

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FILOZOFSKA FAKULTETA  
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO  
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO

DIPLOMSKO DELO

**RAZUMEVANJE FRAZELOGIJE V  
TRADICIONALNI IN SODOBNI PRAVLJICI TER  
OBLIKE POMOČI UČENCEM V MANJŠIH  
UČNIH SKUPINAH**

LJUBLJANA, 2016

NIVES HORVAT

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FILOZOFSKA FAKULTETA  
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO  
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

**RAZUMEVANJE FRAZELOGIJE V  
TRADICIONALNI IN SODOBNI PRAVLJICI TER  
OBLIKE POMOČI UČENCEM V MANJŠIH  
UČNIH SKUPINAH**

Študijski program:  
Pedagogika – D, slovenistika – D

NIVES HORVAT

Mentorici: red. prof. dr. Erika Kržišnik  
red. prof. dr. Jana Kalin

Ljubljana, 2016

## Zahvala

Najlepše se zahvaljujem mentoricama, red. prof. dr. Jani Kalin in red. prof. dr. Eriki Kržišnik, ki sta mi ogromno dali že med samim študijem, izjemno sem vama hvaležna, da sta me vodili tudi ob koncu moje študijske poti; hvala za vso strokovno pomoč, predvsem pa za motivacijo, spodbude in prijazne besede.

Zahvaljujem se tudi izr. prof. dr. Jasni Mažgon za strokovno pomoč pri nastajanju empiričnega dela diplomske naloge.

Predvsem pa se zahvaljujem staršem, hvala, ker sta mi omogočila študij, držala pesti pred vsakim izpitom in me spodbujala, ko sem to najbolj potrebovala.

Hvala tudi mojim dobrim prijateljem, ki so nepogrešljivi del tega mozaika.

## **POVZETEK**

**NASLOV:** Razumevanje frazeologije v tradicionalni in sodobni pravljici ter oblike pomoči učencem v manjših učnih skupinah.

V teoretičnem delu naloge predstavljamo frazeologijo, kako je vpeta v pouk slovenščine, pa tudi drugih predmetov, sprašujemo se o vzrokih učnih težav, kako jih prepoznavamo, in kakšne so značilnosti učencev z učnimi težavami. Odgovore na zastavljena vprašanja iščemo v okviru učne diferenciacije in individualizacije ter učne pomoči. Pri učni diferenciaciji in individualizaciji se osredotočamo predvsem na oblike dela v homogenih in heterogenih skupinah, pri učni pomoči pa predstavljamo petstopenjski model nudenja pomoči, ki poskuša reševati učne težave sistemsko in vse oblike pomoči združi v celoto.

V empiričnem delu naloge raziskujemo frazeologijo v tradicionalni in sodobni pravljici, in sicer nas zanima, kako pogosti so frazemi v obravnavanih delih, katere besedne vrste frazemov prevladujejo, kakšne so modifikacije, variante in prenovitve frazemov, opazujemo pa tudi s frazemi izraženo vrednotenjsko konotacijo. Preverjamo razumevanje frazeologije, s katero se osnovnošolci srečujejo v mladinskih delih, med devetošolci, in sicer nas zanima, če se rezultati glede na vključenost v homogene in heterogene skupine razlikujejo. Ugotavljamo tudi, kako učenci ocenjujejo delo in različne oblike pomoči pri pouku slovenščine v homogenih in heterogenih skupinah.

Rezultati kažejo na to, da bi morala šola bolj spodbujati sposobnost metaučenja, saj učenci ne znajo najbolje spremljati in kontrolirati svojega učenja in se ne zavedajo svojih močnih in šibkih področij, da bi lahko to tudi kompenzirali. Učenci ob soočenju z učnimi težavami učno pomoč iščejo sami le občasno, največkrat pa jim pri težavah pomagajo starši. Eno od možnih ovir pri reševanju učnih težav vidimo prav v prepočasnem iskanju pomoči pri strokovnjakih, ki jo učencem z učnimi težavami lahko nudijo. Za to pa bo verjetno potrebno spremeniti stališče, da so učne težave problem in razumeti, da je iskanje pomoči samo korak več na poti k uspehu.

**KLJUČNE BESEDE:** frazeologija, učne težave, učna diferenciacija, učna individualizacija, homogene in heterogene skupine, učna pomoč.

## **ABSTRACT**

**TITLE:** Understanding phraseology in traditional and contemporary fairy tales and forms of learning assistance in small learning groups.

In the theoretical part of the thesis we present phraseology, how it is integrated into the teaching of the Slovene language as well as other subjects, we discuss the causes of learning difficulties, how to recognize them, and what the characteristics of students with learning difficulties are. We look for the answers to these questions in the context of differentiated and individualized learning and learning assistance. When describing differentiated and individualized learning, we focus primarily on the types of work in homogeneous and heterogeneous groups. When it comes to learning assistance, we present a five-step model of providing assistance, which tries to address learning problems systemically and combines all forms of assistance into a whole.

In the empirical part of the thesis we explore phraseology in traditional and contemporary fairy tales. Namely, we are interested in how common the idioms in the discussed works are, which parts of speech prevail, what the modifications, variants and changes of idioms are. We also observe the evaluative connotation, expressed with idioms. We control the understanding of phraseology with which the schoolchildren (nine graders) are faced in youth literature. Namely, we wonder if the results differ in relation to the inclusion in homogeneous and heterogeneous groups. We also observe how students evaluate the work and various forms of assistance in teaching Slovene in homogeneous and heterogeneous groups.

The results show that the school should do more to promote the ability of meta learning, because students do not know exactly how to monitor and control their own learning and are not aware of their strong and weak points, so that they could compensate. When faced with learning difficulties, the students rarely search for learning assistance themselves. Mostly, their parents help them when in difficulty. One of the potential obstacles to solving learning problems is that the students seek assistance from experts when it is too late. For this we will probably need to change the point of view that learning difficulties present a problem and understand that seeking help is only a step forward on the path to success.

**KEY WORDS:** phraseology, learning difficulties, differentiated learning, individualized learning, homogeneous and heterogeneous groups, learning assistance.

## KAZALO VSEBINE

1	UVOD .....	10
2	SLOVENŠČINA IN FRAZEOLOGIJA V OSNOVNI ŠOLI .....	11
3	FRAZEOLOGIJA .....	13
3.1	OSNOVNA FRAZEOLOŠKA ENOTA.....	13
3.2	DELITEV FRAZEMOV .....	14
3.2.1	<i>Delitev frazemov po obliki .....</i>	14
3.2.2	<i>Delitev frazemov glede na predvidljivost pomena .....</i>	15
3.2.3	<i>Delitev frazemov po izvoru .....</i>	16
3.3	OSNOVNE LASTNOSTI FRAZEMA .....	16
3.4	RAZUMEVANJE IN UČENJE FRAZEMOV .....	19
3.5	NORMA V FRAZEOLOGIJ IN Odstopi od nje .....	21
3.5.1	<i>Modifikacije frazemov.....</i>	21
3.5.2	<i>Variante frazemov.....</i>	22
3.5.3	<i>Prenovitve frazemov.....</i>	22
3.5.3.1	<i>Tipologija frazeoloških prenovitev.....</i>	23
4	UČNE TEŽAVE .....	26
4.1	VZROKI UČNIH TEŽAV .....	26
4.2	UČNE RAZLIKE MED UČENCI .....	27
4.3	UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI .....	27
4.3.1	<i>Učenci s splošnimi učnimi težavami .....</i>	28
4.3.2	<i>Učenci s specifičnimi učnimi težavami .....</i>	28
4.4	PREPOZNAVANJE UČNIH TEŽAV .....	29
4.5	GLAVNE PODSKUPINE UČNIH TEŽAV.....	30
5	UČNA DIFERENCIACIJA IN INDIVIDUALIZACIJA.....	32
5.1	OPREDELITEV UČNE DIFERENCIACIJE IN INDIVIDUALIZACIJE .....	32
5.2	VRSTE UČNE DIFERENCIACIJE IN INDIVIDUALIZACIJE .....	34
5.2.1	<i>Notranja učna diferenciacija in individualizacija .....</i>	34
5.2.2	<i>Fleksibilna diferenciacija in individualizacija .....</i>	35
5.2.3	<i>Zunanja diferenciacija .....</i>	36
5.3	HOMOGENE IN HETEROGENE UČNE SKUPINE .....	38
5.4	ZAKONODAJA NA PODROČJU UČNE DIFERENCIACIJE V OSNOVNI ŠOLI.....	42
5.5	VLOGA UČITELJA PRI UČNI DIFERENCIACIJI IN INDIVIDUALIZACIJI.....	44
6	UČNA POMOČ .....	45
6.1	SPLOŠNA NAČELA PRI RAVNANJU Z UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI .....	47

6.2	DOPOLNILNI POUK .....	48
6.3	DODATNA INDIVIDUALNA IN SKUPINSKA POMOČ .....	49
6.4	DODATNA STROKOVNA POMOČ .....	50
6.5	TUTORSTVO IN VRSTNIŠKA POMOČ.....	52
6.6	PETSTOPENJSKI MODEL NUDENJA UČNE POMOČI.....	55
7	OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA.....	58
7.1	RAZISKOVALNA VPRAŠANJA.....	59
7.2	RAZISKOVALNE HIPOTEZE .....	60
8	METODOLOGIJA .....	63
8.1	OSNOVNA RAZISKOVALNA METODA.....	63
8.2	VZOREC IN OSNOVNA MNOŽICA.....	63
8.3	ZBIRANJE PODATKOV.....	63
8.4	OPIS INSTRUMENTA .....	64
8.5	OBDELAVA PODATKOV .....	64
9	REZULTATI IN INTERPRETACIJA .....	66
9.1	PRIMERJALNA ANALIZA FRAZELOGIJE V TRADICIONALNI IN SODOBNI PRAVLJICI.....	66
9.1.1	<i>Tradicionalna in sodobna pravljica.....</i>	66
9.1.2	<i>Dela, ki jih analiza obsega.....</i>	67
9.1.3	<i>Pogostost frazemov v obravnavanih delih .....</i>	67
9.1.4	<i>Vrste frazemov v obravnavanih delih.....</i>	68
9.1.5	<i>Modifikacije frazemov v obravnavanih delih.....</i>	71
9.1.6	<i>Variante frazemov v obravnavanih delih.....</i>	73
9.1.7	<i>Prenovitve frazemov v obravnavanih delih.....</i>	76
9.1.8	<i>S frazemi izražena vrednotenjska konotacija.....</i>	79
9.1.9	<i>Možni vir nove frazeologije .....</i>	87
9.2	RAZUMEVANJE FRAZELOGIJE .....	88
9.3	OCENA DELA PRI POUKU SLOVENŠČINE .....	101
9.4	OCENA RAZLIČNIH OBLIK POMOČI.....	118
10	ZAKLJUČEK .....	129
11	VIRI IN LITERATURA .....	133
12	PRILOGI.....	141

## KAZALO SLIK

Slika 1: Tipologija frazeoloških prenovitev (Kržišnik 2006, str. 274).....	24
Slika 2: Besedne vrste frazemov v obravnavanih delih.....	69
Slika 3: Vrste frazemov v tradicionalni in sodobni pravljici.....	70
Slika 4: Modifikacije frazemov v obravnavanih delih. ....	72
Slika 5: Modifikacije frazemov v tradicionalni in sodobni pravljici.....	73
Slika 6: Variante frazemov v obravnavanih delih. ....	74
Slika 7: Variante frazemov v tradicionalni in sodobni pravljici.....	75
Slika 8: Prenovitve frazemov v obravnavanih delih.....	78
Slika 9: Prenovitve frazemov v tradicionalni in sodobni pravljici. ....	79
Slika 10: Količinska razporeditev frazemov glede na družbeno evalvacijo frazemov v obravnavanih delih.....	81
Slika 11: Količinska razporeditev frazemov glede na družbeno evalvacijo frazemov v tradicionalni in sodobni pravljici.....	82
Slika 12: Količinska razporeditev frazemov glede na jezikovno evalvacijo frazemov v obravnavanih delih.....	83
Slika 13: Količinska razporeditev frazemov glede na družbeno evalvacijo frazemov v tradicionalni in sodobni pravljici.....	84
Slika 14: Količinska razporeditev frazemov glede na sobesedilno evalvacijo frazemov v obravnavanih delih.....	85
Slika 15: Količinska razporeditev frazemov glede na sobesedilno evalvacijo frazemov v tradicionalni in sodobni pravljici.....	86
Slika 16: Primerjava dosežkov učencev v homogenih in heterogenih skupinah – 1. naloga. ....	89
Slika 17: Primerjava dosežkov učencev v homogenih in heterogenih skupinah – 2. naloga. ....	91
Slika 18: Primerjava dosežkov učencev v homogenih in heterogenih skupinah – 3. naloga. ....	92
Slika 19: Primerjava dosežkov učencev v homogenih in heterogenih skupinah – 4. naloga. ....	94



## KAZALO TABEL

Tabela 1: Normativi za izvedbo pouka v manjših učnih skupinah (Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole 2007, 13. člen).....	43
Tabela 2: Količina frazemov v obravnavanih delih.....	67
Tabela 3: Rezultati razumevanja frazeologije glede na vključenost v homogene oz. heterogene skupine. ....	98
Tabela 4: Analiza varianc.....	98
Tabela 5: Število doseženih točk na preizkusu znanja razumevanja frazeologije med učenci v različnih nivojskih skupinah.....	99
Tabela 6: Primerjava doseženega števila točk na preizkusu znanja razumevanja frazeologije med nivojskimi skupinami. ....	99
Tabela 7: Razumevanje frazeologije glede na spol. ....	100
Tabela 8: Ocena hitrosti tempa posredovanja učne snovi pri slovenščini med učenci v homogenih in heterogenih učnih skupinah.....	102
Tabela 9: Ocena učiteljevih spodbud k aktivnemu sodelovanju pri pouku med učenci v homogenih in heterogenih skupinah.....	103
Tabela 10: Ocena reševanja različno zahtevnih nalog, glede na znanje pri slovenščini, med učenci v homogenih in heterogenih skupinah.....	104
Tabela 11: Ocena učiteljeve spodbude, da bi učenci dosegli čim boljši rezultat, med učenci v različnih nivojskih skupinah.....	105
Tabela 12: Ocena učiteljevega odnosa do posameznega učenca med učenci v različnih nivojskih skupinah. ....	107
Tabela 13: Ocena zanimivosti pouka slovenščine med učenci v različnih nivojskih skupinah .....	108
Tabela 14: Ocena učenja samo za pozitivno oceno med učenci v različnih nivojskih skupinah .....	109
Tabela 15: Ocena odnosov s sošolci med učenci v homogenih in heterogenih skupinah. ....	111
Tabela 16: Ocena uspešnosti pri pouku slovenščine med učenci v različnih nivojskih skupinah.....	112
Tabela 17: Ocena uspešnosti tistih učencev, ki jim slovenščina ni materni jezik. ....	113
Tabela 18: Zadovoljstvo z oceno pri slovenščini med učenci v različnih nivojskih skupinah.....	114
Tabela 19: Povezanost med oceno in mnenjem o uspešnosti pri pouku slovenščine.....	116
Tabela 20: Ocena učiteljevih pričakovanj med učenci v različnih nivojskih skupinah.....	117
Tabela 21: Ocena različnih oblik pomoči.....	119
Tabela 22: Ocena dobljene učne pomoči.....	121
Tabela 23: Povezanost med spolom in oceno učinkovitosti obstoječih načinov pomoči.....	122
Tabela 24: Ocena učinkovitosti obstoječih načinov pomoči.....	123
Tabela 25: Ocena, koga učenci najlažje zaprosijo za pomoč pri učnih težavah.....	124

## KAZALO PRILOG

Priloga A: Anketni vprašalnik.....	141
Priloga B: Seznam izpisanih frazemov.....	147

## 1 Uvod

Vprašanje učne diferenciacije in individualizacije je bilo prisotno skozi celotno zgodovino šolstva, še danes pa je aktualno ne le v slovenskem šolskem prostoru, ampak tudi v drugih (evropskih) državah. Raziskovalci so enotnega mnenja, da je potrebno zaradi individualnih učnih razlik med učenci pouk prilagoditi tako, da bodo vsi lahko dosegali svoje najboljše možne rezultate. V naši osnovni šoli se pouk v 8. in 9. razredu pri materinščini, matematiki in tujem jeziku vse leto organizira z razporeditvijo učencev v manjše homogene ali heterogene skupine. Raziskave, ki so bile usmerjene v ugotavljanje učinkovitosti posameznih oblik učne diferenciacije in individualizacije, pa ne dajejo enoznačnih odgovorov na to, katera oblika prinaša več prednosti in daje boljše rezultate. Zato smo se odločili, da bomo poskušali ugotoviti, kako poteka učni proces pri obeh oblikah pouka ter poskušali primerjati tudi nivo znanja, ki ga dosegajo učenci. Odločili smo se, da bomo primerjali razumevanje frazeologije, saj je osvajanje frazeološke kompetence zapletenejše in tudi starostno kasnejše kot pridobivanje leksikalne kompetence v jeziku, ker zahteva razumevanje mehanizmov pomenskih prenosov (pri mlajših otrocih pogosto opazimo dobesedno razumevanje frazeoloških enot), veliko izkušenj s svetom in jezikom oz. verbalnim sporazumevanjem, da se v mentalnem slovarju govorca ustali poleg denotativnega tudi konotativni pomen, ki je pri frazeoloških enotah nujno prisoten.

