit, Sie können den Text ein bisschen durchlesen und dann werden wir zusammen die Satzzeichen einfüllen. [Die S arbeiten am Text 2:46 - 6:33; die LP1f schreibt etwas an die Tafel]. O.K. Sind Sie soweit? (Ja.) Ena, möchtest du bitte anfangen? Jetzt werden wir zusammen als die Satzzeichen ergänzen und vielleicht noch welche Buchstaben korrigieren, falls sie falsch geschrieben sind. (O.K...) Aha (...) O.K. (...) Ja. (Durch die fortschreitende Digitalisierung wachsen die bisher genannte Bereiche Doppelpunkt) Wie↑, wie steht es? ↑Die bisher↑ (Fortschreitende Digitalisierung.) Nein, nein. Bisher ↑und dann↑ | getrennte ↑ (bisher getrennte Bereiche) ja, Bereiche, ja, du hast ein anderes Wort (aha, getrennte) getrennte Bereiche. O.K. (...) Ja. (...) O.K. Sind alle damit einverstanden? |

LP1f: Ja oder nein? ||

LP2f: Sollte nach „zusammen“ ein Punkt kommen oder nicht? | Was haben die Anderen geschrieben? Zvonimira, zum Beispiel. (...) Aha, gibt es noch andere Vorschläge? || Ich finde, dass ein Semikolon doch gut/passend wäre [Die LP2f lacht]. O.K. Und weiter (Ich?) Ja. (...) O.K. Äh, Leo (...) Aha. (...) Aha, Mia (...). O.K. Ana (...). Gut und noch Marsel (...). O.K. Super. Und möchte noch jemand zum Schluss bitte alle Satzzeichen wiederholen? |

LP1f: Es gibt eigentlich kein Komma vor sowie im letzten Satz (Aha), weil es wie und funktioniert, eigentlich. (Aha) O.K. Das ist alles [Die LP1f lacht] und jemand, sagen wir mal [Die LP1f lacht], ja, Kristina, bitte, kannst du die Satzzeichen wiederholen (der Punkt, das Komma, das Fragezeichen, der Doppelpunkt, das ...) Ausrufe... (Ausrufezeichen, das Semikolon, der Schrägstrich...) Schrägstrich. Ja. (der Gedankenstrich) O.K. Danke für Ihre Aufmerksamkeit.

▪ PAAR 2

LP3f: Guten Tag, liebe Schüler. Heute werden wir uns ein bisschen spielen. O.K.? Also, wissen Sie alle, was Pantomime ist? (Ja:). Können Sie es...

LP4f: Was ist Pantomime, wer kann erklären? | Ena? (Man sagt nichts, aber man kann alles zeigen.) Richtig. Super.

LP3f: Ja, also durch Gestik und Mimik alles besprechen. Sie arbeiten jetzt also zur zweit (zu zweit?) aha.

LP4f: und heute geht es um Berufe, die etwas mit der Schule zu tun haben. Also jeder bekommt eine, jedes Paar bekommt eine kleine, ein kleines Kärtchen, auf dem Kärtchen steht ein Beruf, der etwas mit der Schule zu tun hat. Dann muss jedes Paar nach vorne kommen und diesen Beruf durch Pantomime zeigen. Also vorführen. Und die anderen werden dann raten, um welchen Beruf es geht und danach werden wir ein paar Wörter auf die Tafel aufschreiben.

LP3f: Also Sie müssen mindestens zwei Aktivitäten, die mit diesem Beruf also verbunden sind, also nennen. O.K.?

LP4f: Das heißt, zwei Verben, also, was macht diese Person in der Schule. Äh, ich hab hier also die Kärtchen, sie sind nummeriert mit Nummern von 1 bis 6. Also würde ich jedes Paar bitten, mir eine Nummer zu nennen. (...) O.K. 4, 6 --- (...) Nummer 3 --- wir haben noch 1,2 oder 5 (...) O.K. Hat jetzt jedes Paar ein Kärtchen? (wir sind zu dritt) Zu dritt? O.K. Toll. [Die LP4f spricht jetzt etwas leiser, nur mit einem Schüler] Wir haben noch zwei Kärtchen, also würde ich euch eine davon geben, also das kann nur eine --- (...). Ja. Also gut, zuerst

musst du den Beruf vorführen, also durch Pantomime und dann äh schreiben wir also dann die anderen zwei Aktivitäten, die damit zu tun haben, die etwas damit zu tun haben, und dann schreiben wir das auf die Tafel. O.K.? | Leo, du kannst anfangen. Ena auch. Also müssen sie brav vorführen. [Die SuS führen pantomimisch etwas vor.] Kann einer erraten, was sie machen? (...) Ja, ja, ja. Wie heißt der (Hausmeister). Richtig. Also immer daran denken, wie heißt der Beruf in der Schule. (Aha!) [Die LP4f schreibt etwas an die Tafel]. Also, O.K.

LP3f/LP4f: Hausmeister.

LP3f: Nennen Sie mir bitte also zwei Verben, die mit diesem Beruf verbunden sind. (Also, was macht ein Hausmeister?) (repariert) O.K. [Die LP3f schreibt etwas an die Tafel] weiter.

LP4f: Was hat Leo da gemacht mit dem Lautsprecher? | Was für eine Aktivität war das? [Was hast du gemacht? [Die LP4f lacht] (schrauben) Schrauben. O.K. [Die LP3f schreibt etwas an die Tafel]. Kann sich jemand vielleicht an sonst noch was erinnern, was ein Hausmeister so in der Schule macht (Sie achten auf die Heizung zum Beispiel) Heizung einstellen [Die LP3f schreibt etwas an die Tafel], die Klimaanlage und so. O.K., also. Wer kommt als nächster nach vorne? | Du bist allein, wirst du vielleicht? (Ja.)

LP3f: O.K., du kannst nach vorne kommen.

LP4f: Also, du bist ein bisschen später gekommen (...) Also, wir spielen Pantomime (Ja.) und wir führen also Berufe, die etwas mit der Schule zu tun haben, vor. (gut) Ihr zwei seid ein Paar und äh du hast einen Beruf bekommen, also spielt ihr den Beruf vor, du kannst ihr ruhig sagen, was der Beruf ist, aber leise, O.K.? Und die anderen müssen erraten, was ihr seid (...) Gut.Okey Dokey. Also. [Die SuS führen pantomimisch etwas vor.] O.K. (ein Busfahrer). [Alle lachen] Das war schnell. O.K. [Die LP3f schreibt etwas an die Tafel] O.K. Was macht der Busfahrer? (Er fährt den Bus.) O.K. Fahren. [Die LP3f schreibt etwas an die Tafel] O.K. Weiter. Was macht er, wenn er ein Kind sieht, das auf den Schulbus wartet? Was muss er dann machen? (anhalten) Anhalten. O.K. [Die LP3f schreibt etwas an die Tafel.] Wie heißt das noch? | Bremsen, nicht wahr? Aha. O.K. Nächstes Paar. Wer war noch nicht dran? [Die SuS führen pantomimisch etwas vor.] O.K. (der Lehrer) Der Lehrer. Ja, genau. Danke. Was macht der Lehrer so in der Schule? (schreibt) Aha, was noch? (unterrichtet) Unterrichtet, richtig. Das ist ein sehr schönes Verb. [Die LP3f schreibt etwas an die Tafel.] O.K. Weiter. (...) Was? (lehrt) Lehrt. O.K. Das kannst du auch aufschreiben. [Die LP3f schreibt etwas an die Tafel.] Muss er die Schüler manchmal etwas fragen? (Noten geben) benoten, heißt das Verb. [Die LP3f schreibt etwas an die Tafel.] Was macht er mit den Tests? (korrigieren) Korrigieren. Richtig. [Die LP3f schreibt etwas an die Tafel.] Wir haben sehr viele Verben für Lehrer. O.K.

LP3f: Lucija und ---, kannst du bitte vorkommen. [Die SuS führen pantomimisch etwas vor.] (Sekretärin) [Alle lachen].

LP4f: Wie hast du das erraten? O.K. [Die LP3f schreibt etwas an die Tafel.] Was hat dir geholfen, Ena? Wie hast du das erkannt? (der Stuhl) Der Stuhl (und der Computer). O.K. Was macht die Sekretärin in der Schule? (Sie telefoniert.) Aha, genau. Telefonieren. [Die LP3f schreibt etwas an die Tafel.] Jemand hat gesagt also tippen. [Die LP3f schreibt etwas an die Tafel.] Was macht sie noch? (E-Mails schreiben) E-Mails schreiben. [Die LP3f schreibt etwas an die Tafel.] Manchmal organisiert sie welche Dokumente oder nimmt teil an Sitzungen. Sehr gut. Ihr seid alle sehr gut. Haben wir noch jemanden übrig, der nicht nach vorne...? O.K. (...) O.K. Und ihr könnt anfangen. [Die SuS führen pantomimisch etwas vor.] Was ist Kristina? (Schuldirektorin) Schuldirektorin? (Schulleiterin) Schulleiterin. Genau. Schulleiter. [Die LP3f schreibt etwas an die Tafel.]. Was macht der Schulleiter? (leitet) [Alle lachen]

L3f: Leitet die Schule. Und wie leitet er die Schule? (---)

L4f: Leo, was hast du gesagt? (Vielleicht ist er Autorität.) Autorität sein. [Die LP4f lacht.] O.K. Noch was? (Übt Disziplin aus.) Uh, sorgt für Disziplin, meinst du? O.K. (Sitzungen organisieren.) Sorgt er für Disziplin zwischen den Schülern, oder? (zwischen allen) Zwischen den Lehrern. O.K. [Die LP3f schreibt etwas an die Tafel.] Es ist immer so? (wenn es möglich ist) In meiner Schule ist er ab und zu in den Unterricht gekommen und hat uns so ein wenig unter Kontrolle gehalten. (wirklich?) Ja. O.K. Noch etwas? Für den Schulleiter? War's das? O.K. Ja, das war's dann für heute. Hat es Spaß gemacht? (Ja:) Habt ihr was dazu gelernt? (Ja:). O.K. Dann, danke.

▪ GRUPPE 3

LP5f: Guten Tag, liebe Kinder. (Guten Tag.) Heute machen wir eine Wiederholung von Uhrzeiten. O.K.? Also, heute spielen wir viel. [Die LP5f schreibt etwas an die Tafel.] Ich werde äh euch zeigen, wie spät es ist und ihr werdet mir beantworten. O.K.? Also. Fangen wir an? | Wie spät ist es? || Hana. (Es ist 6 Uhr 10 Minuten.) Es ist O.K. ↑ Aber noch besser↑ es ist 10 nach 6. Aha. || Also. Und jetzt? (Halb acht). Halb acht. Sehr gut! | Und jetzt? | Ein bisschen schwer. | Kristina, bitte. (Zwölf. Aha. Fünfzehn vor eins.) Fünfzehn, oder? Viertel vor eins. Aber, sehr gut. Und noch, noch einmal. | Es ist Nacht. Nacht. (Mitternacht?) Es ist Mitternacht. Sehr gut. Und jetzt machen wir weiter mit ein Bingo.

LP6m: Ja, liebe Schüler. Jetzt spielen wir ein kleines Spiel. Ihr habt von Bingo vielleicht gehört. (Ja.) Also jeder nimmt ein Kärtchen - gib weiter - also auf den Kärtchen seht ihr verschiedene Uhrzeiten und wenn die gezogene Uhrzeit, die ich nenne, wenn sie auf Ihr euren

Kärtchen ist, dann kreuzt ihr das durch und wer alle Bilder durchgekreuzt hat, gewinnt. Können wir anfangen? (Ja). Haben alle ein Kärtchen? (Ja.) | Ja, die erste Uhrzeit ist fünf vor halb zehn. [Fünf vor halb zehn. [Die LP5f schreibt etwas an die Tafel.] || Die nächste Uhrzeit Viertel nach drei. || Habt ihr schon irgendwelche Bilder durchgekreuzt? (Ja). Die nächste Uhrzeit fünf nach halb zehn. || Weiter ist Viertel vor vier. || Die nächste Uhrzeit ist zehn nach vier. || Die nächste Uhrzeit ist 10 vor drei. || Hat jemand schon 2-3 Bilder durchgekreuzt? (Ja.) | Die nächste Uhrzeit ist fünf nach halb fünf. | Fünf nach halb fünf. | Ja, weiter, fünf vor halb sechs. || Weiter. Zwanzig vor 7. | Kein Bingo? Also, wenn jemand alle diese Bilder durchgekreuzt hat, schreit er Bingo. | Die nächste Uhrzeit ist 7 Uhr. || Viertel nach 7. || Die nächste Uhrzeit ist halb sieben. || Die nächste Uhrzeit ist fünf nach zwei. | Hat jemand ein Bingo? (Nein.) || Weiter, es ist ein Uhr. || Die nächste Uhrzeit. Also, es ist 5 vor 12. || Die nächste Uhrzeit ist 1 Uhr 20. (Bingo!) Ja, bravo! [Alle klatschen.] Also, die Gewinnerin kriegt ein Päckchen Bonbons. (Ja, dann müssen sie das teilen) Ja. (Ich will auch ein Bonbon, ich habe keinen.) [Alle lachen] Motivation. (---) Jetzt übernimmt meine Kollegin.

LP7f: Nach diesem spannenden Spiel werden äh werdet ihr ein bisschen die Aktivitäten benennen, die Sie um bestimmte Uhrzeit machen. Zum Beispiel, Ena wird uns sagen, was sie um 5 Uhr Nachmittag macht. Also, was machst (Um fünf Uhr Nachmittag mache ich die Hausaufgabe.) Ja, sehr gut. Du bist sehr fleißig. Dann wann was macht Hana um Mittag? Wenn es 12 Uhr ist, z.B., was machst du dann? (Dann esse ich gewöhnlich das Mittagessen.) O.K. Das Mittagessen isst du. Ähm, Lea, was machst du um sechs Uhr morgens? (Ich schlafe.) [Alle lachen] Ja, O.K. Und was macht [Die LP7f fragt leise] Deine Name? (Lucija.) Lucija, um drei Uhr Nachmittag. (Ich komme aus der Schule.) Du kommst aus der, aus der Schule. Was haben wir noch? Hat jemand noch eine Idee, wie, was können wir noch weiter fragen? Zum Beispiel, Leo kannst du deine Kollegin Kristina fragen und dabei kannst du die Uhrzeit ausdenken. Frag! (Kristina, was machst du um 1 Uhr Nachmittag? - Ich sehe fern.) O.K. ↑ Jetzt werde ich die Uhr umstellen und dann wird Ena eine andere Kollegin aussuchen. | Frage deine Kollegin. (Lea, was machst du um 10 Uhr. Ist das Morgen?) Egal, was du magst. (Morgens.) (Ich bin in der Schule oder am Wochenende arbeite ich. ---) [Alle Schüler lachen] Ich habe nichts gehört. (Also ich bin entweder in der Schule ---- oder ich schlafe.) [Alle Schüler lachen] Also, nur zwei Aktivitäten. O.K. Ich habe eine weitere Frage. Passen Sie auf! Was macht zum Beispiel Merima äh zwischen zehn Uhr morgens und ein Uhr nachmittags? (Meistens bin ich an der Universität.) Oder bist du in der Schule? [Alle lachen] Und deine Name ist? (Mia) Was macht Mia üblich zwischen 7 Uhr Nachmittag und 10 Uhr Nachmittag? (Was heißt üblich?) Üblich bedeutet etwas, was Sie sehr häufig machen. (Was bedeutet

häufig?) [Alle lachen] Häufigäh etwas, was hm also regelmäßig, was sich wiederholt. Kannst du jetzt das verstehen? (Also, was man mehrmals tut?) Ja, ja, mehrmals in bestimmter Zeit. (Oft.) Ja, oft. Also, wen habe ich gefragt? (Also, ich sehe fern.) Zwischen O.K. [Alle lachen] Ich wollte die Antworten zu hören, also, wie zum Beispiel. Ich esse Abendessen oder ich dusche, ich putze meine Zähne, also Sie könnten ein bisschen kreativer sein (Produktiver?) O.K. Ja, das auch. Und ich denke, es reicht für diesen heutigen Unterricht. Sie waren sehr gut. Danke für Ihre Aufmerksamkeit. Das wäre alles.

▪ PAAR 4

LP8m: Guten Tag, Kinder. (Guten Tag!) Wie geht es euch heute? (Gut). Also, liebe Kinder, heute lernen wir ein Kapitel aus der Grammatik (Bu:). Wir lernen das Possessivpronomen.