Eno od področij, ki bi mu morali prav tako nameniti posebno pozornost, pa je učinkovitejše zmanjševanje učne neuspešnosti, saj je v populaciji okrog 20 odstotkov otrok in mladostnikov (Kavkler idr. 2013), ki se v času šolanja spoprijemajo s težavami pri učenju. Učenci z učnimi težavami si želijo biti uspešni in so lahko uspešni, a potrebujejo pomoč, da bi snov razumeli in znali. Zato bomo v naši raziskavi ugotavljali tudi, kako učenci ocenjujejo različne oblike pomoči, kdo jim pomaga, ko se soočajo z učnimi težavami, in kaj bi po njihovem mnenju potrebovali, da bi lažje in bolje reševali svoje težave pri učenju.

## 2 Slovenščina in frazeologija v osnovni šoli

Slovenščina je kot materni/prvi jezik za večino učencev in kot drugi jezik/jezik okolja za pripadnike manjšin ključni splošnoizobraževalni predmet v osnovni šoli. Učenci se usposabljujejo za učinkovito govorno in pisno razumevanje v slovenskem jeziku, razvijajo zavest o pomenu materinščine in slovenščine, o slovenščini kot državnem in uradnem jeziku, o njenem položaju v Evropski uniji in njeni izrazni razvitosti na vseh področjih javnega in zasebnega življenja (Učni načrt 2011).

V okviru slovenščine, pa tudi v okviru vseh drugih predmetov, se učenci pogostokrat srečajo tudi s frazeologijo, frazemi so pogosti v sodobni mladinski književnosti, in sicer v izvorni obliki, še pogosteje pa kot prenovitve, številni se pojavljajo v sodobnih publicističnih besedilih. Petek (2013) ugotavlja, da jih učitelji velikokrat izrekajo, ne da bi se tega sploh zavedali, ker so to, enako kot besede, konvencionalizirane (stalne) jezikovne enote. Marsikdaj se uporabljajo tudi za poživitev sloga (npr. v časopisnih besedilih), usmerjeni pa so predvsem na poslušalca. Spodbujajo pozornost občinstva (npr. otrok, staršev idr.) in razbijajo suhoparnost podatkov. Kržišnik idr. (1994) navajajo, da je pogostost rabe frazemov odvisna od govornega položaja, njihova raba pa je pogostejša v tistih govornih položajih, ki niso rutinski, ampak čustveno obarvani, zlasti negativno čustveno zaznamovani, npr. prepir, žalitev.

Frazem je stalna besedna zveza, njegovega pomena pa ne zaznamujejo posamezne besede, ki v frazemu nastopajo kot njegove sestavin, ampak nastane s pomenskim premikom, metaforo ali metonimijo, lahko pa je celo tako idiomatiziran, da se ga moramo tudi rojeni govorniki v celoti naučiti. Tudi zato frazemi predstavljajo enega izmed zanimivejših delov jezika, včasih pa so, izvzeti iz konteksta, lahko tudi nadvse zabavni ali nenavadni. Tega se včasih zavemo šele, ko se poskušamo naučiti tujega jezika in smo prvič soočeni s frazemi. Tako tudi ni potrebno posebej poudarjati, kako pomembno se je naučiti njihove pravilne rabe, da bi se lahko približali naravnim govornikom.

France Žagar v svojem članku v JiS 1. 1980/81 poudarja pomen frazeologije v šoli, ker posreduje in ohranja ljudsko modrost (Kržišnik idr. 1994). Šola mora frazeologijo ozavestiti, predvsem kaj to sploh je, v čem se razlikuje od nezaznamovanih poimenovanj in kako se lahko z njo »igramo«. Pomemben priročnik za učitelje je bil izdan leta 1994, in sicer Pouk

slovenščine malo drugače, ki je bil na eni strani preskušen v praksi (učitelji so gradivo preskušali v pedagoških delavnicah na seminarjih), po drugi pa v osnovi temelječ na svetovnih jezikovnih teorijah (pretvorbene slovnice N. Chomskega, v teoriji govornih dejanj J. L. Austina in pragmatičnem jezikoslovju J. R. Searla in drugih) ter v povezavi s teoretičnimi zasnovami slovenskega jezikoslovja (Kržišnik idr. 1994). Priročnik je sestavljen iz dveh delov. Avtorici 1. dela (Križaj Ortar, M. in Bešter, M.) sta uspeli na temelju modernih jezikoslovnih teorij prikazati predvsem makrostrukturo besedila z okoliščinami, namensko in tematsko zgradbo ter zunanjo oblikovanostjo besedila (ob pravilnosti sta poudarjali predvsem ustreznost in razumljivost besedila), avtorica 2. dela (Kržišnik, E.) pa spodbuja spoznavanje frazemov in uzavešča njihovo vlogo v jeziku. Predvsem so dragocene vaje, v katerih je frazeologija povezana s tematskimi sklopi iz drugih predmetov. Vaje v priročniku niso razmejene po težavnosti, ampak nakazujejo le temeljno tipologijo vaj. Naloga učiteljev pa je, da jih izberejo, prilagajajo interesom in sposobnostim učencev ter jih kot posamezne elemente vgrajujejo v vsebine učnih načrtov po posameznih razredih in stopnjah.

Kržišnik idr. (prav tam) se v omenjenem priročniku, Pouk slovenščine malo drugače, sprašujejo o razvijanju sporazumevalne zmožnosti učencev: Ali jih bomo naučili tvoriti besedila, v katerih bodo frazeme pravilno (jezikovna zmožnost) in ustrezno (pragmatična zmožnost) uporabljali? Zaradi zapletenosti same frazeologije in interesov učencev, ki so v tej starosti veliko bolj naklonjeni prenovitvam frazemov kot spoznavanju modrosti, predvsem pa zaradi sedanjega učnega načrta in načina dela je ta cilj precej težko dosežati.

### 3 Frazeologija

Frazeologija je – zlasti od vključno predromantike in romantike dalje – bolj kot jezikoslovce zanimala etnologe, folkloriste ipd., šele v 20. stoletju in v okviru strukturalističnih metod pa se je uveljavila kot relativno samostojna jezikoslovna veda (Kržišnik 2008). Razumemo jo kot »samostojno jezikoslovno vedo, ki proučuje jezikovne enote z lastnostmi frazemov. Frazemi so torej jezikovnosistemske enote, ki se kot anormalna jezikovna oblika pojavljajo na vseh jezikovnih ravneh od leksikalne do besedilne« (Jakop 2006, str. 17).

Frazeologijo lahko razumemo v širšem ali ožjem smislu. »Frazeologija v širšem pomenu vključuje tudi enote, katerih edina lastnost je stalnost, npr. večbesedni strokovni izrazi« (Kržišnik idr. 1994, str. 91) oz. sem prištevamo »stalne besedne zveze, ki ne izpolnjujejo kriterija domačnosti« (Petermann 1988, str. 302), tu lahko navedemo sestavljene termine (npr. črni les, kratki valovi) in tako imenovane funkcionalne glagolske zveze (npr. dati odgovor, zavzeti stališče). Kržišnik idr. (1994) na podlagi ekspresivnosti oz. neekspresivnosti večbesednih izrazov, katerih pomena ni mogoče neposredno izpeljati iz pomena sestavin, frazeologijo delijo na:

- jedrni del frazeologije (*mlatiti prazno slamo, pasje življenje, lije kot iz škafa*);
- obrobni (mejni) del: *mačje oko, materina dušica, dati predlog/pobudo*.

Petermann (1988) opozarja tudi na obrobno področje frazeologije, ne priznana od vseh avtorjev, ki ga predstavljajo stalne zveze, ki ne izpolnjujejo kriterija skladske včlenitve, ker že imajo stavčno obliko in so semantično dokončne. Ker so v določenih komunikacijskih položajih rabljene funkcionalno, jih imenujemo tudi komunikacijske frazeološke enote. K njim spadajo predvsem pregovori, krilatice, citati in reki. Vse te fraze so prestopile mejo med leksikalno enoto in dokončnim besedilom.

#### 3.1 Osnovna frazeološka enota

Poimenovanje frazeološke enote ni enotno, zanjo se uporabljajo različni izrazi: Pavlica jo imenuje v svojem slovarju kar fraze (prav tako Suhadolnik v kritiki tega slovarja), Toporišič (1974) govori o frazeologemu, ki je analogen izrazu fonem, morfem ipd., poimenovana pa je tudi kot frazeologizem (v knjigi N. M. Šanskega), idiom (izraz je sprejet predvsem med

angleškimi in ameriškimi jezikoslovci in predstavlja skrajno točko leksikalne enote, ki ni nujno večbesedna), frazem, stalna besedna zveza. Kržišnik (1994) v doktorski disertaciji Slovenski glagolski frazemi pojasnjuje, da je vsem osnovnim pojmovanjem frazem, frazeologizem in frazeologem skupna končnica –em, saj hočejo poimenovati enoto sistema (fonem, morfem, leksem). Izraz frazeologem s slovensko frazeologijo in znanstveno terminologijo ni združljiv in jo povezuje z nekim preteklim obdobjem. Najbolj razširjeno poimenovanje v slovanskih jezikih je frazeologizem, ki pa ni usklajen z ostalimi poimenovanji jezikovnosistemske ravnine. Podomačeni izraz stalna besedna zveza, ki bi bil sicer vsaj za šolsko rabo najprimernejši, je nezadosten in zavajajoč, ker predpostavlja, da so frazeološke enote vedno le besedne zveze, in torej izloča iz frazeologije vse stavčne tvorbe (Kržišnik idr. 1994). Od 80. let naprej se v frazeoloških razpravah čedalje pogosteje uporablja izraz frazem, ki se prej ni uporabljal. V skladu s to razlago bomo tudi mi za poimenovanje osnovne enote frazeologije uporabljali izraz frazem.

Prav tako se pojavljajo neenotnosti v poimenovanju frazemov s stavčno in nestavčno strukturo. Toporišič razume pod terminom reklo frazem z nestavčno strukturo, pod terminom rečenica pa frazem s stavčno strukturo. Rečenice dalje deli na pregovore, reke, izreke, prilike ipd. (Toporišič 1974).

## **3.2 Delitev frazemov**

### **3.2.1 Delitev frazemov po obliki**

Toporišič (1974) predlaga, da se analogno besednim vrstam govori o frazeoloških vrstah, ki imajo oblikoslovne značilnosti (se sklanjajo, stopnjujejo, spregajo ipd.):

- frazeološki samostalnik: *višja sila, adamovo jabolko, zakon narave*;
- frazeološki pridevnik: *dobrega srca, odprte glave, pridnih rok, v letih*;
- frazeološki prislov: *na silo, iz srca, do kosti, na pamet, s polno paro*;
- frazeološki glagol: *iti na živce, vihati nos, držati besedo, priti k sebi*;
- frazeološki členek: *kje neki, tako rekoč, po pravici povedano, da da*;
- frazeološki veznik: *ne glede na to da, v primeru da*;
- frazeološki predlog: *s pomočjo, glede na, z ozirom na, ob priliki*;
- frazeološki medmet: *dober dan, bog daj srečo; ježeš marija, pri moji veri*.

Kržišnik idr. (1994, str. 91) delijo frazeme po obliki na nestavčne (besednozvezne) in stavčne. Nestavčne razvršča vzporedno z besednimi vrstami na:

- samostalniške: *mož beseda, figa mož, boljša polovica, nočni ptič*;
- pridevniške: *kot iz škatlice, odprte glave, neumen ko(t) noč, zvit kot presta*;
- prislovne: *na vse kriplje, o svetem nikoli, čez noč, iz vsega srca, noč in dan*;
- glagolske: *pustiti na cedilu, skočiti si v lase, splavati/iti po vodi, prelivati/preliti kri*.

Za stavčne pravi, da bi jih lahko razvrstili v eno-, dvo- ali večstavčne, vendar je zaradi tradicionalnega pojmovanja, da so stavčni frazemi vedno le pregovori, reki itd., pomembneje izpostaviti, da so lahko tudi »nepregovorni«.

- »nepregovorni«: *Ta je pa bosa, To je pa (že) višek, Saj ne gori voda*;
- »pregovorni«: *Jabolko ne pade daleč od drevesa; Kjer se prepirata dva, tretji dobiček ima*.

### 3.2.2 Delitev frazemov glede na predvidljivost pomena

O pomenu frazema je mogoče govoriti z dveh vidikov (Kržišnik idr. 1994, str. 138):

- z vidika razmerja med pomenom frazema kot celote in pomeni njegovih sestavin, na katerem je že sprožen proces prepoznavanja pomena besed, ki ga sestavljajo;
- z vidika pomena frazema kot celote – v ospredje je postavljeno razmerje med denotativnim in konotativnim pomenom.

Če izhajamo iz razmerja med pomenom frazema kot celote in pomeni njegovih sestavin, ugotovimo, da vsota pomenov sestavin ni enaka celovitemu pomenu frazema. Govorimo o t. i. frazeološkem pomenu. Če je to res, lahko predpostavimo, da je razumevanje frazemov najprej odvisno od stopnje njihove motiviranosti. Tako so frazemi lahko delno motivirani (delno predvidljivi) ali nemotivirani (nepredvidljivi). (Rigler Šilc 2011, str. 94).

Toporišič (1974) glede na stopnjo motiviranosti oziroma predvidljivosti pomena stalne besedne zveze na podlagi pomena njegovih posameznih slovarskih sestavin loči štiri tipe frazemov: sestava, skup, sklop in zraslek.

- Pri sestavah je pomen frazema enak vsoti pomenov posameznih sestavin (*spalna srajca, osnovna šola*). Od nestalnih besednih zvez se ločijo po tem, da jih ne produciramo sproti, ampak jih jemljemo iz spomina.
- Skupi so frazemi, v katerih imajo posamezne besede čisto poseben, enkratni pomen, brez prenesene rabe (*kriva prisega*).
- Sklopi so frazemi s prenesenim pomenom (*zavihati si rokave* 'resno/odločno se lotiti česa'). Te besedne zveze imajo slovarsko predvidljiv pomen, ki pa je različen od frazeološkega, rečemo lahko, da so metaforični.
- Zrasleki so stalne zveze, katerih pomena niti približno ne moremo uganiti iz besed, ki ga tvorijo (npr. *pri na kant, kozje molitvice*).

### 3.2.3 Delitev frazemov po izvoru

Toporišič (1974) obravnava frazeme tudi s stališča jezika, v katerem so nastali, tj. po izvoru:

- slovenski frazemi: domnevamo lahko, da so nekateri naši frazemi nadaljevanje praslovanske dediščine, drugi pa so nastali v slovenskem jeziku (oboje so avtohtoni, prvotni slovenski frazemi).
- neslovenski frazemi: ti so prevzeti iz drugih jezikov, bodisi smo jih prevedli iz tujejezične predloge (npr. *Zdrav duh v zdravem telesu* iz lat. *Mens sana in corpore sano*) bodisi smo jih neprevedene prilagodili svojemu jeziku (v izgovarjavi, pisavi, oblikoslovju – lahko v vsem hkrati ali pa le v posameznem – npr. *status quo*, ki je prilagojen slovenščini v izgovarjavi in sklanjatvi, ne pa tudi v pisavi).