LP9f: Aber es macht Spaß. Juhu! Also jetzt zeichne ich äh euch etwas. [Die LP9f zeichnet etwas an die Tafel]. || O.K. | Er ist erfreulich. [Die LP9f zeichnet etwas an die Tafel] ||| O.K. Das hier ist was? | (Mutter, Frau, Mädchen) Eine Frau oder eine Mutter, aber das ist die Frau. [Die LP9f schreibt etwas an die Tafel.] Ja? | O.K. Das ist die Frau und dann ist das | (nicht Frau/ der Mann) der Mann. Ja. Der Mann [Die LP9f schreibt etwas an die Tafel.] Und hier gibt es noch ein kleines (Baby) Baby, Kind, O.K. Wir können jetzt das Kind hier schreiben. O.K. Das Kind. Also, die Frau, der Mann und das Kind. Für eine Frau oder für die Frau ist die Possessivpronomen ihr [Die LP9f schreibt etwas an die Tafel.] Könnt ihr das wiederholen? (ihr) Ihr. O.K. Für den Mann ist das Possessivpronomen sein [Die LP9f schreibt etwas an die Tafel.] Wiederholen, bitte. (Sein). Und für das Kind ist das Possessivpronomen auch sein. [Die LP9f schreibt etwas an die Tafel.] (Sein.) Sein. Bravo. O.K.

LP8m: Also, Kinder, habt ihr jetzt verstanden? Wir haben hier zwei Possessivpronomina. Wir haben ihr für die Frau oder die Mutter und sein für den Mann und das Kind. Ena, würdest du jetzt den Kugelschreiber in den Beutel stecken? Das ist dein Kugelschreiber, steckt ihn in den Beutel. [Alle lachen]

LP9f: Das ist mein Kugelschreiber.

LP8m: Also, das ist Enas Kugelschreiber. Oder das ist ihr Kugelschreiber.

LP9f: O.K.? Das schreibe ich jetzt. Wessen? Also wessen? [Die LP9f schreibt etwas an die Tafel.]

LP8m: Würdest du mir eine Sache geben und hier in den Beutel stecken? Einen Gegenstand. | O.K. Wie heißt der Gegenstand? (ein Federmäppchen) Gut. Hana, würdest du --

-? (---) Sehr gut, Hana! Mia! | Wie heißt das? Das haben wir gelernt, Mia, das musst du schon wissen (Radiergummi). Und Artikel? | (die?) Nein, → noch einmal. → (der?). Gut. | O.K. | Marsel, würdest du jetzt einen Gegenstand nehmen? | O.K. Also, das ist was? (ein Federmäppchen) Erinnerst du dich, von wem ist das Federmäppchen? Oder wessen? |

LP9f: Čiji? Wessen? (Wessen, ja.)

LP8m: O.K. Und wessen? Von Wem? (von Lucija). O.K. Super. Würdest du jetzt einen Satz bilden?

LP9f: Wessen Federmäppchen ist das? (Das ist Lucijas Federmäppchen)

LP8m: Oder, mit einem Possessivpronomen (Das ist ihr Federmäppchen). Sehr gut.

LP9f: Sehr gut. Jetzt machen wir weiter.

LP8m: Lucija, bitte schön. Gut. Was ist das? (Ein Radiergummi). Und wem gehört der Gegenstand? (Mia) Gut. Jetzt bilde du zwei Sätze. (Das ist Mias Radiergummi.) Oder? (Das ist ihr Radiergummi). Super. Und noch Lea. | Nehme deinen Gegenstand. Du musst eins nehmen. | OK. Was ist das? (Das ist ein Bonbon) O.K, und wem gehört der Bonbon. (Das ist Hanas Bonbon.)

LP8m und LP9f: Oder? (Das ist ihr Bonbon.)

LP8m: Und hier haben wir noch eine Flasche. Die Flasche gehört Marsel. Also, Hana, ich würde dich bitten, zwei Sätze zu nennen. (Also, das ist Marsels Flasche. Das ist seine Falsche.).

LP9f: Bravo! [Die LP9f klatscht.] Sehr schön.

LP8m: Sehr gut. Wir sind heute sehr zufrieden mit euch.

LP9f: Ja. Heute haben wir also ihr und sein gelernt. Das sind noch einmal, was? (Possessivpronomen). O.K. Danke sehr. Tschüss!

▪ PAAR 5

(...)

LP10f: Also Statssymbole für Kroatien. | Zvonimira, was denkst du? | (Krawatte?) | |

LP11f: Aber jedes Land hat diese Statssymbole.

LP10f: Ja, also generelle Statssymbole. Nationalsymbole für (Wappen, Fahne, Flagge)

LP11f: Ja, aber, wie ist es im Kroatisch? | (zastava) Ja. Wir sind. Ihr seid

LP110f und LP11f: A 1.2. [Alle lachen]

LP10f: Deswegen sprachen wir zuerst auf Kroatisch, ja?

LP11f: Ein bisschen.

LP10f: Also, zastava. Was noch? (Grb) Grb. O.K. (Himna.) Himna. Super. | Weiter.

LP11f: Gibt es so ein Tag? Einen Tag in Kroatien? Und jeder feiert es?

LP10f: Ein Feiertag in Kroatien (Das ist Dan državnosti). Aha, Ja, super.

LP11f: Sehr gut.

LP10f: Wissen ähm, also, ähm, O.K., weiter. | Also, zuerst ähm, jetzt sprechen wir über Deutschland. Welche Statssymbole gibt es für Deutschland? Also, zuerst die Flagge, Plural Flaggen. Sie können, ähm also ihr könnt das in Ihrem Heft ähm aufschreiben. O.K. Welche Farbe ähm kann man hier sehen? Leo. (Ich sehe) Aha, (schwarz) super (rot und gelb). Ist das gelb oder vielleicht dunkler als gelb? ↑

LP11f: Er ist ein ---?

LP10f: Vielleicht Hana? Ist das gelb oder eine andere Farbe? ↑ (Das ist gelb.) [Alle lachen] O.K. ↑, aber offiziell ist das nicht gelb, sondern gold. O.K. (aha:)

LP11f: Die goldene Farbe. Ja. (Sieht nicht so aus.) [Alle lachen] Ihr könnt das auf eure Hefte zeichnen. Mit den Bleistiften und alles, was wir haben. Das zweite ist die Nationalhymne und der Plural ist die Nationalhymnen. In Deutschland hat den Text Herr Hoffmann geschrieben und Josef Hayden hat es komponiert.

LP10f: Wie heißt es für Kroatien? Wie heißt unsere Nationalhymne? (Lijepa naša) Lijepanaša. O.K. Und jetzt...

LP11f: Und jetzt werden wir die deutsche Nationalhymne hören. [Die LP11f spielt die deutsche Nationalymne vor.]

LP10f: Also, das war die deutsche Nationalhymne.

LP11f: Jetzt sollt ihr es wiederholen. [Alle lachen]

LP10f: O.K. Was ist die Hauptstadt Deutschlands? | Wissen Sie? (Berlin) Berlin. Sie sind im Gymnasium, Sie sollen es wissen. O.K. Ihr sollt es wissen.

LP11f: Und von Kroatien?

LP10f: O.K. Also, es ist die Hauptstadt. Und im Plural haben wir A mit zwei Punkten. Wie spricht das, wie spricht man das aus? (Ä) Ä. O.K. Also die Hauptstadt, die (Hauptstädte) - städte. O.K. Super.

LP11f: Danach haben wir die Nationalfeiertag. Im Plural ist es der die Nationalfeiertage. Kennt ihr, wenn es, wenn der Nationaltag in Kroatien ist? | (šesti deseti?) Im Juni. (Dan državnosti. Dvadesetpeti šesti) Ja.

LP 10f: Und wie sagt man das auf Deutsch? (am 25.6.) Super.

LP 11f: Sehr gut.

LP10f: Und wenn ist der Nationalfeiertag Deutschlands? | Wissen Sie?

LP11f: Im Oktober.

LP10f: Dritter Oktober. O.K.? | Am dritten Oktober.

LP11f: Und am Ende haben wir das Wappen.

LP0f: Ja, das Wappen. Wie sagt man das auf Kroatisch? (Grb). Grb. O.K. Hat Kroatien auch ein Wappen? (Ja). O.K.

LP11f: Und könnt ihr sagen, welche Vogel, welcher Vogel ist das? | Vielleicht in Kroatisch? (orao) Orao, ja. Und im Deutschen ist es der Adler.

LP10f: Adler.

LP11f: Ja.

LP10f: Jetzt bekommt ihr Arbeitsblatt. [Die LP10f verteilt die Arbeitsblätter] Also, zuerst ordne der, die Wörter zu den Bildern. O.K.? Dann werden wir es zusammen ---. ||| ---

LP11f: Alles klar? ||

LP10f: O.K. Also was geht mit dem ersten Bild zusammen? (schwarz, rot und gold) Aha. Und was noch? Was ist das? (Flagge) Flagge. O.K. Weiter. | (das Wappen). O.K. (der Adler) Aha. Weiter. Marsel, was hast du geschrieben? (Zu welchem Bild?). Zu dem dritten Bild. (...)

LP11f: Ja, pass auf.

LP10f: (Berlin) O.K. Aber wir haben zwei Bilder, das | Dieses ist Berlin. Was geht damit zusammen? (Auf diesem Bild vielleicht Nationalfeiertag.) O.K. Super. | Und warum ist es ein Nationalfeiertag? Also, es steht unter i. Es ist (---) O.K. (Tag der deutschen Einheit) O.K. Super. Und mit diesem Bild, wo Berlin ist. Was geht damit zusammen? (Hauptstadt.) Hauptstadt. O.K. Und am Ende. Was ist? (Nationalhymne.) Nationalhymne und (Einigkeit und Recht und Freiheit) O.K.O.K. Und jetzt. Und diese zweite Aufgabe ist

LP11f: ist für die Hausaufgabe.

LP10f: ist für die Hausaufgabe, ja.

LP11f: Und jetzt könnt ihr nach Hause gehen.

7.8 Prilog 7 – Transkribirani zvučni zapis

mikrointervencija studenata germanistike

nastavničkoga smjera nakon eksplicitnoga poučavanja

RJ

LS1f: (5:10 – 11:40)

Hallo, guten Tag. Ich bin -----. Ähm Ich werde eure heutige Lehrerin für die nächste Stunde sein. ähm. Ich möchte am Anfang hören, was ihr geschrieben habt. | Meldet sich jemand? Oder die erste Gruppe hier? | (SuS 1: Ähm; SuS 2: Budem onda ja prvu rečenicu.) O.K. (SuS3: Može svatko jednu rečenicu?) O.K. (---) O.K. (---) Ruhe bitte! O.K. (...) Aha. (...) O.K., aber dich habe ich nicht gehört. Kannst du wiederholen? (Keiner Schüler postet auf Facebook.) Postet auf Facebook. OK. O.K. Vielen Dank. Ähm. Meldet sich vielleicht noch eine Gruppe? Wer hat's gemacht? | Habt ihr das gemacht? Oder ihr? [Eine Person liest alles vor.] O.K. (...) Aha. (...So gut wie niemand lesen Zeitungen und Zeitschriften.) Bra:vo! O.K. Danke. Möchte noch jemand was sagen dazu? | (---) O.K. O.K. Dann. Die Gruppe in der Mitte. Habt ihr was gemacht? O.K. Kann ich hören? [Ein SuS liest alles vor – die LP unterbricht ihn nicht.] O.K. → Aber wie würdest du sagen alle svi šalju poruke? ↓Wie würdest du das sagen? ↓Svi šalju. ↓Znači to je svi to je treće lice → (Alle verschicken.) Alle verschicken. O.K. Oder er (Verschickt.) verschickt. O.K. Was hast du noch geschrieben? Sag mir bitte noch einen Satz. (Alle höre.) Alle höre↑ oder hören? ↓(Hören.) Hören. O.K. Das habe ich nicht richtig gehört. O.K. Vielen Dank. Wir gehen dann weiter.

Ähm, hm | Ruhe, bitte! O.K. Danke. Ähm. Mein heutiges Thema ist ähm Medien, aber, was wir am Anfang machen werden ist das Thema Medien im Haushalt. Was bedeutet das Wort Haushalt? (Kućanstvo.) Bravo. Ja. Also, Medien im Haushalt [Die LP schreibt den Titel an die Tafel.] ||| Könnt, könnt ihr euch drehen? Also es ist nicht mehr Gruppenarbeit. || Kannst du bitte dann nach vorne kommen? (---) Možete li se, molim vas, vratiti na svoje mjesto jer više nije grupni rad. ||| Also, öffnet bitte das Buch auf Seite, Momentchen, | auf Seite 12. Also, das Buch auf Seite 12. Und das ist die Aufgabe 4d. Habt ihr alle das gefunden? 4d. | Also, das Buch, Seite Nummer 12, Aufgabe 4d. | Gefunden? O.K. Hier haben wir irgendwelche Fragen und ich ähm möchte jetzt ähm, dass ihr auf die Fragen antwortet und ich

werde einen Mind Map zeichnen. O.K.? O.K. Was ist aber die erste Assoziation, also asocijacija, die Sie im Kopf haben, wenn Sie das Thema Medien im Haushalt hört, wenn ihr das hört (---) Noch einmal. (Fernseher.) Fernseher. O.K. Fernseher. | [Die LP schreibt das Wort an die Tafel]. Weiter (Computer.) O.K. [Die LP schreibt das Wort an die Tafel.] || Weiter (Radio.) Radio. O.K. [Die LP schreibt das Wort an die Tafel.] | (DVD-Player devede – falsche Aussprache) DVD-Player [die LP schreibt das Wort an die Tafel] O.K. Was noch? || Wir haben auch letztes Mal die Artikel von diesen Nomen gelernt. Also, Fernseher der, die oder das? (Der.) Der, bravo, weiter. Radio? (Das). Das. O.K. Computer (Der.). Der. Und DVD-Player? (Der.) O.K. Also, das sind die ersten Assoziationen, aber wir gehen einen Schritt weiter. Welche Medien gibt es in euren Haushalten? | (Fernseher.) O.K. Das haben wir. | Also der Junge aus der letzten Reihe. Zum Beispiel kannst du mir sagen, welche Medien es in deinem Haushalt gibt? | Koji mediji se nalaze u tvome kućanstvu? (Sve navedeno.) Sve navedeno. O.K. Noch was? || (Laptop.) Aha. O.K. Der, die oder das? Sie haben das in euren Heften. (Das.) O.K. Das Laptop. Noch was? | O.K. Dann die nächste Frage. Wie lautet die Frage? Wer nutzt welches Medium am meisten? | Also, der Vater, die Mama (---) O.K. (---) Wer nutzt den Computer am meisten? | O.K. Sage mal bitte (Ich.) Du. O.K. Also ich. Dein Bruder oder Schwester? (Aha, aha.) Wer? Also pitanje je tko koristi koje medije? Ja, bitte. Hoćeš li ti meni reći na primjer tko koristi medije i to koje u tvom kućanstvu? (--) Aha. Wer nutzt das Laptop? (Vater.) Vater. O.K. | Nur der Vater? (Und ich.) Und du. O.K. Die anderen. Zum Beispiel du (Radio.) Das Radio. O.K. Vater nutzt das Radio. Und welche Frage haben wir noch? Wann? Wann nutzt ihr diese Medien? Also den Fernseher, den Computer, das Radio oder das Laptop? Wann? Wenn ihr in der Schule seid, wenn ihr zu Hause sind? Am Nachmittag, am Abend? Wann? (Am Abend.) Am Abend. Also alle am Abend oder nur einige? | (---) Immer. Ja. Also sie nutzt das, sie nutzt den Computer immer. Sie ist immer auf dem Computer. (---). O.K. O.K. Die Mutter – immer. O.K. Sa dva m. O.K. Und die letzte Frage von mir zu diesem Thema ist warum. Warum nutzt ihr Medien? | (--) Zašto? Warum bedeutet zašto, zašto koristite medije? Warum nutzt ihr Medien? Warum nutzt ihr den Fernseher, das Radio und alle hier (---). Zašto koristite? Also aus welchem Grund? (---) Für die Arbeit. O.K. Arbeit. | Oder für Spaß. Ja? Nicht wahr? Für Spaß. Was bedeutet Spaß? Kannst du mir bitte sagen, was Spaß bedeutet? | Spaß. Also manche von uns nutzen, also wir nutzen den Fernseher für Spaß oder den Computer. Wir spielen einige Spiele auf dem Computer. (---) Zabava. Ja. O.K. Danke. Also z.B. das Laptop oder den Computer Spaß. O.K. Vielen Dank. Das ist es zu diesem Thema Medien im Haushalt.

LS2f: (1:34 – 16:58)

O.K. Können wir jetzt anfangen, bitte? Also, ich werde euch ähm ich werde ähm heute eure Lehrerin sein. Sind alle heute da oder nicht? Nein? Wer fehlt? Tko nedostaje danas? (---) Noch einmal, bitte. (---). [Die Lehrerin trägt die Stunde ein.] Also, worüber haben wir letztes Mal gesprochen? Was haben wir gemacht? ||| Was haben wir gemacht? (Wir haben Medien benannt.) O.K. Wir haben verschiedene Medien benannt. Was noch? || Was noch haben wir gemacht? (Wir haben über Medien gesprochen.) O.K. Wir haben über Medien gesprochen. Was haben wir uns angesehen? || Wir haben uns ein kurzes Video angesehen, nicht wahr? Ja? Worüber handelte es sich in diesem Video? || Wir haben ein Video über Nico und Selma gesehen, nicht wahr? (Ja.) O.K. Und was haben Nico und Selma in diesem Video gemacht? (Selma war mit ihrem ---) Freund. O.K. | Also sie wollte ihren Freund treffen. O.K. Und wie heißt ihr Freund? Hm? | Wie heißt er? (Nico.) Nico. O.K. Und haben die beiden sich getroffen oder nicht? (Nicht). Und warum nicht? (Weil seine Mutter einen Text geschrieben hat.). O.K. → Ihre Mutter, Selmas Mutter↓ hat eine Kurznachricht oder was haben wir gesagt? Eine SMS geschrieben. Sehr gut. Und dann haben wir gesagt, man kann eine SMS schreiben oder was haben wir noch gesagt? Wie sagt man poslati sms? (Senden.) Senden. Und wir haben noch ein Wort verwendet. | (Schicken.) Schicken. Sehr gut [Die LP schreibt das Wort an die Tafel.] || O.K. Also, wir haben gesagt eine SMS oder eine Kurznachricht [Die LP schreibt parallel an die Tafel.] O.K. Und ähm also heute will ich dazu fügen, dass man senden oder versenden oder schicken oder verschicken sagen kann. [Die LP schreibt parallel an die Tafel.] Also das sind alle Synonyme. | O.K. Und wie sagt man, wenn man eine SMS dobiti, primiti (Bekommen.) Bekommen. Sehr gut. Also man kann auch eine SMS bekommen [Die LP schreibt parallel an die Tafel]. || Weiß jemand vielleicht noch ein anderes Wört, Wort für bekommen? | Ist empfangen. Also, man empfängt eine SMS. Kannt ihr das, könnt ihr das lesen oder nicht? (Ja.). Ja? O.K. ||| O.K. Und wir haben auch gesagt, dass man, wenn man eine SMS schreibt, dass man ganze Sätze schreibt oder man verkürzt es? | Also, wenn du eine SMS schreibst, schreibst du dann ganze Sätze? (Nein.) Nein. Sehr gut. Was schreibst du, wenn du auf Kroatisch... (Verkürzte Sätze.) Verkürzte Sätze. Sehr gut. Dann haben wir auch gesagt, dass man Abkürzungen skraćenice verwendet. Welche Abkürzungen haben wir erwähnt? | (LG.) LG. Sehr gut, sehr gut. Was heißt das auf Kroatisch? (Liebe Grüße.) Sehr gut, sehr gut. Was noch? | (---) Ja, sehr gut. (---) Aha. Was noch? (---) Ja, sehr gut. Was heißt das auf Kroatisch? (--) Aha. Sehr gut. Und eine Ver., eine Abkürzung von hab dich lieb? Wie

schreibt man? (Hdl.) Hdl. Sehr gut. O.K. Wir werden jetzt eine Kurznachricht, wir werden uns jetzt eine Kurznachricht ansehen und dann auf diese Kurznachricht antworten. O.K. Kann mir jemand bitte jetzt den Beamer einschalten? || Vielen Dank. || Habt ihr das, was hier war, abgeschrieben oder nicht? Ja? O.K. || O.K. Es steht hier Verabredung per Kurznachricht. Weiß jemand vielleicht, was eine Verabredung ist? | Eine Verabredung je dogovor. Per putem. Znači dogovor putem sms-a bismo rekli. O.K. | Kannst du mir bitte dann, zum Beispiel du, kannst du mir bitte den ersten Teil also Lisas Freundin Jana kannst du das vorlesen? [Eine SuS liest den Text vor.] Sehr gut. Kannst du mir das bitte übersetzen? | Also auf Kroatisch. Was heißt das auf Kroatisch. Lisas Freundin Jana hat eine neue Wohnung. Što to znači? (Lisina prijateljica Jana ima novi stan.) Sehr gut. Ima novi stan. O.K. Und was müssen wir, was steht danach? Sie schickt | (Poslala je Lisi poruku.) Sehr gut. O.K. || Lies dir die Kurznachricht. Dakle, pročitaj sms von Jana od Jane, znači koji je Jana poslala durch. O.K.? Und bring Lisas Antwort in die richtige Reihenfolge. Dieses, das hier ähm znači da, das bedeutet, dass wir hier unten wir haben diese Sätze angeboten imamo ponuđene rečenice und wir müssen sie nur in die richtige Reihenfolge bringen. (Poredati.) Poredati. O.K. Wir lesen uns jetzt die Kurznachricht hier. O.K. Damir, kannst du mir das bitte vorlesen? (----) Sehr gut. Kannst du das bitte übersetzen? (---) O.K. Sehr gut. Zeigen, was ist zeigen? (Pokazati stan.) Sehr gut. (--) Sehr gut. O.K. Und (Veselim ti se). Veselim ti se. O.K. Sehr gut. Und jetzt müssen wir, habt ihr das verstanden? Habt ihr die Kurznachricht verstanden? Jeste li razumijeli? O.K. Habt ihr verstanden, was wir jetzt machen müssen? Što morate sad napraviti? O.K. Zuerst werden wir das ohne diese Sätze probieren. Also, wir werden das zuerst alleine machen und wenn das nicht klappt, dann werden wir uns diese Sätze ansehen. O.K.? Habt ihr das verstanden? O.K. Hier steht „Hi Lisa“. Was werden wir dann schreiben. (Hi Jana.) Hi, Jana oder liebe Jana. Sehr gut. Und hier steht hast du morgen Zeit? || Hm? | Es tut mir leid. (Ich habe keine Zeit.) Sehr gut. [Die LP schreibt alles an die Tafel.] O.K. Das ist grammatikalisch korrekt. Wir haben gesagt, dass, wenn man eine Kurznachricht schreibt, dass man Sätze verkürzt. Also, hier, wenn sie eine, wenn diese Lisa eine Kurznachricht schreibt, dann wird sie schreiben „Tut mir leid. Hab keine Zeit.“ oder „Kann morgen nicht.“ Sutra ne mogu. Znači, ona bi to skratila. Sehen wir uns das an. Also, wir haben liebe Jana, tut mir leid. Kann morgen nicht. Rekli smo da ovdje je to skraćeno. O.K.? Ali u testu će trebati to pisati ovako. Also, Subjekt, Prädikat oder Verb, zweite Stelle. O.K.? || O.K. Und jetzt zum Beispiel sagt Lisa. Mogu u srijedu navečer. Možeš li i ti? | Imam vremena u srijedu navečer. | Kak je srijeda? Montag, Dienstag, (Mittwoch.) Mittwoch. O.K. Kako je navečer? (Abend.) Abend.

Sehr gut. Also Mittwochabend. (---) O.K. Ich habe Zeit Mittwochabend. A kako bismo rekli imaš li ti vremena? | Hm? (---) Hast du auch Zeit? Oder hier haben wir. „Aber Mittwochabend. Aber habe Mittwochabend Zeit.“ Hier hat sie das verkürzt, nicht wahr? | Und wir haben gesagt „Du auch?“ oder „Hast du auch Mittwochabend Zeit?“ Und LG Lisa. || O.K. Habt ihr das schon abgeschrieben? Können wir weiter gehen? O.K.

LS3f (00:00 – 4:30)

Also herzlichen guten Tag allerseits. Ich bitte euch nur Namensschilder zu machen, ja? Damit wir eure Namen wissen. Ein Blatt Papier, schreibt eure Namen groß und dann können wir anfangen. | O.K. Während ihr die Namensschilder vorbereitet, können wir auch ein bisschen sprechen. Ich möchte wissen, wie oft sieht ihr fern? Wir reden über euren Fernsehkonsum. Ja, wie oft sieht ihr fern? | Wie heißt du bitte? (Marta.) Marta, bitte, wie oft siehst du fern, Marta? (Jeden zweiten Tag.) Jeden zweiten Tag, nicht jeden Tag? O.K. Also nicht so regelmäßig. Und wann? (Am Abend.) Am Abend. Super, Marta. Danke. Ist es bei anderen so oder anders? Wie heißt du, bitte? (Ich heiße Dora.) Dora. Ist es auch bei dir so? Jeden zweiten Tag und nur abends? (Nein. Ich sehe jeder Abend fern.) Jeden Abend. Super. O.K. Und was siehst du dann? (Meistens *Friends*). Wie bitte? (*Friends*.) Oh, die Serie *Friends*? Super. O.K. Warum gefällt dir das? (Ich kann mir erholen. Und es ist... Es macht mir Spaß.) Spaß. Ja, es entspannt dich nach dem ganzen langen Tag. Super Dora. Danke. Gabrijela, wann siehst du fern? (Nur am Wochenende.) Nur am Wochenende? Habt ihr das gehört? Warum? (Ich sehe Netflix.) Netflix am Wochenende? O.K. (Nein, nein. Netflix jeden Tag, aber---) Also Netflix jeden Tag. Von Montag bis Freitag aber am Wochenende Fernsehen. --- Also, was siehst du im Netflix? Was interessiert dich so wirklich? (Ich weiß nicht.) Du weißt nicht? Von Montag bis Freitag siehst du Netflix, aber du weißt nicht was. Du kannst die Namen der Serie oder des Films sagen (Ich sehe --- *Baby*) *Baby*, O.K. (---) Aha. O.K. (Das ist alles.) So, also Serien. Du nimmst eine Serie und dann... Super. (---) Fran. Wie oft siehst du fern? (Ich sehe fern von Montag bis Freitag, weil ich meine Serien abends habe.) Aha. (Das ist alles). Welche Serien? (Auf Doma-TV, das ganze Programm von 8 bis 10.) Wow, sehr schön Fran, das sind meistens Krimiserien oder nicht? (Krimiserien.) *CSI Miami* oder so? Ah, super. Anja, wie oft siehst du fern? (Ich sehe fern nicht so oft, ungefähr zweimal wöchentlich, wenn ich Zeit habe. Ich sehe meistens---) O.K. Jana, kennst du einige deutsche Serien oder Films? (*Cobra 11*.) *Cobra 11*. O.K. Sieht das jemand? (Ja.) Ja. O.K. Super! Noch einige? Auf Netflix vielleicht? Eine ganz neue moderne? (*Dark*.) *Dark*. Super. Sieht jemand

Dark? (Ich.) Ja, und? (Ich habe die erste Saison gesehen. Ich finde das ein bisschen zu kompliziert). Die ersten zwei Saisons sind schon gut, aber die dritte. Aber es ist auf Deutsch. O.K.? Ja. O.K. Kann man die deutsche Sprache damit auch verbessern? (Ja.) Ja. Warum macht ihr dann das nicht? (Ich habe so Deutsch gelernt.) Du hast... Na, siehst du? Super. O.K. Also, wenn wir heute Nacht, heute Abend nach Hause kommen, dann etwas auf Deutsch sehen. Es ist ein guter Plan. Sollte das die Hausaufgabe sein? Vielleicht. Eine ganz tolle Hausaufgabe. O.K., Leute! Also, das ist unser heutiges Thema. Filmabende, also Films, Filmabende zu Hause.

LS4f: (49:48 – 55:48)

[Nach dem HV] Habt ihr geschafft? Machen wir es! Überprüfen wir es! Wir werden es zusammen lösen. Bitte, bitte, Jana fäng an! (Wer von den drei Jugendlichen hat ein Heimkino?) Aha. (Ich denke niemand.) Marta bitte helfen. ↑ (Konrad hat ein...) Konrad. Ja, genau. Er hat so alles--- (---) Genau, genau. Bitte, weiter. Fran. (Brigitte spricht gerne über gesehene Filme.) Aha. Super. Marta P. (Konrad geht am liebsten mit seiner Freundin ins Kino.) Super. Ähm. Super. Ähm Gabrijela (Ne znam.) | Weißt du es nicht? (Ne.) Na. Wer möchte Gabrijela helfen? Katarina vielleicht? (Vielleicht alle---) Genau. Super. Fran, bitte, weiter. (Alen. Elen. Kak se izgovara?) Elen, aber ich würde auch Alen sagen, aber Elen, Elen. (Elen kann zu Hause nicht in Ruhe einen Film sehen.) Aha. Bitte, Matea. (Brigitte sagt, dass-- -) Aha. Jana. (Konrad geht ins Kino, nein, Alen.) Aha. (...geht ins Kino, um---) Alen, ja genau. Bitte, Anja. (Ich wusste das nicht.) Na? Oder die andere Anja? [Die LP lächelt.] (Ich denke, das ist Brigitte.) Aha. (Brigitte denkt, dass ---) Aha. Super. Anja, kannst du dann den vorletzten Satz? (Alen---) Alen? ↑ Aha →, eher Konrad, aber er hat auch drüber gesprochen. ↓ Alen hat eigentlich gesagt, dass, warum auf die CDs warten, wenn man, wenn der Film schon im Kino ist. Und der letzte Satz. Bitte, Antonio. (Ja nemam udžbenik.) Fran, bitte geb Antonio [Die LP lacht.]. (A glaubt --) Und wer ist A? (---) Alen, ja. O.K. Super! Ähm. Super, super, perfekt! Und eigentlich wir können jetzt alle diese drei Geschichten zusammenfassen. Ja, bitte, Marta P. Was hat Alen gesagt alles? (Ähm.) So, nur kurz, ein paar Infos. Was haben wir so erfahren? (---) Aha. (---) Aha. Stört. Ja, ja. (---DVD falsche Aussprache) Als DVD (falsche Aussprache) oder im Kino? (Als DVD.) Er ist eher, → hat er nicht gesagt, dass er ins Kino geht, wenn ähm und dass er auf die DVDs (gut ausgesprochen) warten möchte? ↑ War es nicht so etwas? ↑ Kann jemand Marta helfen? ↑ Jana vielleicht? ↑ (Konrad hat gesagt, dass er...) Ne, ne Alen, Alen. → (Also, er glaubt, dass man wegen modernen Ausrüstung.) Aha. (--

-) Aha. O.K. Bitte, Brigitte, wer möchte Brigitte? Ganz dahinten ist Dora, ich glaube. (Also, sie spricht gerne über gesehene Filme.) Aha. (Sie sagt, dass ----) Aha. Wenn die laute Besucher in Kino ko, ins Kino kommen, dann stören sie auch Brigitte, ja? (Und sie will...) Aha, aha. Super. Und bitte Konrad, Gabrijela. Sag uns etwas über Konrad. (Ne znam.) Nur ein bisschen. Ein paar Infos. Was du erfahren hast. (Ništa.) Mag Konrad Kinos oder nicht? Ist er eher für Filmkino oder ein echtes Kino. | Was hat er gesagt? || Eher für, eher für Hauskino. Ja? Ähm. Zum Beispiel Marta. Sag mir, was ähm, warum denkt er, warum denkt Konrad, dass die, dass das Filmkino besser ist? Nicht, nicht Film, sorry, Hauskino, ja. (Weil die DVDs schneller ausgehen.) Aha. (...und es ist gemütlicher zu Hause mit den Freunden zu plaudern.) Aha. (Es ist bequemer und so weiter.) Aha. Ja. Super. Wir haben alles jetzt. Super. Super Arbeit. Ja.