Toporišič (prav tam) predlaga, da imenujemo prevzete prevedene frazeme frazeološke kalke; popolnoma prilagojene frazeme sposojene, le deloma prilagojene pa tuje. Ostanjejo nato le še citatni frazemi, ki pa niso del slovenskega jezika.

### 3.3 Osnovne lastnosti frazema

Osnovne lastnosti frazema so večbesednost, stalnost (oblike in pomena), neizpeljivost pomena celote iz pomenov sestavin in ekspresivnost (Kržišnik idr. 1994):



- **Večbesednost:** frazem je sestavljen vsaj iz dveh besed (npr. *cepiti dlako, soliti pamet*), kar pomeni, da enobesedna tvorjenka ni frazem (npr. *dlakocepiti*). Pri frazemih, kot so npr. *čez noč, hoditi za (kom)*, pa lahko namesto o večbesednosti govorimo o nadbesednosti.
- **Stalnost:** sestavine frazema so nespremenljive. Besede znotraj frazeološke zveze nimajo enakih možnosti kakor zunaj frazema. Neupoštevanje te lastnosti lahko povzroči nerazumevanje pomena, namesto frazeološkega pomena lahko nastopa dobesedni pomen proste besedne zveze, kadar pa ta ne obstaja, pa lahko pride tudi do nesmisla. Znotraj frazema stalnost oblike delimo na:
  - **oblikoslovno:** *rožice saditi* in ne *\*rožico posaditi*;
  - **besedotvorno:** *kot iz škatlice* in ne *\*kot iz škatle*;
  - **skladenjsko:**
    - pretvorbno: *hoditi po ovinkih* in ne *\*hoja po ovinku*;
    - besednoredno: *noč in dan* in ne *\*dan in noč*;
    - spremembo skladenjske zgradbe: *čez noč* in ne *\*čez celo noč*;
  - **sestavinsko:** *obrati do obisti* in ne *\*obrati do ledvic*

Zunaj frazema pa je stalnost omejena na zunanja določila: *pustiti na cedilu* koga (= človeka) in ne *\*pustiti na cedilu* kaj (=predmet, npr. makarone).

Frazem seveda ni popolnoma nespremenljiv, njegova oblika, ne da bi se pri tem spremenil njegov pomen, se lahko deloma spreminja glede na obliko rabe, imamo pa tudi frazeološke različice (variante). Ker ni nič od tega poljubno, lahko govorimo o 'stalni' oz. omejeni spreminljivosti, ki obsega:

- oblike za vključevanje v besedilo:
  - spregatvene: *pustim, pustiš, pusti ... na cedilu*, toda ne *\*splavam, splavaš po vodi*, ampak samo 3. os.;
  - časovne: *mlati, mlatil je ... prazno slamo*;
  - naklonske: *pustiš, pusti, pustil bi na cedilu*, toda samo *pojdi, pojdite, naj se gre ... solit* in ne *\*(jaz) se grem solit*;
  - sklonske: *boljša polovica, boljše polovice* itd.
- frazemske (fraezološke) različice:
  - oblikoslovne: *pihati/popihati na dušo (komu)* in ne *\*pihniti na dušo (komu)*;

- skladišne:
    - ❖ pretvorbene: *mlatiti prazno slamo* → (to je samo) *mlatenje prazne slame*;
    - ❖ fakultativne (neobvezne) sestavine: *garati kot živina* ali *garati kot črna živina*;
  - sestavinske: *obrati do kosti/obisti; na vse kriplje/pretege*.
- **Neizpeljivost pomena celote iz pomenov sestavin:** Vsota pomenov sestavin ni enaka celovitemu pomenu frazema. V nekaterih frazemih nobena od sestavin ne nastopa v svojem slovarskem pomenu (npr. *pometati pod preprogo*), v drugih pa je taka sestavina lahko del frazema (npr. *govoriti kot dež*). Zaradi tega lahko govorimo o različnih stopnjah predvidljivosti:
    - nepredvidljivost pomena: *vleči dreto, iti rakom žvižgat*; popolnoma nepredvidljiv pomen imajo tudi frazemi s sestavino, ki se pojavlja samo v frazemu, ni pa del siceršnjega besednega zaklada (slovarja): *priti na kant, na vse pretege/kriplje*.
    - 'prenesenost' pomena:
      - primera: *lije kot iz škafa, zvit kot kozji rog*;
      - metafora: *mlatiti prazno slamo, prešteti kosti*;
      - metonimija: npr. zamenjava dela telesa z njegovo funkcijo: *imeti dolg jezik, imeti dve levi roki*;
      - simbolna vrednost sestavine: npr. pes kot simbol slabega življenja: *priti na psa, pasje življenje, pasja vročina*.

Med pomenom sestavin in celotnim pomenom frazema lahko obstaja tudi sočasna asociacijska, ki je povezana z obvladovanjem nekega jezika. Asociacijske povezave lahko podpirajo ohranjanje pomena in oblike frazema ali pa ga slabijo in povzročijo nastanek novih različic (npr. frazem *hoditi po ovinkih* ima enobesedno sopomenko *ovinkariti*). Frazeme, ki tovrstnih povezav v slovarju nimajo, so težje zapomnljivi, pri njihovi rabi prihaja do 'napak', in če so te pogoste, lahko pride do nove različice frazema.

- **Ekspresivnost:** Ta lastnost je lahko posledica:
  - oblike (rima, asonanca, ritmiziranje): *žlahta strgana plahta, ne reči ne bev ne mev*;

- pomena: frazemi niso samo poimenovalno jezikovno sredstvo, ampak tudi vrednotenjsko (konotativno): npr. *boljša polovica* poimenuje isto kot *žena*, vendar je dodatni pomen (vsaj) ironičen.

### 3.4 Razumevanje in učenje frazemov

Skubic (2004) pravi, da za razvoj govora in jezika ni pomembno samo učenje slovničnih pravil, ampak so pomembne tudi vrste drugih procesov, še posebej učenje konceptov oziroma pojmov. Za otroke velja, da so jezikovno veliko ustvarjalnejši kot odrasli, v njihovem govoru se pogosto pojavljajo metafore. Otroci razumejo veliko več, kot lahko izrazijo, saj je njihov besednjak še skromen, zato se zatečejo k metaforičnemu izražanju (Kunst Gnamuš 1984).

Otrok pri starosti štirih let že razlikuje dobesedni in preneseni pomen ter ima že temeljne pogoje za tvorjenje in razumevanje metafore. Predšolski otroci pogosteje v svojem govoru uporabljajo metafore kot šolski, vzrok za to so pojmovni primanjkljaji in revno besedišče (prav tam, str. 140).

Metafore v otrokovem govoru začnejo upadati po šestem letu, zaradi vedno večje konceptualizacije. Kljub temu da začne raba metafor s starostjo upadati, pa njihovo razumevanje s starostjo samo narašča (prav tam, str. 141). Sedem- do osemletni otroci so sposobni razumeti tudi njim še neznane frazeme, če so rabljeni v ustreznem sobesedilu. Sposobnost razumevanja novih frazemov nato v naslednjih letih narašča in proti koncu osnovne šole doseže stopnjo, ki zadošča, da razumejo splošno rabljene frazeme. Pomembnost ustreznega sobesedila za razumevanje pri tem ni zanemarljiva (Kržišnik idr. 1994, str. 99). Razloge za to lahko iščemo v večanju izkušenj o svetu, odnosih in naraščanju asociativnih jezikovnih mrež (povezave med pomeni) ter v racionalizaciji oz. ozaveščanju teh procesov pri otroku.

Eksperiment s predšolskimi otroki (v Švici) je pokazal, da se ti naučijo frazemov prej, kot so glede na svoj kognitivni razvoj sposobni doumeti razliko med frazemi in drugimi, »pravilnimi« jezikovnimi enotami (tj. takimi, ki so tvorjene po sistemskih pravilih, glede na sistemske paradigmatske in sintagmatske odnose). Obstaja tudi vprašanje, kolikšno stopnjo razumevanja pomena frazema otroci dosežejo. Zdi se, da konotativni del pomena dojamajo kasneje kot denotativnega (Kržišnik idr. 1994). Otrok se frazemov nauči kot celote, zanj je to

neke vrste dolga beseda. To velja tem bolj, čim bolj je pomen sestavin oddaljen od pomena celote. Zlasti mlajši otroci načeloma ne razumejo frazemov na osnovi pomenskih prenosov, zato dvoumnosti mnogih frazemov ne dojamejo. Učitelj v šoli torej lahko ozavešča in spodbuja racionalizacijo dvoumnosti ter tako odpira prostor za začetno igro z jezikom (prav tam).

Da je uzaveščanje frazeoloških jezikovnih sredstev potrebno, potrjujejo mnoga umetnostna besedila (zlasti sodobna), ki jih učenci prebirajo za domače branje, za bralno značko ali kar tako (Kržišnik 1990a). Zaradi svoje slikovitosti in ekspresivnosti so frazemi učencem privlačno in zabavno izrazno sredstvo. Učenje frazeologije na razredni stopnji ni nujno omejeno le na učenje slovenskega jezika in še manj le na umetnostna besedila. Za spodbujanje otrokovega razumevanja in opazovanja pomenskih prenosov, ki se dogajajo v frazeologiji, je zlasti primerna tematika pri spoznavanju narave in družbe (Kržišnik idr. 1994). Številna poljudnoznanstvena besedila, namenjena za to starostno stopnjo, izrabljajo frazeme ne le za to, da bi bila otrokom bolj privlačna, ampak jemljejo frazeme tudi kot ponazorilo, npr. lastnosti živali (*zmešan kot kura, siten kot podrepna muha*), frazeološko poimenovan in prenesen na človeka pa je tudi način njegovega obnašanja, ne da bi bila zadevna žival sploh poimenovana (*stisniti rep med noge, lajati v luno* – oboje se v izhodišču nanaša na psa), ali pa frazem poimenuje dejanje, katerega vršilec je izključno ta domača žival (*pomeriti hlače*). (prav tam).

Tudi odrasli, ki se učijo tujega jezika, se morajo naučiti frazeološki pomen. Proces razumevanja frazemov namreč poteka na dveh ravneh: na ravni proste besedne zveze in na ravni frazeološke besedne zveze. Ko tuji govorec sliši frazem v slovenščini, ima glede razumevanja več možnosti: ali bo takoj zaznal frazeološki pomen ali bo sestavine frazema najprej razumel v slovarskem pomenu in potem zaznal frazeološki pomen ali pa frazema sploh ne bo razumel (Rigler Šilc 2011). Frazeološko kompetenco bo lažje pridobil tisti, ki ima boljše predznanje in visoko motivacijo. Pri proučevanju frazemov je pomemben tudi vidik verjetnosti. Besede v posameznem jeziku nastopajo z različno frekvenco, prav tako se z različno frekvenco pojavljajo besede v besednih zvezah. Besede v jeziku imajo torej različno verjetnost pojavitve, različna pa je tudi verjetnost, kako se bodo pojavile besede v besednih zvezah druga za drugo. Tako bodo besede ali besedne zveze z večjo frekvenco pojavitve prispevale k boljšemu razumevanju frazema (prav tam).

### 3.5 Norma v frazeologiji in odstopi od nje

Normativnost v frazeologiji je težko določljiva, saj je popolna stalnost lastnost le redkih frazemov. Normativno določanje zahteva opredelitev izhodiščne oblike, ki jo tvorijo zaporedje in vrsta sestavin, minimalno število sestavin in razmerja med njimi (Čermák v Kržišnik 1996), ter opredelitev oblik rabe (Toporišič v Kržišnik 1996), kamor poleg oblikoslovnih prilagoditev sodijo tudi dopustne rabe pretvorb. »Za določitev normirane ustaljenosti je potrebno ločevati med variantami, ki so ustaljene, in modificirano rabo, ki je neustaljena. Prenovitve kot modifikacijo je mogoče izločiti na podlagi njihove vloge v besedilu« (prav tam, str. 134). Kljub temu pa je določitev meje med variantami in modifikacijami, ki so neprenovitvene in z vidika norme napake, zelo težka. Za ugotavljanje pravilnosti frazeoloških tvorb si lahko pomagamo na več načinov: s splošnimi in specializiranimi frazeološkimi slovarji, besedilnim gradivom in metajezikovno presojo rojenih govorcev (Burger v Kržišnik 1996).

Za kršenje frazeološke norme obstajata dva pomembna vzroka (Kržišnik 1996):

- nepoznavanje ali preslabo poznavanje norme (predvsem pri hitrem, sprotnem tvorjenju besedila);
- vpliv tujejezične frazeologije (vidno predvsem v prevodnih besedilih).

Odstopi od norme v frazeologiji pa niso vedno kršitev norme, lahko so tudi posledica zgodovinsko pogojene spremembe ali pa gre za frazeološke prenovitve. Možne so torej tri vrste odklonov od norme (Kržišnik 1990b, str. 401):

- napake (posledica nepoznavanja norme);
- zgodovinskorazvojne pogojene spremembe (posledica spreminjanja norme);
- ustvarjalne spremembe frazemov.

#### 3.5.1 Modifikacije frazemov

O modifikacijah oz. spremembah, ki so drugačne od prenovitev, je govorila Kržišnikova (1996), ki je skušala modificirano rabo frazemov ločevati na prenovitveno in neprenovitveno. Pri tem prenovitve opisuje kot modifikacije, ki imajo v besedilu funkcijo jezikovnih inovacij, neprenovitvena modifikacija pa naj bi bile nefunkcionalna sprememba in vrsta napačne rabe

(Kržišnik 2006). »Modifikacije so spremenjene rabe oblike in/ali pomena frazema v besedilu, ki so večinoma zavestne, četudi morda ne vedno namerne, v besedilu so funkcionalne, zato opazne in (lahko) prepoznane« (prav tam, str. 263). Pomembno je, da gre za funkcionalne modifikacije, saj so tiste, ki v besedilu nimajo svoje funkcije, četudi so namerne, blizu napačni rabi. Da je prepoznanost modifikacije dosežena tudi pri naslovniku, morata biti nujno izpolnjena vsaj dva pogoja: »poznavanje in razumevanje izhodiščnega frazema ter (vsaj intuitivno) poznavanje in razumevanje postopka jezikovnih inovacij« (prav tam).

### 3.5.2 Variante frazemov

Kljub pravilu ustaljenosti frazemi niso popolnoma nespremenljivi, sicer bi jih morali uporabljati le kot citate, kar pa seveda ne drži. Oblika frazema se lahko deloma spreminja glede na obliko rabe, ne da bi se pri tem spremenil pomen frazema, obstajajo pa tudi frazeološke različice oz. variante (Kržišnik idr. 1994). Ker pa ne gre za poljubno spreminjanje, lahko govorimo o stalni oz. omejeni spreminljivosti, ki obsega spregatvene, časovne, naklonske in sklonske oblike rabe ter frazeološke različice oz. variante, ki nastanejo z oblikoslovnimi, skladenjskimi in sestavinskimi spremembami (prav tam).

Zgodovinsko gledano je normirana stalnost frazeoloških enot posledica knjižno-jezikovnega predpisa, in sicer to velja za knjižno frazeologijo oz. za tisti del frazeologije, ki se pojavlja v besedilih knjižnih zvrsti (Kržišnik 2006). Primer zgodovinskega oblikovanja norme je npr. variantni frazem *seči/skočiti/vskočiti/pasti v besedo (komu)*. Pregled v slovarjih in pravopisih kaže, da tvorita stalno jedro varianti *seči/skočiti v besedo*; *vskočiti v besedo* je novejša varianta, *pasti v besedo* pa neknjižna (ker je to varianta, ki je enaka prevodnemu ustrezniku iz nemščine: *ins Wort fallen*). (Kržišnik 1996). Neustreznost variante je razvidna na dva načina: da v slovarju preprosto ni upoštevana ali da je kvalificirana kot neustrezna. To pomeni, da za zgodovinsko razsojanje o ustaljenosti kake sestavine v variantnem frazemu slovarji niso zadostni, saj dejstvo, da kaka varianta ni upoštevana, še ne pomeni nujno, da ni obstajala, ampak lahko tudi, da je bila vrednotena kot neknjižna in zato izpuščena (prav tam).