LS5f (19:34 – 38:10)

Jetzt bitte ich euch die Seite 14 mit euren Heften bedecken. Ja. Prekriti bilježnicom 14. stranu. Und zu zweit löst ihr diese kleinen Lückentexte über diese drei Ivan, Petar und Anja. || Ihr könnt, ihr könnt das im Paar machen (19:55 – 22:08). Sind alle fertig? Die meisten. O.K. Den ersten Text liest Vid. (---) Sei ein bisschen lauter, dass dich alle hören? (--- Sie bleibt zwei Wochen in Dubrovnik.) Genau, zwei Wochen. Den zweiten kann Jan lesen. (---) Gut. Und den letzten Magdalena. (---). Magdalena, bitte, ein bisschen lauter. (---) Danke. Der Schulfreund, [Die LP schreibt das Wort an die Tafel.] was ist das? (Prijatelj iz škole.) Kako? Ähm. Vielleicht, bitte. (Školski prijatelj.). Školski kolega, školski prijatelj. Ja. O.K. Jetzt bekommt jeder von euch eine Karte mit Informationen über eine Person. Ich werde den Beispiel sagen. Hier steht Name, Familienname, Plan, Wohnort, Alltag, Beruf und Sprachen. Also jeder bekommt eine Karte und jeder im Paar soll dem seinem Partner diese Person beschreiben. Der Partner macht Notizen. Zum Beispiel hier haben wir Nina und Katarina. Nina beschreibt die erste Person. Katarina macht Notizen. Dann beschreibt Katarina eine Person und Nina macht Notizen. Und dann werden wir sehen, ob Sie, ob ihr diese Banknachbarn eure Banknachbarn mir beschreiben könnt. O.K.? (24:05 – 24:59) (Znači mi trebamo pričati o toj osobi, a onda?) Znači, prvo na primjer ja predstavljam tebi svoju osobu koju imam. Ti si pišeš bilješke o toj osobi. Onda ti meni predstavljaj, a ja si pišem bilješke. I onda ćemo vidjeti, ti ćeš predstavljati onda mene. (Aha.) O.K. Ist jetzt alles klar? (25:30 – 26:01) Aha, ich wollte noch etwas sagen. Ihr sagt hier Beruf, z.B. wir haben Beruf Lehrerin. Wir sagen dann. Ich bin Lehrerin von Beruf. [Die LP schreibt den Satz an die Tafel.] (26:30 –

29: 57) Seid ihr fertig? Alle? O.K. Super. Tea, kannst du dann deine Banknachbarin beschreiben? (---) Ein bisschen lauter. (---Sie ist 36 Jahre alt.) Sie ist? (36.). Gut. (Ähm. Sie ist eine Feuerwehrfrau und sie spricht ---.) | Danke. Was bedeutet Feuerwehrfrau? (Vatrogaskinja.) Wie ist ähm der Mann? Kako kažemo vatrogasac? (Fuerwehrmann.) Feuerwehrmann. O.K. Und du hattest nur einen Fehler. Sie ist... Kako bi rekla vatrogaskinja? Hm? Kannst du diesen Satz noch einmal sagen? (Sie ist Feuerwehrfrau.) Genau. Sie ist Feuerwehrfrau von Beruf. Bez ein. Ohne ein. O.K.? Den zweiten kann... Jan. Also deinen Partner. (Ja imam isto.) O.K. Dann Noa. (Sie Familienname ist Magerski.) Ein bisschen lauter. (Sie Familienname ist Magerske.) O.K. → Ihr Familienname. ↓ (Sie lebt in London in England.) Gut, in London in England. (Sie ist 27 Jahre alt. Sie ist Polizistin Beruf.) Polizistin von Beruf. ↑ (Sie sprechen Deutsch, Englisch und Italienisch). O.K. → Aber sie, ona. ↓ Nije Sie sprechen, nego ↑(Sie sprachen.) sie spricht. ↓ | Sie spricht Deutsch, was hast du noch gesagt? (Deutsch, Englisch und Italisch.) Danke, Italienisch. ↓ Das nächste macht... | Ja, kannst du Franjo beschreiben? (---) Nein, nein, du solltest den beschreiben, den Franjo gelesen hat. Ja? Wie sie Franjo vorgestellt hat. (---) Oder, oder du kannst es machen. Du bist Borna, ja? (---) Aha (Er wohnt in Spitel.) Spitel, aha. (Er ist 16 sechzehn Jahre alt.) Sechzehn, oder? ↑ (Sechzig.) Sechzig, genau. (Er ist Arzt von Beruf und er spricht Deutsch und Italienisch.) Und Italienisch. Danke. Und vielleicht Nina. Kannst du Katarina beschreiben? | Du solltest jetzt Katarina beschreiben. (---) Nein, nein. Hattest du den Arzt, oder? (---) Wer hatte welche Karte? (---) Genau, genau. (---) Bitte ein bisschen lauter. (Er heißt Mario ---- und er kommt aus Serbia.) Serbien ↑ (Serbien. Er wohne in Belgrad.) Er wohnt → (Wohnt.) Aha. (---) Kannst du bitte lauter diesen Satz? (Er ist 50 Jahre alt. Sie ist Koch von Beruf.) Kako? ↑ Znači pričaš od njemu ↓er ↑. (Er ist Koch von Beruf.) Aha, gut, gut. (Von Beruf und er spricht Deutsch, Serbisch und Englisch.) Deutsch, Serbisch und Englisch. Was ist der Koch? (Kuhar.) Kuhar, genau, O.K. Jetzt noch eine kleine Übung zum Ende. Ihr sollt als Paar eine Person, eine solche Person ähm herausfinden, ja? Izmisliti neku osobu. Zu zweit. (35:15 – 37:20) Bitte diese Übung für Hausaufgabe zum Ende.

LS6f (10:45 – 16:45)

O.K. Jetzt machen wir, schreiben wir ein Diktat. O.K.? Also ich werde jetzt 10 verschiedene Zahlen vorlesen und ihr sollt sie dann ins Heft schreiben. || Jede Zahl werde ich zweimal vorlesen und ihr sollt also dann aufmerksam zuhören und schreibt die Zahlen bitte mit Zahlen und nicht mit Wörtern. O.K.? 20 pišite brojem. O.K. Seid ihr bereit? (Ja.) O.K.

Dann fangen wir an. 30, 33, 13, 17, 27, 14, 23, 16, 66 und 60. Habt ihr jetzt alle 10 verschiedene Zahlen? (Ja.). OK ich lese sie noch einmal vor. Jetzt überprüft, ob ihr alles korrekt geschrieben habt. O.K. 30, 33, 13, 17, 27, 14, 23, 16, 66 und 60. O.K.? Und jetzt wollen wir überprüfen, ob ihr alles habt. Zum Beispiel | Eva, kannst du bitte die Zahlen vorlesen? Aber bitte laut, damit wir dich hören. (Auf Deutsch?) Auf Deutsch, wenn es geht. [Eine Schülerin liest alles vor.] O.K. Habt ihr alle so? (Ja). Ja. O.K. Super. Jetzt machen wir etwas Ähnliches, aber ihr werdet euch gegenseitig fragen. Wir machen eine Übung. Ich verteile jetzt Arbeitsblätter. Jeder bekommt ein Arbeitsblatt. Könnt ihr zwei arbeiten? Und ihr zwei auch? O.K.? || Also, ihr seht ihr habt eine Tabelle mit zwei Spalten. Jetzt arbeitet ihr zu zweit. O.K.? Also, zuerst ein Schüler liest Zahlen aus der linken Spalte dem zweiten Schüler und er schreibt sie ins Heft. Mit den Zahlen, nicht mit Wörtern. Und der Schüler darf die Zahlen nicht sehen, O.K.? --- und dann wird der zweite Schüler diese Spalte vorlesen und der andere Schüler schreibt es ins Heft. O.K.? (14:50 – 16:29) Seid ihr fertig? (Ja.) O.K. Wer von euch hatte alle richtig? (---) O.K. Vielleicht hatte jemand einen Fehler oder zwei? (---) Super! Das habt ihr gut gemacht. O.K.

LS7f (00.00 – 10:17)

Erinnert ihr euch an mich? Sjećate se mene? (Ja.) O.K. Also, vorige Stunde war es Grammatik, diese Stunde noch ein bisschen Grammatik, aber nichts Kompliziertes. Wir machen Nebensätze, und zwar temporale Nebensätze. Also ihr lernt heute etwas über ähm über die Konjunktionen *als* und *wenn* und wenn man sie und wann man sie verwendet. Ähm, in der, im Text haben Sie Beispielsätze. Diese schreibe ich auch auf die Tafel. Z.B. Das Schimpansenweibchen W. war ungefähr ein halbes Jahr alt als sie in die USA kam. Ich bitte Sie, Sie schreiben, ich bitte euch, schreibt euch das auf. [Die LP schreibt den Satz an die Tafel.] Ich glaube, ihr alle könnt das könnt das lesen? (Ja.) O.K. Kann mir jemand diesen Satz übersetzen? Ins Kroatische. || Traut sich jemand? Bitte. (Čimpanza W. je bio, je bila pola godine stara kada je došla u Ameriku.) O.K. → To je točno. ↑ Samo ovo Schimpansenweibchen ženka od čimpanze, to su sad nijanse. ↓ Znači ženka od čimpnaze imenom W. je bila otprilike jednu godinu stara kada je stigla u SAD. Ova rečenica [Die LP unterstreicht den Satz an der Tafel.] | onaj dio koji ste preveli kada je stigla u SAD, taj dio rečenice vam je Zeitangabe, vrijeme, kada, to je, to je zavisna rečenica. A ova rečenica, sad ćemo ih usporediti. [Die LP schreibt einen anderen Satz an die Tafel.] Könnt ihr das auch lesen? Immer wenn wir zu ihr ko, kamen, zeigte uns W. das Zeichen für Baby. Može mi netko

sada tu rečenicu prevesti? Netko drugi. Može ----. (Svaki puta kada bi joj došli, pokazala bi nam znak za bebu.). Aha. | Sad, primjećujete li razliku u značenju između prve i druge rečenice? Koliko se često događa ova rečenica, tj. ova situacija? | (Svaki puta.). Svaki puta. Tako je. A prva rečenica? (Samo jednom.) Samo jednom se desila. [Die LP schreibt etwas an die Tafel.] I to vam je glavna razlika između ova dva veznika. Das ist der größte und der wichtigste Unterschied. [Die LP spricht und schreibt etwas parallel an die Tafel.] Also, als benutzt man für eine Handlung, die einmal passiert ist. Das ist ein Zeitpunkt [Die LP schreibt das Wort Zeitpunkt an die Tafel.] in der Vergangenheit oder auch eine Zeitspanne kann es sein. [Die LP schreibt das Wort Zeitspanne an die Tafel.] Also, ein Zeitpunkt oder eine Zeitspanne, von einem Ereignis bis zum anderen. Und das passiert öfter, jedes Mal, immer wenn... [Die LP schreibt die Wörter an die Tafel.] ||| Soweit ist alles klar? (Ja.) O.K. Ähm. Ich bitte euch nur noch für *als* auch ein Beispiel. Als W. Lewis sah, war sie glücklich. Kann mir jemand das übersetzen? (Kada je vidla Lewisa, bila je sretna). Tko je bio sretan? (W.) W. Aha. Beispiel Nummer 2. Immer wenn W. mit Lewis spielte, war sie glücklich. | Bitte schön, Mia. (Svaki puta kada se on igra s W., ona je sretna.). Tako je. Sada bih vas zamolila. Ich bitte euch, im Kursbuch auf der Seite 13, Aufgabe im blauen Kasten, Aufgabe a. Ihr sollt die Sätze verbinden. Also, Nummer 1 ist schon fertig. Als W. nach Amerika kam, war sie noch ein Baby. Bitte verbindet den Rest. Ihr habt 3 Minuten, 2 Minuten.

LS8f (17:15 –24: 57)

So wir gehen jetzt einen Schritt weiter und bearbeiten das Thema Haustiere. Was sind Haustiere? (Kućni ljubimci.) Super. Kennt ihr so einige Haustiere? Kennt ihr bestimmt. Sigurno znate za neke. (Hund, Katze.) Der Hund, die Katze. Noch was? (...) Hm? O.K. Wir machen das zusammen. Jeder bekommt ein Arbeitsblatt. Das lesen wir vor und übersetzen. [Die LP verteilt die AB.] Ne znam vaša imena pa bih vas molila da samo idemo redom. (...) Samo malo. Also, der Titel ist *Hast du Haustiere?* Znači kad želimo pitati nekoga da li ima nekog kućnog ljubimca, pitat ćemo ga „Hast du Haustiere“? (Nein, ich habe ...aha.) Početak prve rečenice. Nein, ich habe keine Haustiere bi značilo? (Nemam). Nemam, tako je, super. Der nächste Satz. (Hast du Haustiere? – Ja, ich habe eine Katze.) Aha, super. Ich habe eine Katze? To je (Mačka.) mačka, da. Mačka sa članom je (...) | die Katze, a kada kažemo da imamo mačku, kažemo ich habe... (Ich habe...) eine (eine) Katze. Znači neodređeni, unbestimmter Artikel, Nominativ ist die Katze, a kada koristimo oblik da imamo mačku,

koristimo unbestimmter Artikel im Akkusativ eine Katze. Und kannst du das bitte in Klammern lesen? U zagradi (Zwei Katzen.) Zwei Katzen, znači oblik za množinu Katzen. O.K. Der nächste Satz. (Hast du ein Haustier? – Ja ich habe einen Hund, zwei Hunde). Zwei Hunde. Bravo! Hund je, bestimmter Artikel | (Das...) der Hund. Ich habe einen Hund. O.K. Weiter. (Hast du ein Haustier? Ja, ich habe einen Hamster.) Einen Hamster. O.K. To je. | (To je.) Hamster, imaš sličicu. (Hrčak.) Hrčak, ja. Super. Ja, wenn wir die Form einen Hamster haben. Was ist der bestimmte Artikel | (...). Koji bi bio član za Hamster ako imaš einen Hamster? (Der.) Der | der Hamster, ich habe einen Hamster. Aha, der nächste Satz (Hast du ein Haustier? – Ja ich habe ein Kaninchen.) Was ist ein Kaninchen? (Zec.) Zec, aha. Da, ako imamo ein Kaninchen, was ist der bestimmte Artikel von Kaninchen? (Der, nije der, das.) Bolje, bolje. (Das.) Das, bravo. Das Kaninchen, ich habe ein Kaninchen. Aha. I oblik u množini je jednak kao i jednina. Der nächste Satz. (Hast du ein Haustier? – Ja, ich habe einen Goldfisch.). Aha. Goldfisch ist? (Zlatna ribica.) Zlatna ribica, bravo! Ako je einen Goldfisch, was ist der bestimmte Artikel? | (Der.) Der, bravo! Der Goldfisch, ich habe einen Goldfisch. Aha, der nächste Satz. (Hast du ein Haustier? – Ja ich habe einen Papagei – falsche Aussprache.) Aha, einen Papagei (korrekte Aussprache) oder Wellensittich. Wellensittich (falsche Aussprache) je u ovom slučaju umjesto papagaja u hrvatskom bi se prevodilo kao tigrica, ali mi ćemo se koncentrirati na Papagei. Aha, einen Papagei. Was ist der bestimmte Artikel? (Der.) Aha, Super! || Der Papagei. Ich habe einen Papagei. || Aha, der letzte Satz. (Ich habe eine Schildkröte). Schildkröte. To bi bilo? (Kornjača.) Kornjača, tako je. Ako je eine Schildkröte, ... (Die.) Die. Bravo! || Schildkröte. Ich habe eine Schildkröte. O.K. Und jetzt mal hören, was ihr so für Haustiere habt. Hast du Haustiere? (Ja, ich habe ...) Und wie heißen sie? (---) Interessant. Hast du Haustiere? (Nein, ich habe keine Haustiere.) Keine Haustiere. Möchtest du Haustiere haben? Jel bi volio imati? (Ja.) Ja, was für Haustiere? (Einen Hund.) Hast du Haustiere? (Ja, ich habe einen Hund.) Wie alt ist er? (Sieben.) Sieben. Hast du Haustiere? (Ja, ich habe zwei Katzen.) Zwei Katzen. Wie heißen sie? (Kak se zovu?) Da. (----) Hast du Haustiere? (Ja, ich habe einen Hund.) Wie alt ist er? (Acht Jahre.) Acht Jahre. Hast du Haustiere? (Ja, ich habe ein Kaninchen.). Ein Kaninchen. Wie heißt dein Kaninchen? (---) Interessant. O.K.

LS9f (0:05 – 05:35)

Also, Guten Tag. Mein Name ist --- und ich gebe euch heute Deutschunterricht zusammen mit meiner Kollegin. | Wie geht's? (Gut.) Gut. Seid ihr müde? (---) Ja? Umorni ste, jeste? O.K.

Zuerst werden wir ein bisschen wiederholen. Wer kann mir sagen, was habt ihr voriges Mal gemacht? Was war das Thema? Koja je bila tema? | (Familie.) Die Familie. Richtig. Ähm. Beschreib bitte deine Familie. Sag, wie deine Mutter heißt, wie dein Vater heißt. Hast du vielleicht Brüder, Geschwister. (Ich habe einen Bruder.). Einen Bruder. Wie heißt er? (Sie...) Er ↑ (Er heißt |||) Kako se zove brat? (...) Den ganzen Satz bitte sagen. Mein Bruder heißt... (Mein Bruder heißt ...) Gut. Ähm. Wie heißt deine Mutter? | Meine Mutter (Meine Mutter heißt...). Sehr gut. Und wie heißt dein Vater (Hm, mein...) Vater (Vater heißt---). --- Sehr gut. Stell bitte deine Familie vor. (Ich habe eine Schwester. Sie heißt Katarina. Mein Vater heißt Goran und meine Mutter heißt ...). Sehr gut. Ähm. Wie... Stell bitte deine Familie vor. (Ich bin Einzelkind.) Sehr gut. (Meine Mutter heißt Zrinka und mein Vater heißt Damir). Sehr gut. Stell bitte deine Familie vor. (Ich habe zwei Brüder.) Aha. (Meine Mutter heißt Ivana und mein Vater heißt... Mein Bruder heißt Lucas und) der andere (Andrej). O.K. Super! Ich habe ein Arbeitsblatt für euch vorbereitet auch zum Wiederholen. Wir arbeiten ... Die Familie Simson [Die LP verteilt die AB.] Ich denke, dass wir keine Zeit brauchen, um das selbst zu lösen, wir können dann gleich anfangen. Also, Sie haben die Bilder und Familienmitglieder und unter jedem gibt es Kästen mit einigen Leerstellen. Znači imate sličice sa članovima obitelji Simson i sa strane imate kvadratiće sa praznim mjestima. Pa možete započeti. Wir gehen hier vom Anfang, also Marta.... O.K. die Großeltern heißt der Großvater und... (Großmutter.) die Großmutter ↓, bitte mit dem Artikel sagen. ↓ O.K. Der Vater und die Mutter sind (Die Eltern.) Die Eltern. Richtig. Weiter. Der Ehemann und die Ehefrau sind das Ehepaar. Znači to je vjerojatno nova riječ, znači supruga i odnosno suprug i supruga su dakle vjenčani par. To si možete zapisati. O.K. Weiterhin. Der Bruder und (Die Schwester.) die Schwester sind Ge- die Geschwister. O.K. Der Sohn und die Tochter | djeca, kako ćete reći djeca? (Die Kinder.) Die Kinder. Richtig. Und der Enkel und die Enkelin sind die Enkelkinder, znači to je unuk i unuka, unučad. O.K. Jeder liest einen Satz. Also wir können gleich anfangen. ... kannst du bitte lesen. Dakle, (...) Može, može, ich bin oder ich heiße, (...) O.K. Der nächste Satz, bitte. (...) Richtig. Also, kada govorimo o godinama, onda ide glagol sein. Weiterhin. (...) Sehr gut. Sehr gut. (...keinen Bruder.) Keinen Bruder.

Richtig. O.K. Kannst du ... bitte den nächsten Satz vorlesen? (...einen Onkel.) Einen Onkel.
Richtig. Und er heißt (...). O.K.

Grundschule:

LG1f (00:00 – 12:11)

Sada ćemo čuti tko će pobijediti. [HV: Hör zu und lies.] Wir lesen das jetzt zusammen.
O.K.? Najprije, sada ćemo zajedno pročitati. Ja prvo, a vi ponovite. O.K. Obst ist gesund. Ihr
(Obst ist gesund.) Aha, Laura hat das schon mit ihr, mit euch gemacht. Was bedeutet gesund?
Šta nam znači gesund? (Zdravo). Zdravo. Super. Gehen wir weiter! Gemüse ist auch gesund.
(Povrće je zdravo. / Povrće nije zdravo.) Aha. Auch znači isto zdravo (---) Malo više zdravo.
O.K. Weiter. Obst hat viele Vitamine. (Voće ima puno vitamina.) Puno vitamina. Super.
Weiter. Gemüse hat auch viele Vitamine. (Povrće isto ima puno vitamina.). Super. Ima puno.
O.K. Weiter. Obst macht stark. Was bedeutet stark? (Jak.) Jak. (A zašto se oni uopće tu nešto
prepiru kad obadvoje su voće. I paradajz je voće i banana je voće.) O.K. Weiter. Gemüse
macht auch stark. I od povrća smo također (Jaki.) jaki. Tako je. Super. Onda kaže banana.
Hmm, ich bin gelb. Ha, što nam to znači? Ich bin gelb. Aha. (Ja sam žuta). Ja: Ja sam žuta.
Super. Onda nam kaže Tomate, hmm, und ich bin rot. (Ja sam crven.). Ja. Super. Onda banana
kaže. Punkt für mich. Što nam to znači? (Bod za meine.) Bod za meine. Super! I onda Tomate
kaže, ach, Quatsch. Es ist eins zu eins. (Aha, jedan, jedan je.). Da. Kaže, ma glupost, jedan
jedan je. O.K. Wer liest jetzt vor? Tko će nam sada pročitati? Trebam dva kandidata. (Ja.)
O.K. und du. Kommt nach vorne. Aha, sa udžbenikom. Aha! Tko će biti tko? O.K. Onda ćeš
ti biti Obst. Ti započinješ. A ti si drugi. Hört zu! Slušajmo! (Obst ist gesund.) Ja. (Gemüse ist
auch gesund.) Ja. (----) Stark. Super. (---) Stark. Aha. (---) Aha. (---) Super. (---) Super. (Ah,
Quatsch.) Quatsch. (---) Super! Bravo! (Mogu ja?) Što želiš biti? Tomate oder Banane?
Svejedno ti je? Leute, Leute! Zuhören! (Die Schüler spielen den Dialog noch zweimal vor.
Die LP korrigiert alle Aussprachefehler.) Super. Bravo! Danke. Aha, što piše sve u tekstu?
Znači, imamo Obst und Gemüse sind zdravi. Kako bi rekli? Obst ist ge... (gesund) gesund.
Aha. Was steht auch? Welche Farbe ist die Banane? Die Banane ist ... (Gelb.) Gelb. Welche
Farbe ist die Tomate? Welche Farbe ist die Tomate? (Rot.) Aha. ↑ Noch einmal. ↓ Welche
Farbe ist die Tomate? (Gelb. Od kad je, od kad je rajčica žuta? Nezrela, nezrela rajčica.). O.K.
O.K. Wir gehen jetzt weiter. Aha. Aufgabe 7. [Hör zu und lies. Wie sind sie? Die Tomate ist
rund, die Gurke ist lang, die Zitrone ist sauer, die Biene ist klein, der Baum ist groß, der
Honig ist süß.] Aha, sad ćemo noch einmal. Aufgabe 7 (----) Was haben wir zu prüfen? Die

Tomate ist rund. Was bedeutet das? Tomate ist rund? (Okruglo.) Okruglo. Super. Die Gurke ist lang. (Dugačak.) Dugačak. Bravo! Die Zitrone ist sauer. (Ukusan. Ne, kiseo.) Kiseo. Super! Die Biene, to nam je pčela, ist klein. (Malena.) Malena. (---) O.K. Weiter. Der Baum ist groß. (Velik.) Veliko. Super! Und Honig, med, nam je süß (Slatki.). Slatki, Slatki. Super. To ćemo zapisat in das Heft. Also rund, okruglo, sauer, kiselo, süß slatko. [Die LP schreibt die Wörter an die Tafel.] Jesmo zapisali? Ha? (Ja.) [Die LP verteilt ein Arbeitsblatt und sagt jedes Mal „Hier bitte.“] Ja, wir lösen jetzt die erste Aufgabe. Aha, sind wir mit diesem Schreiben fertig? Jeste zapisali u bilježnicu? Ja? O.K. Wir lösen jetzt die erste Aufgabe. Hier. Oh, du bist schon fertig? Super! Aha, wir lösen hier. Die erste Aufgabe. Aha. Jesmo li riješili? (Da.) O.K. Wer fängt an? Was ist das erste Bild hier? Die Zitro... (---) Was ist das? Die... die Zitro... A, ne moramo sad još ovo. Wir lösen das. Aha. Ja. O.K. Lucija, kannst du anfangen? Koja nam je ovo slika? Was ist das? Die Zitrone. Und wie ist die Zitrone? Kakva je? (Sauer.) Sauer. Ja. Was bedeutet sauer? Što nam to znači? Ki... (Kiselo.) Kiselo. Super. Gehen wir weiter. Was ist das? Was ist das hier? Die Gu... (Gurke.) Ja, und wie ist die Gurke? (Lang.) Lang. Super. Weiter. Was ist das? (Die Tomate.) Und wie ist die Tomate? (Rund.) Und was bedeutet das. Rund bedeutet ... (Okruglo.) Ja, super. Weiter. Was haben wir hier? Was ist das? Die... (Orange.). Ja, und wie ist die Orange? (Orange.). Orange. Super. Weiter. Was ist hier? Was ist das? Der... (Apfel.) Ja. Und wie ist der Apfel? (Rot, može biti rund.). Ja, kann sein. (Ja sam stavio rot i rund.) Može. Und hier, was ist das? Der Ho... (Honig) Honig. Und wie ist der Honig? Kakvi nam je? (Süß.). Süß. Aha, was bedeutet süß? Šta nam to znači? (Slatki.) Super. O.K.

LG2f (00:00 – 09:09)

Seid ihr schon müde? Seid ihr müde? Umorni? Ja? (Ja.) Ja. Welche Stunde habt ihr jetzt? (Die 6.). Fünfte Stunde oder ist die 6. Stunde? (Die 6. Stunde.) Die 6. Stunde. O.K. Ihr seid ein bisschen müde. Malo ste umorni. Wir werden ein bisschen turnen, Sport machen. Malo ćemo raditi, malo ćemo vježbat. Bitte aufstehen. Macht jetzt alles wie ich, kao ja. Schneller, schneller, schneller, schneller, schneller, schneller, schneller. Ajmo, brže, jače! Die andere Hand. Noch ein bisschen. Noch, noch, noch, noch. O.K. Super. Jetzt ein bisschen so. Seid ihr bereit? Eins, zwei, drei. O.K. Super. Perfekt. Ist jetzt ein bisschen besser? Jel malo bolje?

O.K. Leute. Wen haben wir hier? Wer ist das? Wer ist das? (Schülerin.) Eine Schülerin. Ja. Ist sie vielleicht bekannt? Jeste ju vidjeli već? Habt ihr sie gesehen? (Ja, Alizia.) Ja. Alizia. Genau. Alizia. Das ist Alizia. Wer kann sich noch daran erinnern, was macht am Morgen

Alizia alles? Što radi Alizia alles? Was macht sie am Morgen? Was? | Vielleicht zuerst aufstehen. (Može malo na hrvatskom?) Može. (Razvlači se u krevetu.) Ha, ha. O.K. Sie will nicht aufstehen. Ne želi ustati. Wie sagt man pere zube? (Pali televiziju i...) Genau TV. (---) Aha, was haben wir noch? Was macht Alizia noch? | Tanzt sie vielleicht? (Ja.) Ja? Musik und so. Aha. Genau. Essen. Genau. Frühstück. Genau. Super. Bravo! O.K. Wer ist Alizia? Sie schläft immer noch. Ona još uvijek spava. Und was macht Alizia? Sie macht Joga. O.K. Sie macht Joga. Was macht Alizia noch? (Tanzt.) Genau. Sie tanzt. Was macht hier Alizia? (Schminkt.) Sich schminken. Ja, genau. Sich schminken. Super. Und sie zieht sich an. Jeans und T-Shirt. Was noch? Was steht hier noch? (--) Aha. Mit dem Hund spazieren gehen. Wie heißt Alizias Hund? (---) Der Buchstabe H (Hektor.) Hektor, genau. Super. Hektor. Alizias Hund heißt Hektor. Alizia kommt zu spät? Wo kommt Alizia zu spät? Wo, wo, wo? (Na biciklu?) Ja, sie geht mit dem Fahrrad, genau. ↑ Ali kamo dolazi prekasno? ↑ Wo geht sie? Kamo die? Wo seid ihr jetzt? (U školi. Schule.) In der Schule, ja, genau, in der Schule. Super. Bravo! O.K. Aber jetzt machen wir etwas Interessantes. Ich habe hier etwas für euch. Imam nešto za vas. Bitte, nur ein Zettel nehmen. Nur eins, nur eins. O.K. Super. Perfekt. Super. Aha. Eins für dich auch. Kein Problem. Super. O.K. Haben jetzt alle ein Papier bekommen? Jel imaju svi sada jedan papir? Ihr bekommt noch etwas. Wie viele sind es? Wer hat die blaue Farbe? Tko ima plavu boju? Die blaue Farbe? Blau? Eins, zwei und, drei, vier. Hat noch jemand blau? Na. Ihr seid eine Gruppe. Vi ste jedna grupa. Wer hat lila? Eins, zwei, drei. Wer hat noch lila? O.K. Ihr seid eine Gruppe. Grün? Eins, zwei, drei, vier. Eine Gruppe. Und gelb. Vier? O.K. Noch eine Gruppe. Ihr seid jetzt eine Gruppe. Wir machen vier Gruppen. O.K.? Jetzt bitte aufstehen. Wir bilden Inseln. Moramo stvoriti četiri otoka.

LG3f (00:00 – 07:00)

Tko mi može reći Welches Datum ist heute? Heute ist der neunzehnte, devetnaesti (Mai, März.) März. || Lindas Familie – to nam je naslov, jel tako? A sada, nemojte još ovo pisati, čekajte malo. ||| Vidimo svi što piše? Also, was haben wir gesagt? Was bedeutet ein blaues Der? Što to znači? Može, Petra. (To je muški rod.) To je muški rod. Tako si vi zapišite, znači s plavom bojicom napišite der. (Mi smo to već imali u bilježnici). Dobro, ali sada ponavljamo. Bolje da imate dvaput, bolje ćete zapamtiti. O.K. Was bedeutet ein rotes Die? (Ženski rod.) Ženski rod. Isto tako par redova ispod der, ostavite par redova prazno, onda napišite die. Može? Ali crvenom bojicom. A što znači ovaj die koji nije obojan? (Srednji rod.) Srednji rod? Nije li srednji rod das? (To je množina.) U množini, tako je | ispod ovog crvenog die za ženski

rod, par redova ostavite prazno i napišite die za množinu. (Oprostite što Vas prekidam. Jel trebamo ovaj der, die, die trebamo jedan ispod drugoga ili jedan do drugoga?). Jedan ispod drugoga, ali si ostavite mjesta jer ćemo još nešto pisati. O.K.? Ajde zapišite, blaues Der, rotes Die und normales Die bez boje. || Schreibt ihr? Pišete? O.K. Und jetzt... Ich habe hier Kärtchen. Imam ovdje nekakve papiriće, kartice zapravo s raznim članovima obitelji. Familienmitglieder. Das haben wir gelernt. To ste učili? Also, na primjer, svatko od vas će doći na red. Ima ih dovoljno. Dođite tu lijepo i uzmite si karticu. Čekajte ne još, ne još, ne još. Čekajte da vam objasnim prvo. Also, izvučete nešto i vidite. Hmm. Vater. Što znači Vater? (Tata.) Otac. Onda uzmete magnetič i razmislite: Ist Vater množina? Ist Vater eine Frau? Oder ist Vater ein Mann? Muško, žensko ili množina? Može. (Muško.) Muško. I stavite ga ovdje. A vi si to zapišite u bilježnicu ispod der. Znači, Vater, otac. O.K. Shvaćamo svi? (Da.) Idemo od ovog reda. Dođi, izvuci nešto. Pokaži razredu da svi vide. Pročitaj. (Vati.). Vati ili (Papa.) Vati ili Papa. Was bedeutet das? Što to znači? Vati ili Papa. Kako ocu kažemo iz milja? (Tata). Tata, tako je. I to je onda (Muški). Muški. Vi ostali zapišite u bilježnicu. Papa/Vati. Možeš staviti gore, okolo, svejedno je. Ali vi pišite tako, da. Jedno ispod drugog. Može? Zapiši i ti. (Katarina. Svi će doći na red.) Ima još magnetića. Aha. Pročitaj. (Opa/Großvater). Ajde pokaži svima. Was bedeutet Großvater? (Veliki tata.). Veliki tata oder Opa? (Otac.). Hmm, Vater je otac. (Deda.). Deda, tako je. Koji je rod? (Muški.) Muški. Svi su muški na der...

LG4m (1:55 – 10:54)

O.K. Wie heißen deine Eltern, Katarina? (Meine Eltern...) Ja. (...heißt...) heißen↑ (...heißen...) (Kako ti se zovu roditelji?) Kako ti se zovu roditelji? (Meine Eltern heißt...) heißen ↑ (heißen Ivana und --). Ivana und ---. O.K. Hajde napišite sljedeću rečenicu pa ćemo objasniti na temelju nje. Meine Eltern heißen Josip und Marija. [Die LP spricht schreibt parallel den Satz an die Tafel.] Što ovo znači? (Moji roditelji se zovu Josip i Marija.) Bravo! Što je drugačije nego kod Meine Mutter heißt ili Mein Bruder heißt? (---) Tako je. Es ist -en. Imate u udžbeniku na stranici 33. To ste već morali potcrtati koliko sam čuo. To imate onda - heißen. Ako netko nije bio nek si to onda potcrta. Znači žutom, žutom bojom. Heißen. Ovdje je heißen i u trećem zadatku. Imate to? (Da.) O.K. Also, meine Eltern heißen Josip und Marija. | Znači to si označite sad i u bilježnici žutom, tj. narančastom mit einem orangen Buntstift. O.K.? || – en, heißen. Što to znači? Da je samo jedan roditelj ili da ih je više? (Dva, više.) Dva. Also, meine Eltern heißen. || Meine isto morate označiti. Meine Eltern potcrtati, to

označite crvenom bojom. | Što označava taj nastavak meine? (Moji.) Moji, tako je. Moji. Hoćeš prevesti cijelu rečenicu? (Meine Eltern heißen Josip und Marija. Moji roditelji se zovu Josip i Marija.) Bravo, bravo! O.K. Dalje pišemo sljedeću rečenicu. Meine Großeltern heißen Ivan und Ana. [Die LP spricht und schreibt parallel den Satz an die Tafel.] Meine Großeltern heißen Ivan und Ana. Was bedeutet das? Što to znači? Josip. (Moji baka i deda se zovu Ivan und Ana.) Ivan und Ana, tako je. Ivan und Ana. To isto označite narančastom ili žutom bojom, heißen. Koliko je Großeltern? | (Više njih.) Više njih, tako je, znači množina. A meine isto, označite -e crvenom bojom. (Mogu ja narančastom?) Možeš i narančastom. | Jeste svi? Habt ihr jetzt alle gemacht? O.K. Sad idemo riješiti zadatak 3 u udžbeniku. Aufgabe 3. Postavit ću vam pitanja. Ich werde euch Fragen stellen, i vi ćete odgovoriti. Može? O.K. Ähm. Petra, wie heißt deine Mutter? (Meine Mutter heißt Anja.) O.K. Bravo. Luka, wie heißt dein Vater? (Mein Vater heißt Matej.) Bravo! Lucija, wie heißt deine Mutter? (Meine Mutter heißt Maja.) Deine Mutter heißt Maja. Bravo! Tomislav, wie heißt dein Vater? (Mein Vater heißt Robert.) Dein Vater heißt Robert. Bravo! Greta, wie heißen deine Großeltern? (Meine Großeltern heißt Jasna.) heißen; Großeltern, što znači Großeltern? (Baka.) To je Großmutter. (Ne, ja nemam dede.) O.K. O.K. Also, deine Großmutter heißt Vlasta. Und Andrej. Wie heißen deine Großeltern? (Meine Großeltern heißen, ovaj, --- und Igor). Bravo! O.K. Katarina, bist du Einzelkind? Jesi li... Imaš li braće? (Da.) O.K. Bist du Einzelkind? | Jesi li jedinka? (Nein.) Nein, ich (Ich...) bin (...bin...) kein Einzelkind. Hast du Geschwister? (Nein.) Geschwister, što to znači? (Sestre.) Braća i sestre. Hast du Geschwister? (Nein.) Nein. (Imaš brata.) Imaš brata i sestru ili? (Imam brata samo.). O.K. Hast du Geschwister? Imaš li brata ili sestru? (Ja.) Ja, ich (...ich...) habe (...habe einen Bruder). Einen Bruder. Bravo! Wie alt ist er? (Wie alt ähm...) Er (Er... Koliko ima godina?) Koliko ima godina? || (Er heißt 13.). Er ist 13. O.K. Noch einmal. Er ist... (Er ist 13.) O.K. Bravo!