### 3.5.3 Prenovitve frazemov

Frazeološke prenovitve so »inovativne spremembe oblike in/ali pomena frazema, izpeljane v besedilu in v njem prepoznavne, so namerne in (praviloma) enkratne. Posledica prenovitev je

stilna opaznost, pomenski prenosi, ki so v frazemu že bolj ali manj prikriti in otrdeli, so ponovno postavljeni v razvidnost« (Pogorelec v Kržišnik 1996, str. 140–141), kar prenovitev kot postopek približuje ustvarjalni metafori.

Delitev modifikacij na neprenovitvene in prenovitvene oziroma ločevanje med modifikacijami in prenovitvami je upravičeno tudi z vidika učinkovanja v besedilu. Pri neprenovitvenih modifikacijah frazem v besedilu realizira samo svoj frazeološki pomen, pri prenovitvah pa v besedilu vedno nastopa interakcija med pomenoma frazeološke besedne zveze in proste besedne zveze (Kržišnik 2006). Razmerje med njima je odvisno od vsake konkretne besedilne uresničitve: v ospredju je lahko pomen frazeološke besedne zveze in je pomen proste besedne zveze spremljevalna asociacija; lahko gre za hkratno uresničitev obeh pomenov ali pa je v ospredju pomen proste besedne zveze in je pomen frazeološke besedne zveze v ozadju (prav tam).

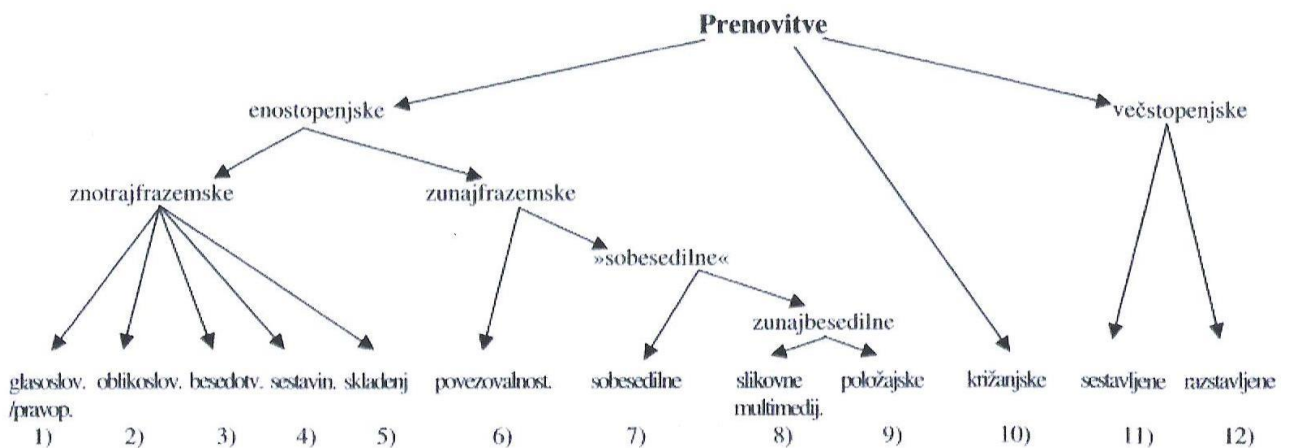
Frazeološke prenovitve so lahko izpeljane na različne načine, oblika frazema je v njih lahko spremenjena ali ne, vedno pa morajo imeti dodatno oporo v sobesedilu, ki jih kot prenovitve tudi razkriva. Sicer ne bi šlo za prenovitev, ampak za napako oz. neuspelo prenovitev (Kržišnik idr. 1994). Za razumevanje prenovitve je treba poznati izhodiščno obliko in pomen frazema, sicer prenovitev ne more biti prepoznana in ne učinkuje. To je za učence v začetnih razredih osnovne šole zahtevna naloga. Ker pa se taki postopki precej pogosto pojavljajo tako v (zlasti sodobnih) umetnostnih besedilih za otroke (S. Makarovič, S. Pregl, B. Novak itd.) kot tudi sicer v otroških revijah (Ciciban), je primerno učence nanje opozoriti. S tem jim bomo pomagali razumeti zapletenejša mesta v besedilu in jim omogočili celovito razumevanje sporočenega, še preden se bodo sami dokopali do tega. Za učence v višjih razredih so prenovitve frazemov zabaven postopek, ki je v skladu z njihovo težnjo po razbijanju ustaljenih klišejev (prav tam).

### **3.5.3.1 Tipologija frazeoloških prenovitev**

V frazeološki literaturi obstaja več tipologij prenovitev, od zelo podrobnih do precej splošnih. V slovenski frazeologiji obstajata dve tipologiji prenovitev. Korošec (v Kržišnik 2006) jih deli na obnovitve, v katerih je struktura frazema na kak način spremenjena, in ponovitve, ki so

brez formalnih sprememb. Kržišnikova razvije bolj podrobno tipologijo, in sicer izhaja iz predpostavke, da morajo biti za funkcioniranje frazema izpolnjeni naslednji pogoji:

1. dana sestavinska zapolnitev (vključno z vsemi stalnimi/uzualnimi variantami);
2. dana skladenjska struktura (s predvidenimi možnimi pretvorbami);
3. dana (zunajfrazemska) strukturno-pomenska povezovalnost (kolokabilnost)
4. vključenost frazema v kompatibilno okolje, tj. kontekst, ki omogoča prepoznavo frazema kot frazema.



**Slika 1: Tipologija frazeoloških prenovitev (Kržišnik 2006, str. 274).**

Glede na že zgoraj omenjene pogoje Kržišnikova (2006) dalje ločuje med:

- enostopenjskimi prenovitvami: glede na prizadetost oblike frazema se ločujejo na: znotrajfrazemske (oblika frazema je spremenjena) in zunajfrazemske (brez formalnih sprememb). Znotrajfrazemske prenovitve se glede na vrsto oblikovne spremembe delijo na sestavinske (glasoslovne/pravopisne, oblikoslovne, besedotvorne, besedne/sestavinske) in skladenjske. Zunajfrazemske prenovitve pa se delijo na povezovalnostne (kolokabilnostne) in (prave) sobesedilne.
- večstopenjskimi prenovitvami: glede na razvidnost oz. nerazvidnost raznovrstnih postopkov se delijo na sestavljene (kombinacija več izpeljanih enostopenjskih postopkov) in razstavljene prenovitve (razstavitve), v katerih postopek izpeljave prenovitve iz izhodiščnega frazema ni razviden.

Na prehodu med eno- in večstopenjskimi prenovitvami poznamo tudi križanja (kontaminacije) dveh, redkeje več frazemov. Križanja presegajo enostopenjske prenovitve,



ker pa so tudi sama eden od delnih postopkov v večstopenjskih prenovitvah, so torej eden od osnovnih postopkov (prav tam).

Pri slovenščini, temeljnem splošnoizobraževalnem predmetu v osnovni šoli, se učenci usposabljujejo za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje. Pravočasno odkrivanje učencev z učnimi težavami pri slovenščini ter prepoznavanje narave zunanjih in notranjih ovir, ki preprečujejo njihovo učno napredovanje, je ključnega pomena za učinkovito soočanje z učno neuspešnostjo. Dolgoročni učinki šolskega neuspeha so pomembni tako za posameznika kot za družbo, zato terjajo posebno pozornost šolske in širše javnosti.

## 4 Učne težave

Učne težave se pojavijo pri zelo heterogeni skupini učencev z različnimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot vrstniki. Največkrat so posledica učinkovanja različnih dejavnikov, ki se prepletajo. Učnih težav se zato ne razume in v zvezi z njimi ukrepa samo z vidika posameznika, ki se uči, temveč tudi z vidika okolja, v katerem se uči. Posebno vzgojno-izobraževalne potrebe učencev z učnimi težavami so pogosto posledica tudi manj ustreznega ali neustreznega procesa poučevanja in učenja (Magajna idr. 2008b).

Avtorji navajajo (Magajna idr. 2008a), da obsega celotna skupina učencev z učnimi težavami od 20 do 30 % celotne populacije učencev. Podatki (Magajna idr. 2011) kažejo, da se vsak učitelj, ki dela v osnovni ali srednji šoli, v vsakem razredu srečal z učenci z učnimi težavami. Večina od teh učencev bo imela lažje učne težave, ki jih bo učencem z ustreznimi ukrepi pomagal premagati učitelj pri pouku (običajno ta pomoč zadošča 80 % učencev z učnimi težavami), nekateri pa bodo imeli kompleksnejše težave in bodo potrebovali tudi dodatno specialno pedagoško pomoč (Peklaj 2012, str. 5).

### 4.1 Vzroki učnih težav

Sodobno interakcijsko pojmovanje učencev z učnimi težavami navaja tri osnovne vzroke učnih težav (Adelman, Taylor v Magajna idr. 2008b):

- Pri prvem tipu težav so vzroki primarno v učenčevem okolju. Sem sodijo problemi pri učenju, ki so posledica kulturne in ekonomske prikrajšanosti, pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja, problemi, povezani z večjezičnostjo in multikulturalnostjo ali prisotnost določenih stresnih vplivov v okolju.
- Vzroki drugega tipa težav so v kombinaciji dejavnikov med posameznikom in okoljem. V vsakem posamezniku so notranji dejavniki, ki povzročajo večjo nagnjenost k razvoju določenih splošnih ali specifičnih učnih težav. Do odkritega pojavljanja učnih težav in neuspešnosti pa pride le v primeru, ko okolje ni usposobljeno za ustrezno ukvarjanje s temi ranljivostmi, posebnostmi in nagnjenji. V to skupino spadajo otroci z blažjimi specifičnimi učnimi težavami, ki bodo ob ustreznem pristopu težave dobro kompenzirali. Ob neustrezni metodi poučevanja pa

se lahko sproži spiralni razvoj učne neuspešnosti s posledicami na čustvenem in socialnem področju.

- Vzroki tretjega tipa težav pa so primarno v posamezniku (npr. nevrološka motnja, razvojne ali motivacijske posebnosti, zmerne do težje specifične motnje učenja idr.). Ta tip težav je najbolj kroničen in pogosto vključuje več področij. Otroci s tem tipom težav običajno potrebujejo večje prilagoditve tudi v ustreznih okoljih.

## **4.2 Učne razlike med učenci**

Strmčnik (1987) opozarja, da je pri spoznavanju učencev potrebno imeti v mislih razlike med učenci (interindividualne), ki so pomembne zlasti za diferenciacijo, kakor tudi razlike v učencih samih (intraindividualne), ki so pomembne za individualizacijo pouka. Razlike po pomembnosti je možno razvrščati le kadar imamo v mislih točno določene vzgojno-izobraževalne namene in kadar gre za »grob«  
diferenciacijo učencev ter za njihove interindividualne razlike. Težje pa je na splošno razmejiti razlike na bistvene in nebistvene, če imamo v mislih konkretnega učenca in njegove intraindividualne posebnosti, katerih upoštevanje je za resnično individualizirano delo z učencem prvotnega pomena (prav tam).

Največ učiteljev opazi umske razlike (79,6 %), razlike v delovnih navadah (57,2 %) in motiviranosti (55,3 %), ostale pa so opažene bistveno manj, npr. značajnostno moralne (22,1 %), temperamentne (17 %), spoznavno stilne (6,6 %). (Strmčnik 1987).

Plut Pregelj (1999) poudarja, da je razlike pri učencih potrebno upoštevati, vendar na način, da se vsi učenci razvijajo v najširšem možnem okviru. Pomembno je, da spoznavamo učenčeve posebnosti, hkrati pa jih uzaveščamo pri samih učencih, da jih spoznavajo in tudi razumejo, saj jih lahko le na ta način uspešno izkoristijo pri učenju (meta kognicija in meta procesi).

## **4.3 Učenci z učnimi težavami**

12a člen Zakona o osnovni šoli (1996) definira učence z učnimi težavami kot tiste učence, ki brez prilagoditev metod in oblik dela pri pouku težko dosegajo standarde znanja. Šole mora tem učencem prilagoditi metode in oblike dela pri pouku ter jim omogočiti vključitev v

dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči. Če je povprečno ali nadpovprečno nadarjen otrok, mladostnik ali odrasel učno neuspešen, je potrebno ločevati med dvema različnima vrstama problemov: splošnimi in specifičnimi učnimi težavami (Lewis in Doorlag v Magajna idr. 2008a). Nekateri učenci imajo samo splošne učne težave, drugi samo specifične, mnogi pa imajo učne težave obeh vrst.

#### **4.3.1 Učenci s splošnimi učnimi težavami**

Lerner (2003 v Magajna idr. 2011) pravi, da so otroci z učnimi težavami heterogena skupina otrok z različnimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot večina otrok njihove starosti. Magajna idr. (2008a) pravijo, da o splošnih ali nespecifičnih učnih težavah govorimo takrat, ko je usvajanje in izkazovanje znanja ali veščin ovirano zaradi neugodnih vplivov okolja (ekonomska in kulturna prikrajšanost, problemi večjezičnosti in večkulturnosti, pomanjkljivo ali neustrezno poučevanje ipd.), nekaterih notranjih dejavnikov (splošno upočasnen razvoj kognitivnih sposobnosti) ali neustreznih vzgojno-izobraževalnih interakcij (strah pred neuspehom, nezrelost in pomanjkanje motivacije in učnih navad itd.).

Galeša (2003) navaja najpogostejše indikatorje splošnih učnih težav: pomembno nižji šolski dosežki pri več šolskih predmetih v primerjavi z vrstniki, težave pri osvajanju temeljnih spretnosti pri branju, pisanju in računanju, večje govorne in jezikovne težave, slabše socialne spretnosti, znaki emocionalnih in vedenjskih težav itd. Pri številnih učencih z izrazitimi in večstranskimi učnimi težavami se pojavijo še sekundarne težave.

#### **4.3.2 Učenci s specifičnimi učnimi težavami**

Izraz specifične učne težave označuje raznoliko skupino motenj, ki se razprostirajo na kontinuumu od lažjih, zmernih do izrazitih, od kratkotrajnih do tistih, ki trajajo vse življenje. Vsem težavam je skupno, da so »notranje« narave, nevrolško pogojene. Domnevno so posledica motenj v delovanju osrednjega živčevja, ki vplivajo na to, kako možgani predelujejo različne vrste informacij. Izhajajo lahko iz genetične variacije, nastopijo lahko zaradi biokemičnih dejavnikov, dogodkov v pred- in poporodnem obdobju ali drugih dogodkov, ki imajo za posledico nevrolško oviranost (Magajna idr. 2008a).

Specifične učne težave lahko delimo v dve glavni skupini (Magajna idr. 2008b):

- specifične primanjkljaje na ravni slušno-vizualnih procesov, ki povzročajo motnje branja (disleksija), pravopisne težave (disortografija) in druge učne težave, povezane s področjem jezika.
- specifične primanjkljaje na ravni vizualno-motoričnih procesov, ki povzročajo težave pri pisanju (disgrafija), matematiki (specialna diskalkulija), načrtovanju in izvajanju praktičnih dejavnosti (dispraksija) pa tudi na področju socialnih veščin.

#### **4.4 Prepoznavanje učnih težav**

Največji izziv današnje šole je pravočasno odkrivanje učnih težav. Najboljša rešitev bi bilo odkrivanje v predšolskem obdobju, vendar je tudi odkrivanje v prvem razredu osnovne šole velik izziv, saj se v Sloveniji po navadi usmerja otroke s specifičnimi učnimi težavami in otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja šele v 3. ali 4. razredu osnovne šole, kar je prepozno. Otrok razvije sekundarne oblike vedenja in čustvovanja, spreminja se samopodoba. Dodatno predstavljajo izziv tudi učenci, ki jim slovenščina ni prvi jezik. Še posebej pri tej skupini otrok težko prepoznamo učne težave, ki so pogojene s funkcioniranjem človeka, od tistih, ki so socialno-kulturno pogojene (Ozbič idr. 2010).

Odkrivanje in prepoznavanje učne težave terja interdisciplinarni pristop, sodelovanje učenca in staršev, učitelja in svetovalne službe, v težjih primerih pa tudi drugih strokovnjakov, npr. specialnega pedagoga, pedopsihiatra ipd. (Magajna idr. 2008b). Magajna idr. (2008a) pri odkrivanju in prepoznavanju učenčevih učnih težav izpostavljajo kot najpomembnejše naslednje cilje:

- odkrivanje učenčevih splošnih področij kompetentnosti (splošnih šibkih in močnih področij);
- ugotavljanje učenčeve aktualne ravni izvajanja in dosežkov;
- razlago glede pomanjkanja napredovanja pri učenju oziroma pri pomoči;
- odkrivanje učenčevih posebnih področij kompetentnosti (šibkih in močnih posebnih področij);
- razumevanje učenčevega stila učenja;

- ugotavljanje raznih področij in vidikov kurikula (učnih vsebin, oblik in metod dela, sedežnega reda, organizacije pouka, načinov preverjanja in ocenjevanja znanja ipd.) pri katerih je učenec dejaven in zainteresiran, ter tistih področij kurikula in prikritega kurikula, pri katerih postane/je pasiven, nezainteresiran ali moteč.

#### **4.5 Glavne podskupine učnih težav**

Poglavitni namen uvrstitve učencev z učnimi težavami med učence s posebnimi potrebami je povečanje zavedanja problemov in rizičnosti te skupine v šolskem okolju ter predvsem možnosti pravočasne pomoči in prilagoditev, ki bodo preprečile poglobljanje neuspešnosti in osip ter omogočile premagovanje notranjih in zunanjih ovir pri učnem napredovanju. Za učenca z učnimi težavami ni predviden individualiziran izobraževalni program, v katerega bi bil usmerjen z odločbo, vendar to še ne pomeni, da ni upravičen do ustreznih prilagoditev v procesu poučevanja in učenja (prilagajanju metod in oblik dela, dopolnilnega pouka ter drugih oblik individualne in skupinske pomoči). (Magajna idr. 2008a). Skupina učencev z učnimi težavami je heterogena ne samo glede na vzroke teh težav, ampak tudi glede na to, ali so težave prehodnega značaja ali trajajo dalj časa, ter glede na to, kako se težave izražajo na enem oz. na več področjih. Za učinkovitejše prepoznavanje in načrtovanje pomoči posameznemu učencu z učnimi težavami to zelo heterogeno skupino težav delimo na nekaj podskupin, ki pa jih med seboj zaradi pogostih kombinacij težav in interakcijskih vplivov ni mogoče ostro ločevati. Te podskupine so (Magajna idr. 2008b):

- lažje in zmerne specifične učne težave ter jezikovne težave,
- učne težave zaradi motnje pozornosti in hiperaktivnosti,
- učne težave pri učencih, ki počasneje usvajajo znanje,
- učne težave zaradi učenčevih slabše razvitih samoregulacijskih spretnosti,
- učne težave zaradi pomanjkljive učne motivacije,
- čustveno pogojene učne težave,
- učne težave zaradi drugojezičnosti oziroma večjezičnosti in socialno-kulturne drugačnosti,
- učne težave zaradi eksistenčne socialno-ekonomske oviranosti in ogroženosti (revščine).

V prizadevanju, da bi vsakemu posamezniku zagotovili čim boljšo kakovost izobraževanja in mu omogočili optimalni razvoj, se sodobni šolski sistemi vedno znova srečujejo z dilemami, kako organizirati pouk, da bi se v čim večji meri upoštevale posameznikove značilnosti, sposobnosti, interesi in potrebe. V tem kontekstu se odpira tudi vprašanje učne diferenciacije in individualizacije.

## **5 Učna diferenciacija in individualizacija**

V zgodovini šolstva so bila vprašanja učne diferenciacije in individualizacije vedno prisotna: zakaj oz. s kakšnim namenom učence grupirati, na kakšen način naj to grupiranje poteka, kdaj naj se začne, ali naj se učence glede na njihove zmožnosti razvršča v heterogene skupine, ali naj bodo po njihovih sposobnostih v homogenih skupinah, kako dolgo naj bi trajalo obdobje ločevanja učencev v homogene skupine, ali ima katera skupina pri tem sistematične prednosti, oziroma, ali je katera skupina pri tem oškodovana (Žakelj in Magajna 2014). Učna diferenciacija v osnovni šoli je prišla v ospredje zanimanja po drugi svetovni vojni, ker je bila v novih družbenih pogojih pričakovana višja kakovost učnega dela šole. Po dokaj uspešni šolski reformi leta 1958, ki je ukinila dualistično in uvedla enotno osemletno obvezno šolanje, se je potreba po diferenciaciji močno zaostрила. Zakonodaja devetletne osnovne šole nadaljuje s tem procesom, ko predvideva vse tri temeljne diferenciacijske sisteme, in sicer »notranjo« ali »didaktično«, »fleksibilno« ter »zunanjo« diferenciacijo (Strmčnik 2001).

Vprašanje učne diferenciacije in individualizacije pa ni aktualno le v slovenskem šolskem prostoru, temveč se s podobnim vprašanjem ukvarjajo tudi v drugih evropskih državah. Glede na to, kako evropske države upoštevajo razlike med učenci in kako se lotevajo diferenciacije pouka, jih lahko v grobem delimo v dve večji skupini. V prvo uvrščamo Nemčijo in Avstrijo, ki poznata t. i. večtirno obvezno izobraževanje. Učenci po štirih letih enotnega osnovnega šolanja, ko so stari deset let, nadaljujejo šolanje v eni izmed šol tričlenastega sistema: gimnaziji, realki ali glavni šoli. Nižji sekundarni del šolanja (ki je hkrati obvezen) je torej institucionalno diferenciran. Na drugi strani so šolski sistemi, kjer diferenciacija poteka v okviru skupne osnovne šole. V to skupino sodijo skandinavske države, Nizozemska, Islandija, Velika Britanija. Prednost teh držav, še zlasti Švedske, je, da so učenci razdeljeni v manjše skupine. Te omogočajo bolj individualizirane načine poučevanja, ki lahko pomembno prispevajo k motiviranosti za učno delo (Štemberger idr. 2009).

### **5.1 Opredelitev učne diferenciacije in individualizacije**

Pojma učna diferenciacija in individualizacija nista sinonimna pojma, čeprav se običajno razumeta v sinonimnem pomenu. Strmčnik (1987, str. 12) učno diferenciacijo opredeli kot »organizacijski ukrep, s katerim demokratično usmerjamo učence po njihovih določenih



razlikah v občasne ali stalne homogene in heterogene učne skupine, da bi tako šola z bolj prilagojenimi učnimi cilji, vsebinami in didaktično-metodičnim stilom dela bolje uresničevala socialne in individualne vzgojno-izobraževalne namene«. Ločuje jo od učne individualizacije, za katero pravi, da je »didaktično načelo, ki zahteva od šole in učitelja, da odkrivata, spoštujeta in razvijata utemeljene individualne razlike med učenci, da skušata sicer skupno poučevanje in učenje čimbolj individualizirati in personificirati, se pravi prilagoditi individualnim vzgojnim in učnim posebnostim, potrebam, željam in nagnjenjem posameznega učenca ter mu omogočiti kar se da samostojno učno delo« (prav tam, str. 13). Učitelj z individualizacijo uravnava učni proces in pouk. Raziskave kažejo, da individualizacije ne moremo doseči z diferenciacijo pouka, saj ni mogoče niti teoretično niti praktično izenačiti homogenih skupin po vseh kriterijih, ki vplivajo na učne dosežke, zato kljub diferenciaciji potrebujemo individualizacijo preprosto zato, ker je učenje vedno individualni proces v določeni socialni skupini, ki individualne procese pogojujejo (Plut Preglej 1999).

Heacox (2009, str. 5) pravi, da »diferenciranje pouka pomeni spreminjanje učnega tempa, ravni zahtevnosti in način poučevanja, tako da jih prilagajamo individualnim potrebam učencev, njihovim učnim slogom in interesom«. Pravi, da gre za dvostopenjski proces, najprej je potrebna analiza stopenj zahtevnosti, izzivov in raznovrstnosti v sedanjih učnih načrtih, potem pa sprememba, prilagoditev nalog ali oblikovanje novih pristopov k poučevanju na osnovi potreb učencev, njihovih interesov in učnih nagnjenj.

Cilji diferenciranega pouka so (Heacox 2009, str. 3):

- priprava smiselnih in privlačnih nalog, ki bodo posameznemu učencu pomenile izziv;
- načrtovanje učnih dejavnosti na osnovi bistvenih vsebin in konceptov, pomembnih postopkov in veščin ter različnih načinov učenja;
- prilagajanje obsega vsebin, vrst izdelkov ter uveljavljanje raznovrstnih oblik in metod dela;
- odzivanje na pripravljenost učencev na šolsko delo, njihove učne potrebe, interese in nagnjenja;
- priprava učnega okolja, ki bo učencem omogočilo delo v različnih učnih oblikah;
- uskladitev standardov znanja in zahtev učnega načrta s cilji in z zmožnostmi posameznega učenca;

- uveljavitev spodbudnega učnega okolja, ki bo upoštevalo posameznega učenca in v katerem bo učitelj pomagal in podpiral.

## 5.2 Vrste učne diferenciacije in individualizacije

Od šolskega leta 1999/2000 se v slovenskih šolah izvaja program devetletne osnovne šole, ki dopušča različne oblike diferenciacije pouka. V prvem triletju osnovne šole poteka samo notranja diferenciacija, v drugem triletju in sedmem razredu se notranji pridruži še fleksibilna diferenciacija, v osmem in devetem razredu pa šole lahko izvajajo *setting* sistem oz. eno od oblik zunanje diferenciacije. Za *setting* sistem je značilno, da so učenci pri večini učnih predmetov pod enotnim vsebinskim in didaktično-organizacijskim režimom, ločeni so le pri nekaterih predmetih, največkrat pri materinščini, matematiki in tujem jeziku (Strmčnik 1987). Delitev učencev na nivoje je izpeljana predvsem po predmetni učinkovitosti uspešnosti, o delitvi pa naj bi odločali tudi učitelji in učenci na podlagi medsebojnih posvetovanj. Šola naj bi pri tem upoštevala tudi učne motive učencev, njihovo zanimanje, odnos do predmeta in učno okolje. Večja prožnost te diferenciacijske oblike se skuša doseči tudi z možnostjo prehajanja med nivoji.

### 5.2.1 Notranja učna diferenciacija in individualizacija

Strmčnik (2001, str. 378) pravi, da je za notranjo diferenciacijo in individualizacijo značilno, »da ohranjata naravno heterogene učne razrede in oddelke, individualne zmožnosti, potrebe in želje učencev pa skušata upoštevati znotraj razredov, in sicer z variiranjem učnih ciljev in vsebin ter še zlasti socialnih učnih oblik, metod in učne tehnologije ter z vključevanjem individualizirane učne pomoči in drugih specialnih korektivnih in kompenzatornih ukrepov«. Prav tako poudarja, da se notranja diferenciacija in individualizacija ne zaustavita že pri upoštevanju skupinskih učnih razlik učencev, ampak morata seči do vsakega učenca, kar močno pogloblja njuno zahtevnost. Delno jo zadovoljuje že dobro organizirani skupinski pouk, še bolj pa parno in individualno učenje, kar je v praksi premalokrat upoštevano.

V okviru notranje učne diferenciacije govorimo o dveh modelih: o vsebinsko-tematski in didaktično-metodični učni diferenciaciji (Strmčnik 1987). Ko govorimo o vsebinski učni diferenciaciji, se sprašujemo o primernem obsegu in globini učne snovi, kako ju kar najbolje prilagoditi učencem glede na zastavljene vzgojno-izobraževalne cilje. »Temeljni problem

predstavlja uravnoteženje globine in obsega glede na različne učne zmožnosti učencev, njihove sposobnosti in ne nazadnje zagotavljanje enakih možnosti vsakemu učencu» (Kalin idr. 2011, str. 10). Pri didaktično-metodični učni diferenciaciji pa nas zanimajo možnosti, ki jih ima učitelj za individualizacijo s pomočjo prilagajanja učnih metod in oblik (prav tam).

Kalin (2006) vidi prednost notranje diferenciacije in individualizacije v primerjavi z drugimi modeli v tem, da učenci ostajajo skupaj v heterogeni skupini, kar lahko krepi njihovo socialno povezanost in da je s tem zmanjšana možnost socialne stigmatizacije, na katero so še posebej opozarjali nekateri avtorji pri uvajanju delne zunanje učne diferenciacije v devetletno osnovno šolo. Pouk je ob modificiranih učnih metodah in kombiniranju različnih učnih metod in oblik lahko bolj zanimiv in v večji meri upošteva osebnostne lastnosti in zmožnosti učencev; učencem omogoča tudi večjo samostojnost in prevzemanje odgovornosti za svoje učenje, posebno pri individualnem delu (Klarič idr. (b. l.)). Hkrati pa mora učitelj zelo dobro odkrivati, poznati, upoštevati in razvijati individualne razlike med učenci, kar v predvsem številčnih oddelkih ni preprosto. Če so razlike med učenci (pre)velike, po mnenju Kalin (2006), (samo) notranja učna diferenciacija in individualizacija ne zadoščata, ampak je potrebno poiskati druge načine dela (fleksibilno učno diferenciacijo, individualizirano učno pomoč ipd.). Izvajanje notranje učne diferenciacije zahteva visoko strokovno usposobljenost učitelja in njegovo pripravljenost za upoštevanje teh zakonitosti: Učitelj mora natančno poznati učno vsebino, njen obseg in globino; imeti mora sposobnosti analiziranja učne vsebine, prilagajanja učnih ciljev posameznim učencem; učitelj mora biti dovolj ustvarjalen in fleksibilen pri uporabi, kombiniranju in modificiranju učnih metod in oblik, kar zahteva veliko didaktično usposobljenost (Klarič idr. (b. l.)). Poznavanje učencev in upoštevanje njihove raznolikosti pa predpostavlja veliko znanja s področja razvojne psihologije in zakonitosti učenja. Če želimo delo notranje diferencirati, potrebujemo tudi ustrezno velike učilnice za tovrstno delo, dovolj didaktičnih materialov, učnih pripomočkov in učnih sredstev in drugih materialnih možnosti za učinkovito delo vseh učencev (prav tam).

### **5.2.2 Fleksibilna diferenciacija in individualizacija**

Za fleksibilno diferenciacijo in individualizacijo je bistveno »prepletanje heterogenih in homogenih, večjih in manjših učnih skupin, temeljnega in nivojskega pouka, veliko bolj skupinsko sodelovanje učiteljev, kratkotrajnejše časovno, največkrat pa tudi prostorsko ločevanje učencev in večji učnociljni ter vsebinski razponi« (Strmčnik 2001, str. 382).

Običajno gre za to, da večji del pouka poteka v heterogenih skupinah, kjer so vsi učenci deležni temeljnega znanja in razvijanja sposobnosti, drugi del pouka pa poteka v homogenih, težavnostno različno zahtevnih skupinah, v katere se učenci vključujejo glede na svoje zmožnosti (in zanimanja).

Fleksibilna diferenciacija je razpeta med »prizadevanja po enakih učnih možnostih za vse učence in bojaznijo, da bi to oviralo zmožnejše učence« ter med »preseganjem formalnih uniformiranih učnih standardov in norm ter storilnostne konkurenčnosti in strahom pred zniževanjem splošne učne uspešnosti« (Strmčnik 1987, str. 234).