LG5f (3: 15 – 15:17)

Hallo, guten Tag. Ich bin XY und heute lernen wir zusammen. Wie geht es euch? | Jeste li dobro? (Da.) Ja? O.K. Also, unser heutiges Thema ist Kunst und Wissenschaft. Also, was bedeutet Kunst? Auf Kroatisch, da. (Likovni.) Likovni. Richtig! Die Kunst oder die Künste ist Plural bedeutet likovni, aber Kunst hat noch eine andere Bedeutung. Kunst ima još jedno drugo ... ja, --- (Umjetnost.) Ja, das ist richtig. Also, umjetnost. Aber, nisam znala da ćete biti tako brzi. Also, was ist das? Oder wer ist das? Das ist (Mona Lisa.) Mona Lisa. Ja. Und wer hat Mona Lisa gemalt? Tko je naslikao Mona Lisu? (Leonardo da Vinci.) Da Vinci. Richtig.

Und aus welchem Land kommt da Vinci? Aus... Ja? (Italien) Italien. Und welche Sprache spricht man dort? (Italienisch.) Italienisch. O.K. Und wer ist das? (Mozart.) Mozart. Richtig. Und aus welchem Land kommt Mozart? Aus... (Österreich.) Österreich. Ja. Super. Und wer ist das? Oder was ist das? (Harry Potter.). Harry Potter. Ja, also, das ist Film oder Buch. (Film.) Das ist auch Kunst. Ja, Film. Super! Und wer ist das? (Byonce.) Byonce. Ja, und aus welchem Land kommt Byonce? Aus welchem Land kommt Byonce? Aus... | (Amerika.) Amerika. Ja, aus den USA. Super. Und wer ist das? (Tko je to?) --- Ja, er ist auch aus ... | On je također iz koje zemlje? (Amerike.) Amerike. O.K. Also, die Kunst oder die Künste je umjetnost. Also, unser heutiges Thema ist Kunst, aber auch noch etwas. Also, was kann das sein? (Mathematik.) Mathematik. Ja. Ist das Kunst? (Nein.) Nein. O.K. Und wer sind das? Das sind... | (Arzt.) Arzt, ja also das sind Ärzte. Das ist Medizin. Ist das Kunst? (Nein.) Nein. O.K. Was ist das? (Chemie.) Chemie. Ja oder Biologie. Ja. Physik. Ja Ist das Kunst? (Nein.) Nein. O.K. Und wer ist das? (Nikola Tesla.) Nikola Tesla. Er gehört nicht zur Kunst. Also, das ist Wissenschaft. Die Wissenschaft und Plural Wissenschaften ist znanost. Super. Wir brauchen das nicht mehr. Also heute schreiben wir nur den Titel. [Die LP schreibt den Titel an die Tafel.] Welches Datum ist heute? (---) O.K. Und Monat ist? (März). März. O.K. Und jetzt bekommt ihr Arbeitsblätter und eine Liste von neuen Wörtern. [Die LP verteilt die AB.] Also jetzt bekommt ihr ein Arbeitsblatt und eine Liste von neuen Wörtern. Und wir lösen die erste Aufgabe bzw. ihr habt eine Minute Zeit, um die erste Aufgabe zu lösen. O.K.? Also die erste Aufgabe lautet *Was ist Wissenschaft?* Schreibe daneben K oder W. Znači prvi zadatak rješavamo. Imate minutu vremena. O.K.? (8:42 – 10:05) O.K. Seid ihr fertig? Jeste li gotovi? (Samo malo.). Nur die erste Aufgabe. Ja. Können wir das überprüfen? Hoćemo li to sada provjerit zajedno? Može? (Da.) O.K. Also, Mathematik ist was? E. (W) Ja, das ist (Wissenschaft) Wissenschaft. Ja. Richtig. Dann Film ist was? E. (Kunst) Kunst. Richtig. Dann Tanz ist Ema (Kunst) Kunst. Ja. Geschichte ist Fran (Wissenschaft) Ja. Biologie G. (Wissenschaft) Ja. Dann Theater Katja (Kunst) Richtig. Dann Literatur Marin (Wissenschaft) Ja, Wissenschaft, Wissenschaft oder Kunst. O.K. Dann Physik Šimun (Wissenschaft) Wissenschaft. Richtig. Musik? Tin (Kunst) Kunst. Richtig. Medizin ist? Filip. Was ist Medizin? (Wissenschaft) Wissenschaft. Richtig. Dann Chemie? Marko, was ist Chemie? (Wissenschaft). Wissenschaft. Richtig. Und Malerei, slikarstvo ist? Borna (Kunst) Richtig. Super. Dann die Aufgabe Nummer 2. Also, wer ist ein Künstler und wer ein Wissenschaftler? Ich habe gesagt: Kunst je umjetnost, Künstler bi bio umjetnik. O.K. Und Künstlerin ako dodamo –in je? (Umjetnica.) Umjetnica. Richtig. Umjetnica. Super. Znači, Kunst – umjetnost,

Künstler – umjetnik, a Künstlerin umjetnica. Und wer ein Wissenschaftler? Wissenschaftler bi bio? Marin (Znanstvenik.) Znanstvenik. Und Wissenschaftlerin? (Znanstvenica.) Znanstvenica. Richtig. Also schreibe jede Familiennamen in die richtige Rubrik wie im Beispiel. Znači, vaš zadatak je upisati ove riječi u ovu dolje tabelu, odnosno tablicu. Hajdemo prvo objasniti riječi. Welche Wörter kennt ihr? Koje riječi poznajete od ovih dolje? Znači, Maler, Schriftsteller, Komponist, Sänger... (Sve.) Sve? Was ist Maler? (Slikar.) Slikar. Richtig. Dann Schriftsteller? (Pisac.) Pisac. O.K. Komponist? (Kompozitor.) Ja. Sänger? (Pjevač.) O.K. Schauspieler? (Glumac.) Ja, zum Beispiel Brad Pitt. Dann Wissen, Wissenschaftler, wir haben Erfinder und Entdecker. Erfinder hat etwas Neues gemacht (Izumitelj.) Da, izumitelj. Erfinder je izumitelj. Und Entdecker ist istraživač. Er hat etwas untersucht, erforscht. Also, Entdecker, istraživač. (Uglavnom, mi sad ova imena tu ubacujemo?) Da, tako je. Ali vi ćete u paru raditi. O.K.? Und hier unten. Cijeli ovaj zadatak trebete u paru raditi, im Paar arbeiten. O.K.? E. und F. (Profesorice, možemo samo prezime napisati?) Ja, nur Familienname. (Da Vinci je bio i slikar i izumitelj.) Richtig. [Die LP lacht.] Und unten haben wir neue Wörter. Kennt ihr alle diese Wörter? Znate li sve ove riječi dolje? Zum Beispiel, was bedeutet Buchdruck? Der Buchdruck? (To je ovaj knjiga. Pisac). Tiskarski stroj. O.K. Zapamtite, der Buchdruck tiskarski stroj. Dann der Wechselstrom (Da spojimo tiskarski stroj i izumitelj? Ili?). Nein, also, was steht hier? Wer steht wofür? Lies und verbinde die Person mit dem Kunstwerk, der Erfindung oder der Entdeckung. Schreibe die jeweilige Nummer oben, neben den Namen der Person. Znači, u gornju tablicu upišete prezimena, zatim ove brojeve napišite pored prezimena, zum Beispiel imamo kod Erfinder da je to Benz, dolje pronađite das erste Auto i Nummer 8 napišete kraj Benza. O.K. | Also, ihr dürft im Paar arbeiten. Možete u paru raditi cijeli drugi zadatak. O.K.? Ihr habt 3-4 Minuten Zeit. Imate 3-4 minute vremena. Možete zajedno sjesti.

LG6f (00:00 – 08:50)

Guten Tag. Ich heiße XY. Und eine Frage am Anfang. Welches Datum haben wir heute? Der 5. (Mai) Mai. Ja und das Jahr? (2021) 2021. Ja. O.K. Wir haben noch 6 Wochen bis zum Sommerferien. (Jaaa.) Weißt ihr schon, was ihr in, im Ferien machen werdet. | Wisst? (--) Aha? | O.K. Ich sage dann, was ich ähm vielleicht machen werde. Vielleicht bleibe ich zu Hause und faulenze. Ich schlafe lange, schaue, sehe fern, mache einfach nichts, ich faulenze. O.K. Das ist das erste Wort, das wir heute, prva riječ. Jeste li čuli ikad za faulenzen? (Daa.) Jeste. O.K. Also, faulenzen, hier ist eine Katze, die schläft. Garfield. Faulenzen. Ich schreibe

das auf. Faulenzen. [Die LP schreibt das Wort an die Tafel.] O.K. Und vielleicht gehe ich dann am Abend spazieren. Ja? Spazieren gehen [Die LP schreibt das Wort an die Tafel.] Vielleicht gehe ich spazieren, aha. || Možete pisati ove riječi u bilježnicu, ali i ne morate. Napisat ćemo mi to kroz nekakve aktivnosti. O.K. Oder vielleicht wandere ich. Wo? Wo kann ich wandern? Auf Sljeme. Wo noch? | Bitte. (Ähm.) In den Ber... (Bergen.) In den Bergen kann ich auch wandern. Ja, vielleicht wandere ich. Wandern. [Die LP schreibt das Wort an die Tafel.] O.K. Und im Wald kann ich was? Was sind das? (Ähm.) Pilze sa... (Sammeln.) Sammeln. Genau. Pilze sammeln. Sehr schön. O.K. Pilze sammeln. [Die LP schreibt das Wort an die Tafel.] Aha. Oder im Wald kann ich auch Blumen was? (Sammeln.) Aha, ali brati je pflücken, pflücken. Blumen pflücken. Das ist also ein neues Wort. Blumen pflücken. [Die LP schreibt das Wort an die Tafel.] O.K. || Aha. Oder gehe ich in eine Großstadt. Welche Großstädte haben wir in Kroatien? | (Ähm.) Zagreb nur, ich würde sagen. (Rijeka.) Rijeka, O.K. (Split.) Split. Aha. (Zadar, Šibenik.) Genau und in Deutschland? (Berlin.) Berlin die Hauptstadt Deutschlands. Ich, in diesem Sommer mache ich vielleicht eine Stadtrundfahrt in eine Großstadt. O.K. Možete li mi reći, was ist eine Stadtrundfahrt? (Ähm.) Znači, mi kao turisti idemo u obilazak, u obilazak grada. Tako je. Aha. Eine Stadtrundfahrt machen [Die LP schreibt das Wort an die Tafel.] machen. Und ich kann viele bekannte Stellen in einer Stadt sehen. Aha. In Zagreb kann ich, Zagreb hat Dom, Museen, was noch? (Ähm.) | Was noch kann man in Zagreb sehen? | Das sind die Sehenswürdigkeiten. Znamenitosti u nekakvom gradu. I ako ich idemo gledati, mi ćemo ich besichtigen. Sehenswürdigkeiten besichtigen. Sad ću to napisat. Ovo je Berlin. Ja, das sind Sehenswürdigkeiten in Berlin. Možete pročitati moj...? (Jaa.) Aha. [Die LP schreibt den Ausdruck an die Tafel.] Sehenswürdigkeiten besicht-i-gen. Ja, und ich kann auch, wei, wisst ihr, was das ist? (Ähm--) Aha, Freizeitpark. In den Freizeitpark gehen. Das macht man in einer Stadt. O.K. Ich werde das auch in den Freizeitpark gehen [Die LP schreibt den Ausdruck an die Tafel.] O.K. Oder vielleicht fahre ich ans Meer. Und sammle, was sammle ich? Mu... (Muscheln) Muscheln. Ja. Wollt ihr diesen Sommer ans Meer fahren? Wollt ihr? Želite li vi? (Ja.) Ja. Što mislite hoćemo li moći? (Ja.) Ja, ja. Muscheln wieder, kako se kaže skupljati? (Ähm.) Sa... (Sammeln.) Ja, sammeln. [Die LP schreibt das Wort an die Tafel.] O.K. Was kann ich noch diesen Sommer ähm am Meer machen? (Ähm.) Am Strand eine (Kula.) eine Sand..., was ist das? (Kula) Sandburg, was? Eine Sandburg bau... (Bauen.) bauen. Aha. Sandburg bauen. [Die LP schreibt den Ausdruck an die Tafel.] Aha. O.K. Ich klebe das noch. O.K. Und noch eine Phrase. Noch eine

Aktivität. (Volleyball). Volleyball. Aha. Wo spielen diese Leute Volleyball? Am (Sand.) Am Sand. Ja, wo ist dieser Sand? Am Stra... (--) Am Strand. Was ist Strand? (Plaža.). Aha. Das ist dann Strandvo... (Ähm.) Strandvolleyball. Sie spielen Strandvolleyball. Das klebe ich hier und wir schreiben Strandvolleyball spielen. [Die LP schreibt den Ausdruck an die Tafel.] O.K. Das alles sind Aktivitäten, die wir wann machen können? Wann machen wir das? Das alles? (Im Sommer.) Im Sommer. Aha, im Sommer. Also, heute werden wir ein bisschen über die Pläne für den Sommer, über die Aktivitäten, die wir im Sommer machen können, reden. O.K. Dakle, naš naslov danas je Sommerpläne.

LG7m (41:30 – 53:00)

O.K. Zuerst zeig ich Bilder, zeig ich Bilder und Sie, ihr sagt mir ähm zu welchem Wort das passt. O.K.? Erstes Bild. Was macht die Maus? (Malen.) Malen. Das geht dann hier, oder? Super. Gefällt dir die Maus? (Ja.) Dann haben wir dieses Bild. Das ist? (Reiten.) Und das sind (Pferde.) Super. Was macht diese Mädchen hier? (Fotografieren.) Fotografieren. Super. Wo ist das? (Hier). Was macht die Maus hier? (Ähm, Küche.) Die Maus ist in der Küche, aber die Maus (Kochen.) kocht, ja kocht. Super. Hier, oder? (Ja.) Hier. Super. Und, was macht die Maus jetzt? (Ähm, Fahrrad fahren.) Fahrrad fahren oder Radfahren. Radfahren. Ja. Und, was macht die Maus hier? (Ein Instrument spielen.) Ein Instrument spielen. Das Klavier. Super. Spielt ihr ein Instrument? Klavier? Ein Instrument spielen. Das klebe ich so hier. Super. Was macht die Maus hier? (Musik hören.) Musik hören. Was hat die Maus auf dem Kopf? (Slušalice.) Kopfhörer. Die je to? Tamo. Hier? O.K. Super. Und was macht die Maus hier? (Ähm. Angeln.) Angeln. Oder fischen auch. Ja. Er hat eine Angelrute. Gdje? (Ispod kochen.) Hier, oder? Ja. (ko...) Kochen, obično o hrvatsko, kochen. Und was macht die Maus hier? (Drachen fliegen.) Was bedeutet Drachen? (Zmaj.) Drachen fliegen ili Drachen steigen lassen. Was brauchen wir? (Vjetar.) Wie heißt das? (Wind.) Wir brauchen Wind. Genau. Es muss windig sein. Genau. | Und zum Schluss. (Basteln.) Basteln. Was ist das? Što je to? (Kreativno izrađivati.) Tako je, nešto kreativno izraditi, izrađivati. Sehr gut. | So. O.K. Das sind alles Aktivitäten, die wir in unserer Freizeit machen können, oder Freizeitaktivitäten, aber das kann was noch sein? Što to može još biti? (Aktivnosti, hobi.) Hobi. Und das ist auch unser Thema. Hobbys. [Die LP schreibt das Wort an die Tafel.] O.K. So. Kann mir jemand sagen, was er von diesen Hobbys mag oder nicht mag? Ah, ja? (Darf ich auf die Toilette?) Ja, klar. O.K. Was magst du? Ich mag... und was magst du nicht? (Ich mag----) Kochen. Und was magst du nicht? (--) Was magst du nicht? (Reiten.) Reiten, (---) Klavierspielen, (---) Angeln. Mateo,

was magst du? (-- Fotografieren, Kochen, Fahrradfahren.) Was magst du nicht? (Malen.) Malen (Musikhören.) Musikhören. (Basteln.) Basteln. (Drachenfliegen.) Drachenfliegen. (Angeln.) Angeln. Und wieso magst du Angeln nicht? (-- Stinkt der Fisch? (Ja.) Was magst du? Was magst du nicht? (Ähm.) Ich mag... (Ich mag Basteln, Musikhören.) Musikhören. (und Kochen). Was magst du nicht? (Ähm. Ich mag nicht ein Instrument spielen) Ein Instrument spielen. (Fotografieren.) Fotografieren. (Reiten.) Reiten. (und Malen.) und Malen.