Fleksibilni učni diferenciaciji se priznava, da so temeljne učne zahtevnosti deležni vsi učenci, s čimer je zagotovljena večja učna pravičnost, da so homogene učne skupine kratkotrajnejše in kriteriji grupiranja učencev širši, da je med skupinami različne zahtevnosti večja prehodnost, da je manj možnosti za pigmalionov efekt, spodbujanje šibkejših učencev pa je bolj načrtno, da je zagotovljena večja učna uspešnost (Strmčnik 1987). Kljub mnogim prednostim pa fleksibilna diferenciacija ne more povsem preprečiti stabiliziranja nivojskih skupin, prav tako je težko usklajevati temeljno in dodatno učno zahtevnost, gre tudi za organizacijsko zapleten zalogaj, ki je obremenjujoč za učitelje, ki se morajo prilagajati različno zahtevnim učnim skupinam, kriteriji ločevanja so nezanesljivi, tudi socialne integracije učencev so zaradi pogostega menjavanja skupin bolj parcialne, za večino učencev le površinske (prav tam).

### **5.2.3 Zunanja diferenciacija**

»Z zunanjo diferenciacijo označujemo tako šolsko ali učno organizacijo, pri kateri so učenci običajno po storilnostnih merilih, se pravi po učnih sposobnostih in tempu napredovanja, bolj ali manj administrativno razdeljeni v relativno homogene, prostorsko trajno ločene skupine z neenotnimi vzgojno-izobraževalnimi cilji in vsebinami, z običajno ločenimi učiteljskimi zbori in šolskimi upravami ter z neenakimi nadaljnjimi izobraževalnimi možnostmi« (Strmčnik 2001, str. 384).

Strmčnik (1993) navaja več modelov zunanje diferenciacije:

- ločevanje učencev pri vseh učnih predmetih oziroma popolna zunanja diferenciacija (»streaming« model) in

- ločevanje učencev le pri nekaterih učnih predmetih ali delna zunanja diferenciacija (»setting« model).

Totalna in prezgodnja zunanja diferenciacija na osnovnošolski stopnji ima le dve prednosti: je organizacijsko enostavnejša in cenejša, zaradi česar se ji šolski svet težko odpoveduje (Strmčnik 2001). Večkrat je že bilo dokazano, da totalna in prezgodnja zunanja diferenciacija utrjuje in pogloblja socialno razslojevanje učencev. Iz številnih razlogov je najbolj krivična za šibkejšo učence, med najpoglavitejšimi je njihova slaba samopodoba (prav tam). Projekt INCLUD-ED razlikuje med vključujočimi in izključujočimi praksami. Med izključujoče prakse uvrščajo zunanjo diferenciacijo (»streaming«), poimenujejo jo primer segregacijske prakse, pri kateri so učenci razporejeni v različne šole na osnovi njihovih sposobnosti, in nivojski pouk (»setting«). Nivojski pouk je v dokumentih Evropske komisije opredeljen kot »prilagoditev učnega načrta različnim skupinam učencev glede na njihove sposobnosti v šoli« (Analiza dobrih praks v evropskih šolskih sistemih 2010, str. 18–19) in eden izmed odzivov, kako pouk v večji meri prilagoditi različnosti posameznikov. Predstavlja prilagoditev učnega načrta in oblikovanje skupin glede na sposobnosti učencev in dijakov, pogosto s pomočjo dodatnih človeških virov (večinoma je to učiteljsko osebje, ki pomaga, lahko pa v razredu pomagajo tudi družinski člani in člani skupnosti).

Tudi Biehler in Snowman (1993 v Žakelj in Magajna 2014) na osnovi rezultatov različnih raziskav, ki obravnavajo grupiranje učencev, predlagata, da bi bilo treba opustiti grupiranje v homogene razrede po sposobnostih (streaming). Učenci, grupirani v homogene razrede pri vseh predmetih ves šolski dan, se ne učijo bolje in ne razmišljajo bolj pozitivno o sebi in šoli kot učenci v heterogenih razredih. Avtorja Askew in Wiliam (1995 v Žakelj in Magajna 2014) poudarjata, da je grupiranje učencev učinkovito le, če so tudi metode poučevanja in učno gradivo prilagojeni učencem.

Kljub temu pa je želja, da bi vsi učenci dosegli skupne učne cilje, precej nerealna. Strmčnik (2001) poudarja, da je potrebno zlasti v zadnjih razredih osnovnošolske stopnje pri zahtevnejših učnih predmetih bolj diferencirati in individualizirati tudi vzgojno-izobraževalne cilje in vsebine in če tega ne uvidimo, dogmatično sledimo realsocialistični didaktiki, ki je dosledno zavračala kakršnokoli nivojsko diferenciranje učnih ciljev in vsebin (pri nas naj bi to vodilo v uniformiranost in kasnejše usmerjeno izobraževanje).

### 5.3 Homogene in heterogene učne skupine

Temeljna predpostavka grupiranja učencev v homogene skupine po njihovih zmožnostih je, da se jim s tem lahko omogoča bolj individualiziran in v večji meri prilagojen pouk, kar naj bi pripeljalo do bolj optimalnega učenja in posledično bolj kakovostnega znanja. Raziskava Kazalniki socialnega kapitala, kulturnega kapitala in šolske klime v napovedovanju šolske uspešnosti otrok in mladostnikov (Valenčič Zuljan idr. 2012) potrjuje, da se v argumentih za tovrstno grupiranje avtorji naslanjajo na didaktično načelo racionalizacije in ekonomičnosti in potrebo po bolj racionalni porabi časa pri pouku. Organizacija pouka v homogenih skupinah naj bi omogočala več časa za učiteljevo neposredno poučevanje in aktivnosti, kot so: odgovarjanje učitelja na učenčeva vprašanja, jasna razlaga, poslušanje učencev in odzivanje na njihove odgovore, posredovanje učnih ciljev kot načina motiviranja, spremljanje napredka posameznika znotraj skupine itd. Prevelika heterogenost naj bi zmanjševala čas učenčeve aktivnosti pri nalogah ter tako vodila k nižjim dosežkom učencev (Brophy in Good 1986 v Valenčič Zuljan idr. 2012, Good in Brophy 2000 v Valenčič Zuljan idr. 2012, Žagar idr. 2003).

Raziskava Kazalniki socialnega kapitala (Valenčič Zuljan idr. 2012) povzema ugotovitve različnih raziskav, ki so ugotovljale učne dosežke učencev glede na njihovo grupiranje v homogene in heterogene skupine. Raziskava Craheya iz leta 2000 (Dupriez 2010 v Valenčič Zuljan 2012) je pokazala, da grupiranje učencev v homogene skupine glede na nivo njihovih učnih dosežkov ne prinese vedno želenih rezultatov v smislu dvigovanja učenčeve uspešnosti. Nasprotno, nekatere raziskave (Kerckhoff 1986 v Valenčič Zuljan idr. 2012, Hoffer 1992 v Valenčič Zuljan idr. 2012, Rees, Argys & Brewer 2000 v Valenčič Zuljan idr. 2012) kažejo, da učni učinek v skupinah učencev z nižjimi učnimi dosežki ni povišan, temveč celo upade, v skupinah učencev z višjimi učnimi dosežki pa je zaznan le rahel trend k izboljšanju. Eden od želenih učinkov diferenciacije, ki naj bi izboljšal možnosti za enakovrednejšo participacijo pri izbiri nadaljnjih izobraževalnih možnosti učencev z nižjimi učnimi dosežki, med katere se pogosto uvrščajo tudi ranljivejše skupine učencev in dijakov, torej ni izkazano dosežen, saj se razlike med skupinami še povečujejo. Do podobnih ugotovitev so prišli tudi naši raziskovalci, npr. Žakelj idr. (2009) glede na dosežke učencev v posamezni nivojski skupini ugotavljajo, da je nivojski pouk bolj ustrezna oblika za uspešnejše učence, manj pa za učence z nižjimi učnimi dosežki.

V raziskavi Analiza dobrih praks v evropskih šolskih sistemih (2010) ugotavljajo, da diferenciacija učnih načrtov močno učinkuje na učence in dijake z boljšim ali slabšim učnim rezultatom. Medtem ko imajo učenci in dijaki z boljšim učnim uspehom (ki so razvrščeni npr. v 3. nivojsko skupino) koristi od nivojskega pouka, imajo tisti s slabšim učnim uspehom (ki so npr. razvrščeni v 1. nivojsko skupino) boljše rezultate v heterogenih razredih. Njihov sklep je, da nivojski pouk ne pospeši učenja za ranljive učence in dijake, temveč ga upočasni in s tem veča neenakosti med učenci in dijaki, ki so razvrščeni v različne nivojske skupine.

Nivojski pouk vpliva tudi na pričakovanja učiteljev, kar pa učinkuje na odnos in vedenje učiteljev do nekaterih učencev in dijakov, posledice se kažejo v njihovem učenju in dosežkih. V povezavi s tem je poučevanje v 3. nivojski skupini hitrejše in predstavlja večji izziv, medtem ko je poučevanje v 1. nivojski skupini počasnejše in manj zahtevno (prav tam). Nivojski pouk prav tako zmanjšuje priložnosti, ki nastanejo zaradi vpliva vrstnikov, ko so učenci in dijaki z nižjimi sposobnostmi v interakciji s tistimi z višjimi sposobnostmi. Ker so ločeni po sposobnostih, učenci z nižjimi in povprečnimi sposobnostmi ne dobijo izkušnje pozitivnih učinkov, ki jih lahko imajo učenci in dijaki z višjimi sposobnostmi na njihove dosežke (prav tam).

Na osnovi raziskav različnih avtorjev (Gutierrez in Slavin 1992 v Žagar idr. 2003; Slavin idr. 1986, 1987, 1990, 1995, 1996 v Žagar idr. 2003), ki so bile usmerjene v ugotavljanje učinkovitosti posameznih oblik učne diferenciacije in individualizacije oz. grupiranje učencev po sposobnostih na prvi in drugi stopnji osnovne šole, lahko povzamemo, da nobena raziskava ne podpira grupiranja učencev v posebne razrede po sposobnostih (streaming).

Avtorji (Boaler 1997 v Valenčič Zuljan idr. 2012, Ireson in Hallam 2001 v Valenčič Zuljan idr. 2012), ki dajejo prednost heterogenim skupinam pred homogenimi (čeprav gre pri slednjih za diferenciranje učencev pri dveh/treh predmetih), ugotavljajo, da je v heterogenih skupinah več možnosti za uresničevanje demokratičnih in pluralističnih načel vzgoje in izobraževanja. Izpostavljajo, da heterogene skupine zagotavljajo več enakih možnosti za vse učence, spodbujajo sodelovalno vedenje v razredih in se ognejo negativnim socialnim efektom, ki jih povzroča grupiranje po učnih dosežkih, učitelje pa spodbuja k večji senzibilnosti do različnih sposobnosti in interesov učencev ter k bolj dinamičnim načinom poučevanja.

V Analizi dobrih praks v evropskih šolskih sistemih (2010) avtorji navajajo prednosti heterogenih skupin, v katerih pouk temelji na sodelovanju in dialoškem modelu učenja, ki temelji na graditvi pozitivne soodvisnosti med učenci, kar vpliva na učne dosežke učencev kot tudi na njihovo sobivanje v heterogenih razredih. Heterogene skupine po mnenju avtorjev študije lahko tudi prispevajo k izboljšanju samopodobe učencev in dijakov ter spodbujajo oblikovanje pozitivnih odnosov med vrstniki, prav tako prispevajo k temu, da se izboljša vedenje učencev in dijakov iz družin z nižjim socialno ekonomskim statusom.

Čeprav učitelje in starše včasih skrbi, da sodelovanje med učenci in dijaki z različnimi učnimi dosežki manjša dosežke tistih z boljšim uspehom, raziskave (Analiza dobrih praks v evropskih šolskih sistemih 2010) ne potrjujejo te trditve. Prav nasprotno, tisti z boljšim uspehom imajo koristi od sodelovanja prav tako kot tisti s slabimi ali povprečnimi rezultati. Heterogene skupine lahko izboljšajo samopodobo učencev in pomagajo ustvariti pozitivne odnose med vrstniki. To je še zlasti pomembno v razredih z učenci iz različnih okolij. Učenci v heterogenih skupinah si med seboj pomagajo med seboj sodelujejo in so bolj altruistični.

Nolimal idr. (2007) so ugotovili, da je bil leta 2007 nivojski pouk v homogenih skupinah najpogosteje izbrana oblika diferenciacije, sledijo pouk v heterogenih skupinah, kombinacija oblik diferenciacije in nato še hkratno oz. timsko poučevanje. Nivojski pouk v homogenih skupinah je bil najpogosteje izbran pri pouku matematike in tujega jezika, medtem ko je bila desetina učiteljev slovenščine mnenja, da cilje učinkoviteje dosegajo v heterogenih skupinah. Avtorji analize navajajo, da je organizacija pouka v heterogenih skupinah za šole prikladnejša, skupine učencev so manjše, v njih je dobra klima, učenci se med seboj poznajo, si med seboj pomagajo, učitelji lažje organizirajo sodelovalno učenje, imajo boljši pregled nad znanjem vseh učencev, ti niso stigmatizirani itn. Ta oblika je po mnenju anketirancev bolj uspešna pri zadovoljevanju potreb tistih otrok, ki bi bili v homogenih skupinah razvrščeni na 2. zahtevnostno raven. Nekatere šole, ki izvajajo pouk v heterogenih skupinah, ugotavljajo, da učenci, ki bi v homogenih skupinah sodili na 1. in/ali 3. zahtevnostno raven, »dobijo manj«. Prav tako poudarjajo zahtevnost te oblike za učitelje zaradi potreb po stalni notranji diferenciaciji. Pri izvajanju pouka v homogenih skupinah avtorji izpostavljajo ugotovitev, da je ta oblika diferenciacije za šolo zahtevna z vidika organizacije dela.

Žakelj in sodelavci (2009) so v raziskavi Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno - ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami



ugotavljali, ali obstajajo povezave med nekaterimi organizacijskimi in didaktičnimi pristopi pouka na šoli, kot so npr. model diferenciacije in dosežki pri nacionalnem preverjanju znanja iz matematike in slovenščine. Ugotovili so, da so (pričakovano) najvišje dosežke na NPZ pri slovenščini dosegali učenci v tretji nivojski skupini, najnižje pa v prvi nivojski skupini. Povprečni dosežki učencev na NPZ pri slovenščini, ki so obiskovali heterogene skupine, so bili nižji od povprečnih dosežkov učencev, ki so obiskovali tretjo nivojsko skupino, in višji od dosežkov druge nivojske skupine. Povprečne zaključne ocene učencev v devetem razredu pri slovenščini, ki so obiskovali heterogene skupine, so bile nekoliko nižje od povprečnih zaključnih ocen učencev, ki so obiskovali tretjo nivojsko skupino, in višje od povprečnih ocen učencev druge nivojske skupine. Avtorji omenjene raziskave ugotavljajo, da je nivojski pouk tako pri matematiki kot pri slovenščini ustrežnejši za uspešnejše učence, saj so bili povprečni dosežki učencev na NPZ, ki so obiskovali najvišjo zahtevnostno raven, višji od dosežkov učencev v heterogeni skupini oz. najuspešnejši učenci v najvišji ravni presegajo najuspešnejše učence v heterogeni skupini. Bolj nejasna slika pa je za učence z nižjim dosežki. Čeprav so bili posamezni učenci prve nivojske skupine tudi zelo uspešni (kot učenci v tretji nivojski skupini), pa ni mogoče delati posplošitve iz posamičnih rezultatov.

Rezultati raziskave Štemberger idr. (2009) se nanašajo na motivacijski in čustveno-osebni vidik učenja. Avtorji ugotavljajo, da je zunanja diferenciacija povezana z motivacijo in s čustveno-osebni vidikom učenja. Na prvi ravni zahtevnosti so učenci, ki so za učno delo manj motivirani, njihova motiviranost pa je odvisna predvsem od zunanjih spodbud. Pomembno se je zavedati, da so učitelji glede na raven, na kateri poučujejo, z vidika motiviranosti učencev v precej različnih delovnih situacijah. Za kakovostne rezultate pouka je nujno razlike med učenci upoštevati že pri pripravi na pouk kakor tudi pri izvajanju pouka. Pri učencih v prvi nivojski skupini morajo predvsem razvijati interes za šolo in šolsko delo, pri učencih v tretji nivojski skupini pa morajo razvijati, spodbujati in ohranjati že obstoječo motiviranost. Skrbeti morajo, da delo učencem predstavlja izziv in krepi njihovo notranjo motivacijo. Podobne so tudi ugotovitve evalvacijske študije (Žagar idr. 2003), da so notranje bolj motivirani učenci v tretji nivojski skupini, medtem ko se prva in druga nivojska skupina v tem pogledu ne razlikujeta. Avtorji med drugim ugotavljajo, da učna motivacija pomembno upade v zadnjih dveh razredih devetletke.

Sodeč po rezultatih raziskave (Valenčič Zuljan idr. 2012) je za učno šibkejše učence v pogledu pridobivanja znanja ustrežnejši pouk v heterogenih učnih skupinah. Tak pouk je sicer

manj prilagojen zmožnostim posameznika in se zato kot posamezniki ob obravnavi nove snovi ti učenci nasploh manj naučijo, vendar pa daje več priložnosti za implicitno učenje. Raziskava pa prav tako nakazuje, da je za učno uspešnejše učence v pogledu pridobivanja matematičnega znanja ustrežnejši pouk v homogenih učnih skupinah, saj se lahko pri obravnavi učne snovi bolj posvetijo zahtevnejšim učnim ciljem. Glede pridobljenega znanja tako pri heterogenih skupinah učenci pridobijo več temeljnega matematičnega znanja, posebej to velja za učno šibkejšo učence in srednje uspešne učence, pri homogenih skupinah pa učenci pridobijo več zahtevnejših znanj, posebej to velja za učno uspešnejše učence in srednje uspešne učence.

#### **5.4 Zakonodaja na področju učne diferenciacije v osnovni šoli**

40. člen Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli iz leta 2006 določa, da učitelj od 1. do 9. razreda pri pouku in pri drugih oblikah organiziranega dela diferencira delo z učenci glede na njihove zmožnosti (notranja diferenciacija). V 4., 5., 6. in 7. razredu se pri slovenščini in italijanščini ali madžarščini na narodno mešanih območjih ter pri matematiki in tujem jeziku lahko pouk v obsegu največ ene četrtine ur, namenjenih tem predmetom, organizira kot nivojski pouk (fleksibilna diferenciacija). V 8. in 9. razredu se pri slovenščini in italijanščini ali madžarščini na narodno mešanih območjih ter pri matematiki in tujem jeziku lahko pouk lahko organizira z razporeditvijo učencev v učne skupine, s hkratnim poučevanjem dveh učiteljev, kot nivojski pouk ali kot kombinacija naštetih oblik diferenciacije. Če pa zaradi majhnega števila učencev ni mogoče organizirati pouka na takšen način, učitelj pri pouku in pri drugih oblikah organiziranega dela, delo z učenci diferencira glede na njihove zmožnosti (pri pouku poteka samo notranja diferenciacija). 22. člen Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli iz leta 2011 spreminja tretji odstavek 40. člena Zakona iz leta 2006, in sicer, da se v 8. in 9. razredu pri slovenščini in italijanščini ali madžarščini na narodno mešanih območjih ter pri matematiki in tujem jeziku pouk vse leto organizira z razporeditvijo učencev v manjše homogene ali heterogene skupine. 22. člen Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli iz leta 2011 prav tako določa, da odločitev o izvajanju oblik diferenciacije pri omenjenih predmetih v drugem in tretjem obdobju na predlog ravnatelja sprejme učiteljski zbor praviloma za eno šolsko leto (Zakon iz leta 2006 določa podobno: odločitev o izvajanju oblik diferenciacije na predlog ravnatelja sprejme svet šole. Pred odločitvijo pa svet šole pridobi mnenje učiteljskega zbora in sveta staršev). Če je pouk organiziran kot nivojski pouk, so učenci glede na njihovo uspešnost pri

posameznem predmetu razdeljeni v tri skupine glede na ravni zahtevnosti. Najuspešnejši učenci so vključeni v tretjo nivojsko skupino, povprečni učenci v drugo in učno šibkejši v prvo nivojsko skupino. V heterogene skupine so učenci razporejeni ne glede na njihovo uspešnost pri teh predmetih. Oblika pouka je lahko na isti šoli pri omenjenih predmetih različna. Žakelj in sodelavci (2009) ugotavljajo, da je nivojski pouk nekoliko pogostejši pri matematiki. Razlikuje pa se tudi način izvajanja nivojskega pouka (največkrat poteka na treh zahtevnostnih ravneh). 32. člen Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (2007) določa, da se število učnih skupin za izvedbo pouka v manjših učnih skupinah pri posameznem predmetu določi glede na število učencev posameznega razreda v skladu z naslednjimi merili:

Število učencev		Število skupin
od	do	
	17	1
18	34	2
35	51	3
52	68	4
69	85	5
86	102	6
103	119	7
120	136	8
137		9

Tabela 1: Normativi za izvedbo pouka v manjših učnih skupinah (Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole 2007, 13. člen).

V šolah s kombiniranim oddelkom, v katerem je 14 in več učencev, se oblikujeta 2 učni skupini.

## 5.5 Vloga učitelja pri učni diferenciaciji in individualizaciji

Avtorji raziskave Kazalniki socialnega kapitala (Valenčič Zuljan idr. 2012) povzemajo, da medtem ko številne raziskave kažejo, da različni načini grupiranja učencev v homogene skupine ne vplivajo pomembno na izboljšanje njihovih učnih dosežkov, pa na podlagi kvalitativnih študij, usmerjenih v opazovanje kakovosti poučevanja učitelja in spodbujanja učnih priložnosti za učence, raziskovalci ugotavljajo pomembne učinke učitelja oz. učiteljev vpliv. Marentič Požarnik (2003) je že ob uvajanju devetletke opozarjala, da se lahko vpliv učiteljevih pričakovanj in samouresničujočih prerokb okrepi pri raznih oblikah zunanje diferenciacije, npr. pri grupiranju učencev v skupine po sposobnostih ali učnih dosežkih. Učiteljeva nižja pričakovanja do učencev lahko povzročijo negativne posledice v interakciji (manj spodbude in časa za oblikovanje odgovora, manj jasne povratne informacije ipd.), prav tako pa tudi prevladovanje spominskih vprašanj in rutinskih nalog v skupini z učno šibkejšimi učenci. To lahko izniči morebitne pozitivne posledice takega grupiranja, da se učno šibkejšim učencem ni treba vseskozi primerjati z dobrimi in lahko delajo v svojem tempu (prav tam).

Raziskovalci, ki so bili posebej pozorni na vprašanje, ali obstaja različno poučevanje in interakcija med učenci v različnih nivojskih skupinah (Hattie 2009 v Valenčič Zuljan idr. 2012), ugotavljajo, da je 1. nivojska skupina z učno najšibkejšimi učenci običajno manj aktivna, manj zavzeta za delo in jo poučuje manj dobro usposobljenih učiteljev. Raziskovalci (prav tam) poudarjajo, da bi z bolj usposobljenimi učitelji, z bolj spodbudnim okoljem in izzivi učenci v tej nivojski skupini lahko pridobili veliko več, saj kakovost poučevanja in narava interakcije med učenci predstavljajo ključni problem in izziv za kakovostni pouk, in sicer v precej večji meri kot sestava in struktura posameznega oddelka oz. skupine. Za učinkovito izvajanje učne diferenciacije in individualizacije je torej temeljnega pomena vzpostavljanje ustreznega odnosa med učitelji in učenci in oblikovanje primerne oddelčne klime.

Kvaliteta izobraževanja je torej odvisna od tega, kaj se dogaja v razredu, dogajanje v razredu pa je odvisno od učitelja. Zato je najpomembneje izobraziti učitelja in mu zagotoviti osnovne pogoje, da bo lahko profesionalno opravljal svoje delo.

Ker so učenci z učnimi težavami torej zelo raznolika populacija učencev, katerih učne težave se razprostirajo na kontinuumu, potrebujejo tudi raznolike oblike pomoči in podpore.

## 6 Učna pomoč

V preteklosti je pri načrtovanju pomoči prevladovala ožja usmerjenost k težavam in primanjkljajem. Pomoč je vključevala predvsem urjenje manj ali slabše razvitih veščin in popraviljanje primanjkljajev. Sodobni pristopi pomoč zastavljajo širše: upoštevajo se celovita učenčeva osebnost, njegove vsakdanje življenjske razmere v šoli in doma ter življenjska perspektiva. Temeljni namen projekta pomoči je raziskovanje in soustvarjanje razmer, ki pri učenju in pomoči omogočajo učenčevo optimalno udeleženoost (Magajna idr. 2008b).

Učitelji, svetovalni delavci in drugi strokovnjaki se morajo pri svojem delu z učenci z učnimi težavami ravnati po naslednjih temeljnih načelih (prav tam):

- načelo celostnega pristopa (učinkovita pomoč mora biti zasnovana celostno; obravnava, ki je usmerjena samo v odpravljanje posameznih primanjkljajev, se lahko spremeni v časovno in energetsko obremenitev ob počasnem napredovanju, zato se je potrebno usmeriti v raziskovanje, preizpraševanje, ozaveščanje in spreminjanje učnega okolja, vključno z učinki prikrita kurikula),
- načelo interdisciplinarnosti (pomembno je dobro sodelovanje med različnimi strokovnjaki na šoli – učitelji, svetovalnimi delavci, mobilnimi specialnimi pedagogi, vodstvom šole idr., predvsem pa sta nujno potrebni interdisciplinarno sodelovanje in razvijanje učinkovitega sodelovanja med šolo, domom, različnimi zunanjimi ustanovami in širšim okoljem),
- načelo partnerskega sodelovanja s starši (šolski strokovni delavci morajo s starši vzpostaviti delovni odnos, da bi skupaj z njimi in njihovimi otroki odkrivali in raziskovali težavo ter določili potrebne korake prilagajanja in reševanja),
- načelo odkrivanja in spodbujanja močnih področij (identifikacija, ki vključuje le odkrivanje primanjkljajev, ne zadostuje za uspešno premagovanje ovir pri učenju, prepoznati je treba tudi posameznikova močna področja, zmožnosti, nadarjenosti in interese, saj jim bo to pomagalo pri mobiliziranju njihovih moči za učenje, pri vztrajanju v njem),
- načelo udeleženoosti učenca, spodbujanje notranje motivacije in samodoločenosti (načelo udeleženoosti spodbuja učenčevo notranjo motivacijo za učenje, delo, pripadnost k skupnosti, njegovo samodoločenost. Sprejemanje in podpiranje

učenčevih lastnih pobud ter omogočanje izbire pri njem poveča občutek angažiranosti in odgovornosti tako pri samem pouku kot pri oblikah pomoči),

- načelo akcije in samozagovornišva (za učenčevo učinkovito funkcioniranje je potrebno, da zna poznavanje samega sebe, svojih šibkih in močnih področij, tudi uporabiti, udejanjiti, pri čemer odločilno pomaga razvoj različnih veščin samozagovornišva),
- načelo postavljanja optimalnih izzivov (postavljanje optimalnih izzivov pomeni dogovarjanje o realnih, dosegljivih ciljih, kar poveča motivacijo in realno možnost uspeha; vse to pa zahteva individualiziran pristop, več vlaganja učiteljevega truda, kar poveča njegovo obremenjenost in potrebo po zunanji strokovni podpori in svetovanju),
- načelo odgovornosti in načrtovanja (za ustvarjanje dolgoročnih sprememb je izjemnega pomena odgovornost na vseh ravneh: na ravni šole in oddelčne skupnosti ter na individualni ravni posameznega učitelja, svetovalnega delavca, staršev in vseh drugih, ki se morajo prilagajati in pomagati otroku s težavami pri učenju. Še posebej pomembna pa je individualna odgovornost učenca s težavami, ki jo razvijamo tako, da individualni delovni načrt ustvarjamo skupaj z učencem),
- načelo vrednotenja (bistven del projekta pomoči je spremljanje in vrednotenje učenčevega napredovanja na eni ter učinkovitosti pomoči na drugi strani. Samo na podlagi evalvacijskih ocen je mogoče strokovno upravičeno sklepati, da posamezna oblika pomoči za učenca ni bila primerna in uspešna, in na tej podlagi načrtovati novo ali intenzivnejšo pomoč),
- načelo dolgoročne usmerjenosti (če želimo razviti strategije za prilagajanje in kompenziranje težav, ki bodo usmerjene dolgoročno, je treba natančno razumeti, kako različni kognitivni primanjkljaji ovirajo učenčevo funkcioniranje in katere izmed ugotovljenih značilnosti imajo odločilen vpliv na njegov življenjski in poklicni uspeh. V projektu pomoči se zato iščejo tisti najbolj optimalni načini premagovanja oz. kompenziranja težav, ki bodo za posameznika dolgoročno učinkoviti, ker so usmerjeni v dolgoročno zagotavljanje kakovostnega življenja kljub primanjkljaju oz. težavi) .

Otroci in mladostniki z učnimi težavami v osnovni in srednji šoli dobijo le od ene do treh ur učne ali dodatne strokovne pomoči. Če bi upoštevali vseživljenjsko perspektivo vsakega posameznika, bi hitro ugotovili, da je mnogo bolj ekonomična in socialno sprejemljivejša učinkovita pomoč posamezniku v času šolanja kot pa financiranje različnih zdravstvenih,

finančnih, socialnih in drugih oblik pomoči v obdobju odraslosti, ki pogosto ne preprečijo revščine in drugih posledic učnih težav. Prav zato je bilo v preteklosti in še danes vložena veliko truda v iskanje dobrih rešitev in praks, ki temeljijo na preverjenih ugotovitvah raziskav in izkušnjah dobre prakse (Kavkler idr. 2013). Ker so učenci z učnimi težavami zelo heterogena skupina, za katero ni nekega splošno veljavnega pristopa, ne moremo učiteljem priporočati ene same splošne strategije, saj ni nobena učinkovita za vse učence z učnimi težavami. Ko govorimo o učnih težavah, moramo namreč imeti v mislih tudi kontinuum posebnih potreb, ki segajo od lažjih do izrazitih, zato je potrebno organizirati tudi kontinuum oblik pomoči in podpore. Večina učencev s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami potrebuje le dobro poučevalno prakso in manjše prilagoditve procesa poučevanja. Manjši delež učencev z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami ali primanjkljaji na posameznih področjih učenja pa potrebuje usmerjanje v izobraževalni program, ki jim omogoča bolj specialne oblike učne pomoči, podpore ter učne in tehnične pripomočke (Kavkler 2009).

## **6.1 Splošna načela pri ravnanju z učenci z učnimi težavami**

Večina učencev z učnimi težavami je na številnih področjih povsem enaka svojim vrstnikom in ima enake socialne in čustvene potrebe po sprejetosti, varnosti, druženju z vrstniki, po spoznavanju novih stvari itd. Od njih se običajno razlikujejo samo na enem področju, ki zahteva prilagoditev v njihovem izobraževalnem programu. Pomembno je, da se učitelji in učenci naučijo sprejemati učence s posebnimi potrebami kot »normalne« otroke ter tako tudi ravnati z njimi, na vseh področjih, kjer so dejansko otroci brez posebnih potreb (Magajna idr. 2008a). Družba, vključno z učitelji, učenci in drugimi nima vedno pozitivnih stališč do otrok s posebnimi potrebami, zato je vloga učitelja predvsem v tem, da poskuša zmanjšati negativna stališča in predsodke, kar mu bo uspelo predvsem z dobrim zgledom, da sam ne bo kazal negativnih stališč, da ne bo nestrpen in nepotrpežljiv do otrok, ki bodo pri reševanju nalog potrebovali več časa in pozornosti, ukrepati pa mora tudi takrat, ko negativna stališča kažejo drugi učenci v razredu (prav tam). Osnova dela z učencem z učnimi težavami je natančno ugotavljanje njegovih težav in sprotno preverjanje njegovega napredka. Zato je potrebno izdelati individualni načrt pomoči, ki je osnova za učiteljevo poučevanje. Potrebno je ugotoviti šibka in močna področja ter glede na to načrtovati delo z njim (prav tam).