LGIG – izvorni govornik

(00:00 – 9:21)

Also, ich bin XY, ja. Super. O.K. Was machen wir heute? Hmm. Welches Datum haben wir heute? | Datum? Welches Datum haben wir heute? Welcher Tag ist heute? Ist es Sonntag? Mittwoch? | (Montag.) Montag. Bravo! Montag? Welcher Montag? || Der... (Zehnte.) Genau. Der Zehnte (Mai.) Mai. Und welches Jahr haben wir? | (Ähm, ähm.) Aha. Also, zwei null zwei eins. Zweitausendeinundzwanzig. Supi! O.K. Also. Heute ist der zehnte Mai 2021. Ist heute kalt? Brrrr. (Nein.) Ist heute warm? (Ja.) Ja. Wir haben Winter. Haben wir Winter? | Ja. Es ist kalt und wir haben Winter. (Es ist kalt.) Es ist kalt? (Es ist kalt.) Ja? Haben wir Schnee? (Nein. Es ist warm!). Warm, Es ist warm. Haben wir Winter? (Nein.) Nein, wir haben (Frühling.) Frühling. Ja. Es ist so warm im Frühling. Ja. Was macht man im Frühling? Oder, besser, was trägt man im Frühling? Im Frühling und im Sommer trägt man Stiefel. [Die SuS lachen leise.] Trägt man Stiefel? [Die SuS lachen laut.] Ja? Hat jemand Stiefel an? | Nein? Was hast du für Schuhe an? (Turnschuhe.) Turnschuhe? Hmm. Du auch? Was hat Frau XY für Schuhe an? (Frau XY: Moderne Schuhe. [Sie lacht.]) Hat sie Stiefel? | Sind das Stiefel? (Nein.) Nein. Das sind moderne Schuhe. Und im Winter trägt man eine Mütze. Trägt man im Winter eine Mütze? (Ja.) Ja und im Sommer? (Nein.) Was, ihr trägt im Sommer keine Mütze? (Ähm.... / Nein. Im Sommer trägt ...Schiltermütze.) Eine Schiltermütze. So oder so? Oder so? Ganz cool, ja? So umgekehrt. O.K. Super. Also, trage ich, was habe ich an? | Hm? | Was habe ich an? Ja, bitte. Du heißt Andro? (Ja.) O.K. (Das T-Shirt, die Schuhe und die Hose.). Nein, das ist ein Kleid. (Nein.) Ja. Nein, ein Kleid habe ich an. Nikola, was habe ich an? (Ähm. Hose.) Eine Hose. Die Hose ist gestreift. (Nein.) Ist die Hose gestreift? (Nein. Gepünkt.) Gepünktet. Ja und in welcher Farbe ist meine Hose? (Orange. / Gelb.) Orange? (Gelb.) Gelb? Ja, gelb und ... (Schwarz). Besser das ist goldig. Gold. So. O.K. Ihr macht jetzt euer Lehrbuch auf. Das Lehrbuch auf der Seite achtundsechzig. Sechs acht. Ja. Was trägt Gabi? Hm? ||| Wer

ist das? | (Gabi. /Gabi. /Gabi). Das ist Gabi. O.K. Super. Gabi trägt [Die LP schreibt das an die Tafel]. Könnt ihr das alles sehen? (Ja. Gabi hat eine Jacke.) Ooo, eine Jacke. Gabi trägt eine Jacke. O.K. Ich habe nur so eine Jacke. (...) Gabi trägt eine Jacke. Könnt ihr das sehen? Sieht man das? [Die LP schreibt das an die Tafel.] Ja. Eine. Ja. Eine, eine Jacke. Sieht man das? (Frau XY: Jacke kannst du mit der Kreide schreiben. Mit weißer Kreide.) Wie bitte? [Die LP schreibt das Wort Jacke mit der weißen Kreide.] So. O.K. Eine Jacke. Ist jetzt besser? (Ja.) Ja. Eine Jacke. Was trägt Gabi noch? Ja, bitte. (Gabi noch eine Hose.) Gabi trägt ja eine Hose. [Die LP schreibt den Satz an die Tafel.] Also, eine Jacke, eine Hose, was trägt Gabi noch? || Hm? Ja? (Eine Pullover.) Wie? (Eine Pullover.) Einen Pullover. Ja. Es ist ja der Pullover. Dann haben wir einen Pullover. Ich hoffe, es ist blau besser. [die LP schreibt das Wort einen an die Tafel.] Ist es besser? Einen Pullover. [die LP schreibt das Wort Pullover an die Tafel.] Aha, so. Und hier blau, also blau. Einen Pullover. Was noch, was trägt Gabi noch? Noch zwei Sachen. | Was trägt Gabi noch? Trägt Gabi ein Kleid? (Nein.) Nein. Was trägt Gabi? Was ist das Weiße hier? Ja? (das T-Shirt) Aaaa. Das T-Shirt. Also sagen wir ein T-Shirt. Ein T-Shirt [Die LP schreibt ein T-Shirt an die Tafel.] Das sieht man gut. So. Ein T-Shirt. Ich habe keine grüne... Ein T-Shirt. Und was trägt Gabi noch? | Was ist das? (Stiefel. / Schuhe.) Ja. Schuhe. Ja. --- Gabi trägt Schuhe. Also, kein Artikel. Gabi trägt Schuhe. Habt ihr abgeschrieben? Schreibt ihr? Ja? Habt ihr alle geschrieben? Schreibst du? Hm? Anamarija, schreibst du? Nein? Jesi pisala, Anamarija? Jeste pisali? Ihr müsst mitschreiben. Ja. Morate pisati! Jel netko pisao? Morate svi pisati! O.K.? Da znate doma ponoviti. O.K. Das ist sehr wichtig.

7.9 Prilog 8 - Transkribirani zvučni zapis stručnoga ispita ispitanika NP8

O.K. Ähm. Guten Tag. Ich heiße XY und || [Jemand verspätet sich.] Ja, bitte schön. Ja, O.K. und diese Stunde bin ich euer Deutschlehrer. || Sind alle hier? Fehlt jemand? Alle sind hier. Wer fehlt? [Jemand verspätet sich.] O.K. Guten Tag. ||

Ich gebe euch, jedem von euch gebe ich ein Blatt Papier und ihr sollt eure Namen auf das Blatt schreiben. O.K.? [Der L verteilt die Blätter und murmelt etwas dabei.] Ja, Ihre Namen bitte schreiben, so ein Blatt Papier und so machen, damit ich eure Namen weiß. O.K. Ja, so. Ist nicht schwer. Danke. [Jemand klopft und tritt rein.] Guten Tag. Bitte ein Blatt Papier (Danke.) und schreibt eure Namen. |||

O.K. O.K. Bitte, schneller. [Jemand verspätet sich.] Ja, so eure Namen. || O.K. Gut. O.K. Jetzt weiß ich eure Namen und jetzt brauch ich neun Freiwillige. Neun Freiwillige, die zur Tafel kommen werden. Wer will zur Tafel kommen? (Niemand.) Niemand. O.K. Dann: Marija, Tonka, Mikula, Dorja, Ana, Kristina und Mia. Bitte, kommt hier zur Tafel, kommt zur Tafel. Ist nicht schwierig, ist nicht schwierig. Ja. Und nimmt euch ein Blatt so irgendein Blatt, ein Blatt... Dann noch Maja, Fran und Mislav. || O.K. Dreht euch zum Publikum. Wir sind das Publikum. Und das Publikum muss die Buchstaben sehen. Ja, die Buchstaben. Dreht die Buchstaben zum Publikum. So. O.K. Und. Ja. Meine Frage ist für das Publikum: Welches Wort ist hier versteckt? Es handelt sich um ein Tier. Was denkt ihr, welches Tier? Einen Meerestier. (Logisch.) Nein. || Fran, hast du vielleicht eine Idee? Filip? Lora? Hm? O.K. Der erste Buchstabe ist G. (Goldfisch. Goldfisch!) Ja, komm zu links. Ganz. Ja, und jetzt macht das Wort Goldfisch. Ja, ja so. Goldfisch. O.K. Goldfisch, richtig. Das ist ein Goldfisch. O.K. Das ist ein Goldfisch. Und wofür ist ein Goldfisch bekannt? (Drei Wünsche.) Ja, ein Goldfisch erfüllt so in Geschichte er hat Zauberkräfte und erfüllt Wünsche und was meint ihr, was ist so das Thema der heutigen Stunde. (Wünsche.) Ja, wir werden über Wünsche und Träume sprechen und ja, danke. Stellt die Blätter hier. Ja, danke, danke, danke. | O.K. Wünsche und Träume. |||

O.K. Gut. Und jetzt. Stellt euch vor, dass ich dieser Goldfisch bin und wenn ihr drei Wünsche hättet, welche wären das. O.K.? Ich bin dieser Goldfisch. Und denkt jetzt nach, über eure Wünsche. Und ich werde auf die Tafel schreiben, wie ihr mir das antworten musst. Und zwar auf drei Weisen, z.B. ||| [Der L schreibt etwas an die Tafel.] *Ich wäre gern* bedeutet auf Kroatisch *ja bih rado bio*. *Ich hätte gern* bedeutet auf Kroatisch *ja bih rado imao* und *ich würde gern* bedeutet *ja bih rado.*, z.B. Ich wäre gern ein Astronaut. [Der L schreibt den Satz an die Tafel.] Ich hätte gern (Viel Geld.) O.K. viel Geld. [Die Schüler lachen.] [Der L schreibt den Satz an die Tafel.] O.K. Und ich würde gern nach Deutschland fahren. [Der L schreibt den Satz an die Tafel.] O.K. Und so musst ihr mir antworten. Ana, wähle dir einen von diesen drei Sätzen aus und sag mir einen von drei zwei oder drei von drei Wünschen (Ich würde gern nach Paris fahren.) O.K. Ich würde gern nach Paris fahren. Tonka (Ich wäre gern eine Ärztin.). Eine Ärztin. Gut. Maja. (Ich hätte gern ein Pferd.). Ich hätte gern ein Pferd. Gut. Luka (Ich würde gern nach Bangkok fahren.). Nach Bangkok? O.K. Lucija (Ich würde gern nach Australien fahren.) Nach Australien. Mikula. (Ich wäre gern ein Programmie.) Ein Programmierer. Gut. Und Laura. (Ich...) Ich... (Ich würde gerne nach London fahren.) Nach London fahren. O.K. Gut. Und als letzte Person. Filip. (Ich werde ich wäre wäre gern ein

Lehrer). Ein...? Ein Lehrer. O.K. Interessante Wahl. Gut. Das sind eure Wünsche. Und jetzt. Jeder kommt zu mir und nimmt sich ein Kärtchen. Gut. Bitte, Dorja, kommt zu mir und nimmt dir ein Kärtchen. Oder besser ich werde das, das geht schneller. Jeder von euch bekommt ein Kärtchen. Aha. ||| [Der L verteilt die Kärtchen.] Auf diesen Kärtchen sind so auf der ersten Seite sind so Nummern und die Nummern gehen von 1 bis 4. Und was werden wir jetzt machen, wir werden Gruppen bilden. Alle mit derselben Nummer gehören in eine Gruppe. Versteht ihr? Ana, welche Nummer hast du (4.). Vier! Alle mit 4 werden zu Ana kommen. Marija, welche Nummer hast du? (1.) Eins! Alle mit eins zu Marija. Damjan? (2.) Zwei! Alle mit zwei zu Damjan. Und wer hat 3? (Wir.) O.K. Drei bitte hier. Hier bitte drei. Drei bitte hier. Hier, bitte. Ja, setzt euch! Nimmt Stühle. ||| Alle haben Gruppen gebildet. Gut. |||

O.K. Und jetzt. Wie ihr mir Wünsche gesagt habt, so werden wir Wünsche von diesen Personen hier herausfinden. Und zwar. Jede Gruppe von euch, jede Gruppe bekommt eine Person und ihr werdet Notizen über diese Personen machen und zwar, welche Notizen? Auf der anderen Seite Ihres Kärtchens steht, was Sie herausfinden müssen. Es ist wichtig, dass alle Notizen haben. Alle von euch müssen etwas auf den Kärtchen haben. Alle. Und noch etwas. Falls hier ein Satz steht, den es im Text nicht gibt, dann müsst ihr ihn nicht schreiben. O.K.? Und jetzt. Bücher habt ihr dabei oder nicht? (Nein.) O.K. Kein Problem. Kein Problem. || [Der L verteilt die Arbeitsblätter.] ||| Es gibt noch ein paar Exemplare hier und ein paar Exemplare hier. O.K. Und jetzt. Schreibt noch nichts. Diese Gruppe hier hat Felix. Diese Gruppe hier hat Katrin. Diese Gruppe hier Simon und die letzte Gruppe Lucas. Gut. Schreibt. Ja. Bring mir die...|| Falls Sie einige Wörter im Text nicht verstehen, habe ich hier einen Wortschatz mit möglichen unbekanntenen Wörtern vorbereitet und diesen Wortschatz werde ich euch jetzt geben. [Der L verteilt das Arbeitsblatt mit dem neuen Wortschatz.] ||| O.K. Geht alles so, wie geplant oder gibt es Probleme? ||| O.K. Wie geht es hier? Ich wiederhole: Alle müssen etwas auf den Kärtchen haben. Alle. [Der L geht durch die Klasse.] Wie geht es hier? Ist etwas nicht klar? Alles ist klar. Gut. [Der L geht durch die Klasse.] Ja, bitte, versucht nur auf Deutsch zu kommunizieren. Jetzt sind wir auf einer Deutschstunde. Versuchen wir Deutsch zu sprechen und Deutsch zu denken. [Der L geht durch die Klasse.] Aha, gut, gut. O.K. ... Aha, wie geht es hier? Aha. O.K. Wir haben noch wenig Zeit. Noch eine bis zwei Minuten. Maximum. Dann ist das das. Sind alle fertig? Wie ist es mit dieser Gruppe hier? Geht es gut, geht es schlecht? Geht es ausgezeichnet? Aha. Sie schreiben, sie schreiben. Fertig, fertig, fertig. O.K. Und die Gruppe dort? Auch fertig? Aha. Bitte schneller. || O.K.

Eine Minute noch und das ist das. Eine Minute noch. Habt ihr alle etwas auf den Kärtchen? Ja. Gut. Dann sammelt bitte diese Papiere und gibt sie mir wieder. Diese Papiere brauche ich zurück. O.K. Ja, es ist wichtig, was Sie auf den Kärtchen geschrieben haben. Danke, danke, danke. Aha, danke, O.K., gut. Und, danke. O.K. Und jetzt spielen wir ein Spiel und dieses Spiel heißt Kugellager. Habt ihr von diesem Spiel schon gehört? (Nein.) Kugellager. O.K. Ich werde alles erklären. Und zwar, wie werden wir das machen? Ihr werdet zwei Kreise bilden. Einen inneren Kreis und einen äußeren Kreis. Das ist so die erste Instruktion. Und zwar, drei Personen aus dieser Gruppe, zwei Personen aus dieser, zwei aus dieser und drei aus dieser Gruppe kommen hier, hier und hier. Ja, bitte. [Die SuS stehen auf und bilden zwei Kreise – es herrscht ein Durcheinander.] O.K. Schiebt bitte die Tische zur Tafel, die Tische zur Tafel. Ja, so, so. Gut. O.K. Gut. Gut. Ja, kommt hier. O.K. Bildet jetzt einen Kreis, einen Kreis, bitte, einen Kreis. So einen kleinen Kreis, einen kleinen Kreis, einen kleinen. So, so, so. O.K. Gut. O.K. Habt ihr eure Kärtchen dabei, nimmt die Kärtchen, Kärtchen sehr wichtig. Nimmt die Kärtchen! O.K. Die alle anderen bilden jetzt einen äußeren Kreis. Einen äußeren Kreis. Alle anderen. Kommt hier. Ja, alle anderen kommt hier. Macht einen äußeren Kreis. O.K. Und schiebt bitte den Tisch, ajmo; die Tische bitte noch schieben zur Tafel. Alle Tische. Ja. So. Wir haben genug Platz. Ja, bildet den O.K. O.K. Gut, gut, und. Seht mir jetzt zu! Seht mir jetzt zu, bitte! Die Personen im inneren Kreis sehen die Personen im äußeren Kreis. Sie müssen sich gegenseitig sehen. So, ja, so, genauso. Jeder muss einen Partner haben, ja, so, dreh dich hier. So, O.K. Kein Problem. Hast du einen Partner? Ja, so, so. Jeder muss einen Partner haben. Einen Partner oder eine Partnerin. Mit wem bist du? (---) O.K. Und mit wem seid ihr? O.K. Alle haben einen Partner. O.K. Und jetzt. Hört mir gut zu! Wenn ich sage, nach rechts drehen, dann geht der äußere Kreis einen Schritt rechts. Das werdet ihr machen, einen Sch..., wenn ich sage rechts drehen, dann geht er so, einen Schritt nach rechts zu anderem Partner. (Aha, ko ringe, ringe raja.) Ja, etwas, ja. [Alle lachen.] Und noch eine Information, noch eine Information. Sie werden jetzt über euere Personen etwas sagen, das, was Sie sich auf den Notizen geschrieben habt. Und zwar, zuerst spricht der äußere Kreis und dann spricht der innere Kreis. Das heißt, wenn ich sage, los, dann sprichst, dann sagst du, ja, meine Person heißt so, und so und so und du hörst zu. Und wenn du fertig bist, dann bist du dran und sagst, meine Person heißt so, so und so und ich sage, ja, einen Schritt nach rechts und dann wiederum das Gleiche, aber mit einer anderen Person. Gut. O.K. Bereit? Habt ihr alle Kärtchen? O.K. Kärtchen sehr wichtig. Ist alles klar? Ist alles klar? (Ja. Nein.) O.K. Wo ist dein Kärtchen? (...) Wieso? Wenn ich sage los, dann sagst du etwas über deine Person. Und

wenn du fertig bist, dann sagt sie etwas über ihre Person. O.K. Das ist... O.K. O.K. Drei, zwei, eins, los! Los! Ja, spricht! [Die SuS sind im Kugellager und sprechen miteinander.] O.K. Jetzt der innere Kreis. Jetzt der innere Kreis. Sie müssen das schnell machen. [Die SuS sind im Kugellager und sprechen miteinander.] Einen Schritt nach rechts. Der äußere Kreis. Einen Schritt nach rechts. Einen Schritt nach rechts. So! Los! [Die SuS sind im Kugellager und sprechen miteinander.] O.K. Einen Schritt nach rechts, einen Schritt nach rechts, wiederum, einen Schritt nach rechts, nach rechts, einen Schritt nach rechts. Los! Los! [Die SuS sind im Kugellager und sprechen miteinander.] O.K. Einen Schritt nach rechts, wiederum. [Die SuS sind im Kugellager und sprechen miteinander.] Bitte, spricht mit dem anderen. ... Spricht. Sprecht. Das ist egal. Ihr musst sprechen. O.K. Einen Schritt nach rechts, einen Schritt nach rechts [Die SuS sind im Kugellager und sprechen miteinander.] Einen Schritt nach rechts, O.K. noch einmal, einen Schritt nach rechts. [Die SuS sind im Kugellager und sprechen miteinander.] O.K. Das letzte Mal, einen Schritt nach rechts. Das letzte Mal, einen Schritt nach rechts. [Die SuS sind im Kugellager und sprechen miteinander.] Gut. Geht jetzt zurück zu euren Gruppen. Zu euren Gruppen zurück. O.K. Hier hab ich einige Fotos, die mit diesen Personen verbunden sind, über die Sie gerade gesprochen haben und Ihre Aufgabe wird ganz leicht sein. Und zwar, ich schreibe die Namen dieser Personen an die Tafel. [Der L schreibt etwas an die Tafel.] O.K. Und aus jeder Gruppe werden zwei Personen zu der Tafel kommen und das Bild finden, das zu jeder Person gehört. Das heißt, ihr hattet welche Person? (Felix.) Felix. Sie müssen, ihr müsst herausfinden, welches Bild zu oder mit Felix verbunden ist. Ihr hattet welche Person? (Katrin.) Katrin, O.K. und so weiter und so weiter. Zwei Personen kommen hier, sehen sich die Bilder an und nehmen ein Magnet und machen so. Ganz einfach. Und die anderen kontrollieren, ob das richtig ist. O.K. Zwei Personen. | Bitte, zwei Personen. O.K. Kommt zwei Personen. Ja, O.K. Sehen wir jetzt? Gut. Gut. O.K. Wir werden sehen. O.K. Ja. Gut. Nein. Umkehren. Das Bild umkehren. O.K. Fertig. Ist nicht wichtig. Es fehlt noch ein Bild. Ein Bild fehlt. Hier gibt es noch zwei Bilder. Und hier noch ein Bild. Bitte. O.K. Ein Bild hier. Ja, fragt eure Gruppe. O.K. Und ihr habt noch ein Bild. (Što piše?) Bleib ruhig und viel Erfolg bedeutet. Budi smiren i puno uspjeha! O.K. Dann klebt das zu der Person, die hier gehört. O.K. Jetzt das Publikum. Ist das richtig? (Ja, natürlich.) Ja. Ist das richtig? (Ja.) Nein. Was hat Felix, was wünscht er sich? Bitte, Gruppe, ja, kommt zu Ihren Plätzen zurück und das steht alles auf Ihren Kärtchen. Was wünscht sich Felix? Ein großes Auto und | und | ja, aber von diesen hier | ja, mehr Erfolg in der Schule. Ja, bitte korrigiere das. (Šta?) Schule geht zu Felix. (Felix?) Ja, O.K. Gut. Ist das O.K.? (Ja.) Gut.

Simon? (...) O.K. Und Lucas? (...) Richtig. Gut. Danke. Und jetzt wiederum zwei Personen aus jeder Gruppe, aber zwei andere Personen. Zwei andere Personen kommen hier und müssen Begriffe verbinden mit diesen Bildern und Personen. [Die SuS machen das.] O.K. Und ihr, die anderen, kontrolliert, was richtig ist. Aha, O.K. Und eine Warnung, eine Warnung, bitte hört zu. Eine Warnung! Alle Begriffe gehören zu Personen, aber nicht alle Begriffe können mit den Bildern verbunden sein, verbunden werden. O.K. Gut. Ihr habt hier noch was von --- [Die SuS arbeiten daran.] Ja, bitte, versucht das so machen. Und das geht. O.K. Das Publikum. Kontrolle. (Das ist falsch.) Ich habe am Anfang gesagt, alle Begriffe sind mit den Personen verbunden, aber nicht alle Begriffe sind mit den Bildern verbunden. O.K. Es gibt so ein Haken bei diesen Begriffen. Und zwar, wir haben hier Felix und er will seine Sprachkenntnisse aufbessern. Ist das richtig? (Ja. / Nein). Ja, ist eigentlich richtig. Ist nicht mit dem Bild verbunden, aber gehört zu dieser Person. Das ist hier der Haken. Und zwar, dann Felix Schule und mehr Erfolg in der Schule. (Ja.) Ja. Gut. Haus und Garten für Grillen und Partys bei Katrin (Ja). Ja. Dann Motorrad und Motorradführerschein? (Ja.) Ja, gut. Ein Bild mit Karten und steht im Ausland leben und arbeiten. Ja oder nein? (Ja.) Ja. O.K. Schlechte Nachrichten und bleib ruhig und viel Erfolg. Wie kann man das erklären? Wenn du z.B. eine Note Eins in Mathematik bekommst, und dann ist das eine schlechte Nachricht, nicht wahr? Und dann musst du ruhig bleiben und viel Erfolg für das nächste Mal. Und das Letzte Lucas. Hier haben wir drei Personen und sie machen eine Wanderung. Das gehört zusammen. Und das Letzte? Was ist hier falsch? Ja. Steht Joga verbessern und ---? Ja, das Bild muss, um einen Kopfstand zu machen muss man so sein. Man kann nicht so einen Kopfstand machen. Versteht? O.K. Das sind so Begriffe und Bilder, die mit diesen Personen verbunden sind. Und jetzt. Jede Gruppe wird sagen, was sich diese Personen wünschen. Und zwar, ihr sagt, was sich Katrin wünscht, ihr sagt, was sich Simon wünscht, ihr sagt, was sich Lucas wünscht und ihr sagt, was sich Felix wünscht. Fängt an! (----) O.K. Gut. Sie würde gerne einen Motorradführerschein haben. Gut, weiter (Simon wünscht im Ausland leben und arbeiten.) Gut und, was noch? (...) Aha, gut und weiter? Die nächste Gruppe. (Lucas würde eine Wanderung machen und er würde gern sein Yoga verbessern.) Richtig, er würde gern sein Yoga verbessern. Und die letzte Gruppe. Und die letzte Gruppe, bitte, was ist die letzte Gruppe? (Felix...) würde gern seine (Sprachkenntnisse) aufbessern und er hätte (mehr Erfolg) in der Schule. Gut. Diese Blätter, die Sie jetzt bekommen habt, das ist für die Hausaufgabe. O.K.? Das, was wir gerade geubt haben. Und als letzte Aufgabe fürs heute. Ein Blatt. Ein Kärtchen. Bitte ein Kärtchen.... [Der L verteilt die Kärtchen und wiederholt dabei mehrmals

das Wort „ein Kärtchen“.] Auf diesen Kärtchen sind so hypothetische Situationen. Und Sie, ihr müsst sich in diese hypothetische Situationen versetzen. Was würden Sie in diesen Situationen machen? | Was habt ihr. | Lies, was steht. Gruppe ---. Lies, was steht. (Was würdest du machen, wenn es kein Internet mehr gäbe?) Aha, wenn es kein Internet mehr gäbe. | Wenn es kein Internet mehr gäbe, würde ich | was | (Lernen.) O.K. Lernen, schlafen. Gut. Weiter. Was habt ihr? Lies, was auf dem Kärtchen steht. (----) Mein Geld ausgeben oder so etwas. Weiter. | (Was würdest du machen, wenn du ein Lehrer wärest. Wenn ich ein Lehrer, wäre, würde ich...) Allen guten Noten (Ja.) geben. (Ja, ja.) Und die letzte Gruppe (Was würdest du machen, wenn du nur noch einen Tag leben würdest. (Wenn ich nur noch einen Tag leben würde, würde ich ein Buch lesen.) Ein Buch lesen? O.K. Gut. Und das, was ... Hier habe ich noch eine hypothetische Situation. Was würdest du machen, wenn du mehr Freizeit hättest? Und Was würdest du machen, wenn du mehr Freizeit hättest? (Wenn ich Freizeit hättest, würde ich) Wenn ich mehr Freizeit hätte, (hätte, würde ich Fußball spielen.) O.K./ Und diese Gruppe hier. Was würdest du machen, wenn du im Lotto gewinnen würdest\ (Wenn ich...) im Lotto gewinnen würde (würde) würde ich (würde ich ein Villa kaufen) eine Villa kaufen. Gut. Und diese Gruppe hier. Was würdest du machen, wenn du eine Katze wärest? | [Die SuS lachen.] Wenn ich eine Katze wäre, würde ich | (Milch trinken.) Milch trinken. O.K. Und das ist das für heute. Ich hoffe, dass es euch Spaß gemacht hat und dass es euch sehr, für euch interessant war. Und diese Blätter, das ihr bekommen habt, das sind jetzt eure Blätter. Das müsst ihr mir nicht geben. O.K. Die Stunde ist noch nicht vorbei. Wir haben nur noch eine Situation für die letzte Gruppe. Und zwar, was würdest du machen, wenn du auf einer Insel leben würdest? || (Schlafen.). Bitte, wenn ich auf einer Insel leben würde, (Schwimmen.) [Es klingelt.]

8 ŽIVOTOPIS

MIRELA LANDSMAN VINKOVIĆ rođena je 19. siječnja 1973. u Bjelovaru gdje je završila osnovnu školu i gimnaziju. Pored redovnog školovanja završila je i osnovnu i srednju muzičku školu.

Diplomirala je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu njemački i ruski jezik i književnost 1998. te engleski jezik i književnost 2003. U studenom 2014. na istom fakultetu upisuje Poslijediplomski doktorski studij Glotodidaktike.

Kao predavač stranih jezika počinje raditi još kao student 1995. godine. Od 1999. do 2003. radi kao profesor njemačkog i engleskog jezika u Centru za strane jezike Vodnikova 12. Od 2003. do 2009. zaposlena je kao predavač, a od 2009. do 2018. kao viši predavač njemačkog i engleskog jezika na Fakultetu političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu. Od listopada 2017. radi kao vanjski suradnik, a od ožujka 2018. kao asistent na Katedri za didaktiku njemačkog jezika na Odsjeku za germanistiku na kolegijima Rad s udžbenicima njemačkog jezika, Učenički jezici, analiza pogrešaka i vrednovanje znanja i vještina, Školska praksa i praktikum s metodičarom te Metodika nastave njemačkog jezika.

Član je Hrvatskog društva učitelja i profesora njemačkog jezika i Hrvatskog društva za primijenjenu lingvistiku. Dobitnik je DAAD stipendije, Bayhost stipendije te u više navrata stipendije Goethe-Instituta.

Od 2015. – 2019. sudjeluje u radu pet projekata posvećenih istraživanju razrednoga jezika, a 2020. i 2021. u radu projekta Kreativnost i konceptualna integracija u učenju i poučavanju stranih jezika i matematike. U okviru projekta Učenje kroz rad i sustav upravljanja studentskim iskustvom na Filozofskom fakultetu u Zagrebu radi na unapređenju stručne prakse u školama.

Sudjeluje na brojnim radionicama, seminarima te znanstvenim konferencijama u Hrvatskoj i inozemstvu i objavljuje znanstvene članke u domaćim i stranim časopisima i publikacijama.

9 OBJAVLJENI RADOVI

1. **Landsman Vinković, Mirela**; Kocijan, Kristina (2021). Preparing the NooJ German module for the analysis of a learner spoken corpus. // *Formalising natural languages: applications to natural language processing and digital humanities. NooJ 2020. : revised selected papers* / Bekavac, Božo; Kocijan, Kristina; Silberztein, Max; Šojat, Krešimir (ur.). Switzerland: Springer, Cham, str. 146–158.
2. Bjelobaba, Saša; **Landsman Vinković, Mirela** (2020). A positive Synergy between Learning Syntax and Domain-Specific LSP Content. *Scripta Manent*, Volume XV (1), str. 3–29.
3. **Landsman Vinković, Mirela**; Jelaska, Zrinka (2020). Povratnost u ruskomu kao polaznomu i hrvatskomu kao ciljnomu jeziku. // *Jezik, književnost i obrazovanje - suvremeni koncepti Zbornik radova s međunarodnog znanstvenog skupa 4. Međimurski filološki i pedagoški dani* / Višnjić-Jevtić, Adrijana; Filipan-Žignić, Blaženka; Lapat, Goran; Mikulan, Krunoslav (ur.). Čakovec: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 97–112.
4. **Landsman Vinković, Mirela**; Lütze-Miculinić, Marija (2020). Supostavna analiza ovladanosti razrednim jezikom studenata i nastavnika engleskoga i njemačkoga kao inoga jezika. *Zbornik radova s XXXIV. Međunarodnog znanstvenog skupa HDPL-a* (u tisku).
5. Lütze-Miculinić, Marija; **Landsman Vinković, Mirela** (2017). Wie gut beherrschen Germanistikstudenten und Deutschlehrer in Kroatien die Unterrichtssprache Deutsch? Eine Erhebung der aktuellen Sachlage. // *Zagreber germanistische Beitrage : Jahrbuch für Literatur- und Sprachwissenschaft*, 26 (2017), 1; str. 277–302.
6. **Landsman Vinković, Mirela** (2016). Jezik struke i inkluzija na tercijarnoj razini obrazovanja. // *Zbornik radova I. međunarodne konferencije Od teorije do prakse u jeziku struke*. Zagreb, Republika Hrvatska, str. 85–97.
7. Bošnjak, Marija; **Landsman Vinković, Mirela** (2015): Croatian and German as a foreign language in a virtual environment – from the perspective of e-instructors and e-learners // *Proceedings of the 8th International Language Conference on the Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Culture*. Zagreb: University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences, str. 18–26.

8. **Landsman Vinković, Mirela**; Bjelobaba, Saša (2014). Can We Shroud a Syntactic Structure in an ESP Cloak? Case Study: Teaching Indirect Questions to Students of Political Science. // *Proceedings of the 7th International Conference on The Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Cultures*, / Gajšt, Nataša; Plos, Alenka; Vičič, Polona (ur.). Maribor: University of Maribor, Faculty of Economics and Business, str. 180–187.
9. Pleše, Dubravka; **Landsman Vinković, Mirela**; Plićanić Mesić, Azra (2013). Incorporating cultural elements into teaching foreign languages to university students. // *Proceedings of the sixth International Conference on the Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Cultures* / Gajšt, Nataša; Plos, Alenka ; Vičič, Polona (ur.). Celje: Faculty of Logistics, str. 265–270.
10. Bjelobaba, Saša; **Landsman Vinković, Mirela** (2012). Using Diverse Source Materials as a Springboard for Efficient Acquisition of Election Vocabulary. // *Proceedings of the 5th International Language Conference on The Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Cultures* / Vičič, Polona; Orthaber, Sara; Ipavec, Vesna Mia; Zrinski, Manca (ur.). Celje: University of Maribor, Faculty of Logistics, str. 43–48.