## 6.2 Dopolnilni pouk

Predmetnik devetletne OŠ določa, da je za dopolnilni in dodatni pouk učenkam in učencem namenjena ena ura na teden na posamezni oddelek (pol ure za dopolnilni pouk in pol ure za dodatni pouk), za individualno in skupinsko pomoč učencem pol ure na oddelek učencev in za interesne dejavnosti dve uri na oddelek učencev (Bela knjiga 2011).

24. člen Zakona o osnovni šoli (1996) pravi, da se dopolnilni pouk organizira za učence, ki potrebujejo pomoč pri učenju. Strmčnik (1987, str. 258) pravi, da je temeljni namen dopolnilnega pouka, »da lahko šibkejši učenci tiste učne cilje, ki jih med rednim skupnim poukom niso obvladali, ob posebni učni pomoči nadomestijo ter utrdijo«. Prav tako poudarja, da smisel dopolnilnega pouka ni krpanje vrzeli, ampak mora biti namenjen dopolnilnemu razumevanju težje učne vsebine, torej učencem, ki pri rednem pouku ne morejo dovolj slediti zaradi težjega dojetanja, slabe koncentracije, prepočasnega učnega tempa itd.

Ker so vzroki učnih neuspehov individualni, jih je potrebno tako tudi obravnavati. Dopolnilni pouk pa je v resnici naravnano le na šablonsko krpanje učnih vrzeli iz rednega pouka in ne na odstranjevanje konkretnih učnih težav ter na razvijanje deficitnih učnih sposobnosti (Strmčnik 1987). Ker je organizacijsko dokaj zahteven, mora biti raznolik. Strmčnik (prav tam) meni, da bo veliko uspešnejši, če bo potekal med redno učno obveznostjo učencev in bo razdeljen v več enot (npr. 10 minut). Z njim se strinjajo tudi Magajna idr. (2008b), ki predlagajo, da naj bo organizacija dopolnilnega pouka čim bolj prožna (izbira »predure« po njihovem ni optimalna). Najbolj pomembno je, da si šola prizadeva, da dopolnilni pouk učencem z učnimi težavami ponudi na ustrezen način, da poišče najboljše možnosti za to in da se ne zadovolji prehitro z učenčevo odločitvijo, da ga ne bo obiskoval. Prav tako ni nujno, da ga izvaja učitelj, ki učenca poučuje pri pouku, ali da traja celo šolsko uro (izvaja se lahko večkrat v krajših časovnih obdobjih, npr. trikrat v tednu po petnajst minut) ipd. (prav tam).

Pri izbiri metod in oblik dela z učenci z učnimi težavami je dobro izhajati iz »dobre poučevalne prakse« ali »metod dobrega poučevanja«, ki naj bi jih učitelj praviloma uporabljal pri svojem delu z vsemi učenci, brezpogojno pa jih je dolžan uporabljati pri delu z učenci z učnimi težavami, ker so za njihovo učno uspešnost ključnega pomena (Magajna idr. 2008b).



Ker je vedno bolje preprečevati kot popravljati, se je ponekod po svetu dobro obnesel dopolnilni pouk pred rednim obravnavanjem neke snovi, zlasti težje učne teme. Tak dopolnilni pouk je pripravljalnega pomena, saj učitelj šibkejše učence vnaprej pripravi, da bodo lahko kasneje aktivneje sodelovali. Učenci si predhodno obudijo potrebno predznanje, sposobnosti in spretnosti, spoznajo temeljne pojme ali strukture, ki bi jim utegnile povzročati težave pri redni razlagi. Na ta način je lažje preprečevati, da bi šibkejši učenci pri pouku izgubljali sled razlage, delali nepotrebne napake, bili nezainteresirani in pasivni (Strmčnik 1987). Gre za zanimive poskuse, ki bi si zaslužili pozornost tudi naše učne prakse.

### **6.3 Dodatna individualna in skupinska pomoč**

Dodatne ure individualne in skupinske pomoči potrebujejo praviloma učenci z zmernimi učnimi motnjami. V okviru svoje delovne obveznosti v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo jo nudijo šolski svetovalni delavci, ki so po Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007, 67. člen) »psihologi, pedagogi, socialni delavci, socialni pedagogi in defektologi«. Po Pravilniku o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2011, 1.5./5. člen) to obliko pomoči lahko izvaja, kdor izpolnjuje pogoje za učitelja v izobraževalnem programu osnovne šole, kdor je končal univerzitetni študijski program defektologije, pedagogike (smer pedagogika), psihologije, socialne pedagogike ali specialne in rehabilitacijske pedagogike ali je končal magistrski študijski program druge stopnje socialna pedagogika, specialna in rehabilitacijska pedagogika, psihologija, pedagogika ali inkluzivna pedagogika.

Individualna učna pomoč je bolj specifična od skupinske oblike pomoči, organizira se npr. za učenca z zmernim specifičnim primanjkljajem oziroma primanjkljaji, ki potrebujejo več specifičnega treninga in več učiteljeve pozornosti. S pomočjo individualne oblike pomoči lahko najboljše ocenimo učenčeve primanjkljaje in njegova močna področja ter ga naučimo strategij, ki so potrebne za njegovo uspešno funkcioniranje v skupini (Magajna idr. 2008b).

Skupinska oblika učne pomoči pa je namenjena učencem, ki ne potrebujejo zelo intenzivnih in specifičnih oblik pomoči. Ta oblika pomoči vključuje več učencev in je za nekatere tudi učinkovitejša, saj omogoča izvajanje sodelovalnega učenja. Posebej primerna je za izvajanje treningov avtomatiziranja posameznih veščin in učenje strategij reševanja problemov, pri čemer se upoštevajo posebne potrebe vsakega učenca. Za učinkovitost pomoči mora biti

skupina čim bolj homogena in ne prevelika (optimalna velikost je do šest učencev). (prav tam).

Izvajanje individualne in skupinske pomoči zahteva dobro načrtovanje in organizacijo, pripravo na delo, vrednotenje in dokumentiranje učenčevega napredka in učinkov pomoči (Magajna idr. 2008b).

#### **6.4 Dodatna strokovna pomoč**

S selitvijo otrok s posebnimi potrebami v redne vrtce in šole, je bilo potrebno preseliti tudi ustrezne oblike strokovnega dela. V Sloveniji se je ta oblika strokovnega dela poimenovala dodatna strokovna pomoč, ki je sestavni del izobraževalnih programov s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Opara 2005). Če se kljub daljši vključenosti v dodatno individualno in skupinsko pomoč opazi, da bi učenec potreboval več prilagoditev in večji obseg pomoči, lahko starši ali šola sprožijo zahtevo za uvedbo postopka za usmerjanje. Postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami vodi Zavod Republike Slovenije za šolstvo, ki glede na predlog za uvedbo postopka zbere vse potrebne informacije (poročilo o otroku, pogovor s starši, mnenje strokovne komisije, morebitni ostali podatki) in presodi, če je usmeritev potrebna (Kesič Dimic 2008). V odločbi je natančno opredeljeno število ur dodatne strokovne pomoči, izvajalci te pomoči ter morebitni pripomočki, ki so učencu na voljo (npr. kalkulator, povečevalne lupe ipd.). Po prejemu odločbe mora šola v roku 30 dni izdelati individualizirani program, ki ga pripravi strokovna skupina (razrednik, izvajalci dodatne strokovne pomoči, svetovalna služba), ki jo imenuje ravnatelj šole. Individualizirani program zajema predvsem oblike in prilagoditve pouka, preverjanja in ocenjevanja znanja, načine izvajanja dodatne strokovne pomoči, organizacijske zadeve in cilje, ki jih bo strokovna skupina med in na koncu šolskega leta lahko preverila (prav tam).

Opara (2005) pravi, da ima dodatna strokovna pomoči ima dve funkciji. Prva je pomoč pri premagovanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj, druga pa v učni pomoči. Lahko bi rekli, da ima prva rehabilitacijsko funkcijo, druga pa funkcijo pomoči pri učenju. Prvo in drugo obliko pomoči na naših osnovnih šolah večinoma izvajajo specialni pedagogi, defektologi in socialni pedagogi. Drugo obliko, učno pomoč, pa izvajajo tudi predmetni učitelji za posamezen predmet, če je tako določeno z odločbo (Kesič Dimic 2008).

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (2013, 4. člen) določa, da skupno število ur dodatne strokovne pomoči ne sme presegati pet ur tedensko, od tega mora biti vsaj ena ura svetovalnih storitev. V izobraževalnem programu osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo se je lahko določi največ štiri ure tedensko (tj. dodatna strokovna pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj), razen za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, za katere se lahko določi največ dve uri. Ta oblika dodatne strokovne pomoči se praviloma izvaja tedensko, lahko pa se izvaja tudi v strnjeni obliki, če je to strokovno utemeljeno ali če se otroku s posebnimi potrebami zagotovi izvajanje pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj v javnem zavodu, ki ima organizirano takšno obliko izvajanja dodatne strokovne pomoči. Otrokom s čustvenimi in vedenjskimi motnjami se lahko ta pomoč zagotovi kot del vzgojnega programa za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (vzgojni, socialno integrativni, preventivni, kompenzacijski in korekcijski programi). Slepim in slabovidnim otrokom in otrokom z več motnjami se lahko število ur dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj tudi poveča, in sicer praviloma v prvem izobraževalnem obdobju za največ tri ure tedensko. Dodatna strokovna pomoč za predšolske otroke se izvaja v času otrokovega bivanja v vrtcu, za učence in dijake pa poteka praviloma v času vzgojno-izobraževalnega dela v šoli (prav tam, 5. člen). Dodatna strokovna pomoč kot učna pomoč pa se v izobraževalnem programu osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo lahko določi največ dve uri tedensko (prav tam, 7. člen).

Kesič Dimic (2008) poudarja, da ure dodatne strokovne pomoči niso inštrukcije, ampak način, da se učencu snov predstavi na njemu najbolj primeren in razumljiv način, s pomočjo konkretnih ponazoril in ostalih didaktičnih materialov, ter premaguje določene primanjkljaje in ovire. Namenjene so tudi spoznavanju lastnega učnega stila in metod za najučinkovitejše učenje posamezne snovi doma. Zmotno je prepričanje, da se otrok, ki prejema dodatno strokovno pomoč, ne potrebuje več učiti doma. Še bolj pomembne kot ure dodatne strokovne pomoči pa so prilagoditve, ki jih za učenca pripravi učitelj v razredu, da lahko učenec s posebnimi potrebami čim bolj nemoteno sledi pouku.

## 6.5 Tutorstvo in vrstniška pomoč

Za pionirja tutorstva velja Andrew Bell, ki je 1789 v šoli v Madrasu, namenjeni vojnim sirotam, uvedel vrstniško tutorstvo kot didaktično novost in ugotovil, da se je z novo obliko povečala zavzetost za učenje (Ličen 2008, str. 82). Tutorstvo kot prakso poznamo že iz časov stare Grčije in Rima. Tutorji so bili osebe, ki so skrbele za svoje gojence, pri čemer pa jih niso neposredno poučevale. Prav tako so že v srednjem veku na univerzah poznali osebe, ki so pomagale univerzitetnim profesorjem pri delu s študenti, čeprav te osebe niso poimenovali tutor (Polak 2010).

Osnovni namen tutorstva je slediti procesu vzgoje in izobraževanja pri posamezniku, tako da Zannini (2005 v Ličen 2008) tutorja imenuje »podoba v senci«, ki sledi posamezniku (Ličen 2008, str. 82). V slovenskem prostoru smo še na začetku uvajanja tutorstva in se še ni uveljavilo kot samostojno strokovno delo. Vpeljuje se vrstniško tutorstvo, ki sloni na prostovoljstvu. Avtorica (prav tam) pravi, da bi lahko v slogu radikalne pedagogike celo zapisali, da veliki sistemi izkoriščajo prostovoljstvo za prikrievanje svoje rigidnosti in hkrati uporabljajo tutorje za delo, ki bi ga morali opravljati profesionalno usposobljeni kadri. Koren (2006) na drugi strani poudarja, da je prostovoljno delo za mlade dvojno koristno, in sicer za socializacijo in za razvijanje skrbeče družbe v prihodnosti: deluje na generacijo pomočnikov in na otroke, ki pomoč prejemajo. Predstavlja namreč dopolnilni vir človeških potencialov za pomoč skupinam s posebnimi potrebami. Njena raziskava (prav tam) je pokazala, da je vrstniška pomoč doprinesla k vsestranskemu osebnostnemu in socialnemu dozorevanju prostovoljcev. Z izvajanjem prostovoljnega dela so izvajalci vrstniške pomoči, po svojem lastnem mnenju, pridobili nekatere nove socialne veščine, naučili so se ceniti učence z učnimi težavami in prevzemati odgovornost za izpolnjevanje svojih obveznosti.

DuBois in Karcher (2005 v Jereb 2011) opredeljujeta vrstniško pomoč kot obliko pomoči vrstnika vrstniku na različnih področjih. Termin vrstniško tutorstvo, ki opredeljuje vsestranske oblike pomoči vrstnikov v času šolanja, se loči od vrstniškega mentorstva, ki se nanaša na različne oblike učne pomoči. Kot vrstniško tutorstvo tako štejemo različne oblike sodelovalnega učenja v paru (pri tem medvrstniško tutorstvo pomeni tutorstvo med različno starima učencema, vrstniško tutorstvo pa med enako starima učencema), kot vrstniško pomoč pa različne oblike učenja v skupini enako starih učencev.

Vrstniško tutorstvo je učinkovit način dela v razredih, kjer imajo učenci različne učne sposobnosti, saj spodbuja tako doseganje učnih ciljev kot izboljšanje odnosov med učenci. Vrstniško tutorstvo pomaga učiteljem, da se soočajo z izzivi, kot so omejen čas šolske ure, različne kurikularne zahteve ter ustrezno sodelovanje učencev med poukom. Učenci so vključeni v aktivno učenje in sproti spremljajo svoj učni napredek. Počutijo se odgovorne za svoj dosežek, motivirajo jih vrstniki, pa tudi nagrade, ki si jih sami izberejo. Cilj vrstniškega tutorstva je usposobiti učence, da se samostojno učijo, sami spremljajo svoj učni napredek ter razvijejo pozitivno samopodobo (Jereb 2011).

Raziskave o vrstniškem tutorstvu kažejo, da lahko uporaba sodelovalnega učenja in možnih nagrad za skupino poviša motivacijo učencev za učenje in sodelovanje (Johnson idr. 1981 v Jereb 2011, Wentzel 1999 v Jereb 2011, Slavin 1990 v Jereb 2011). Je ekonomična in izobraževalno učinkovita pomoč učencem z učnimi težavami, kjer pridobita tutor in učenec, ki se mu tutorstvo nudi, saj ju ta oblika motivira k učenju tako vzgojno kot socialno (Miller in Miller 1995 v Jereb 2011). Prednosti, ki jih tutorska podpora prinaša, posegajo na več področij, in se kažejo tako pri tutorantih kot pri tutorjih. Tutoranti izboljšajo svoj učni uspeh, razvijejo specifične učne spretnosti in strategije, tutorji pa se učijo vodstvene vloge in krepijo svoje lastno učenje (Polak 2010). Čeprav je osnovni namen pomoč pri učenju, pa je prav socioemocionalno področje tisto, na katerem lahko prostovoljec pomaga zmanjšati otrokove težave – učencu nudi prijateljstvo, možnost komunikacije, podporo in razumevanje, spodbuja njegovo samostojnost in aktivnost ter prispeva k pozitivnejšemu samovrednotenju (Koren 2006).

Vrstniško tutorstvo se deli na (Jereb 2011):

- **tutorstvo med različno starimi učenci** (ang. Cross-age tutoring – CAT); gre za manj strukturirano obliko tutorstva. Kombinacije učencev so lahko različne, npr. učenec višjega razreda osnovne šole in učenec nižjega razreda ali učenec višjega razreda in učenec z učnimi težavami. Tutorstvo vključuje pogovor o učnih ciljih učenca, strategijah reševanja nalog in utrjevanja snovi in primerni povratni informaciji tutorja. To strategijo medvrstniškega tutorstva so že večkrat evalvirali. V metaanalizi Cohen idr. (1982 v Jereb 2011) poročajo o boljših šolskih dosežkih in izboljšanju samopodobe tako učenca tutorja kot učenca, ki mu je tutorstvo namenjeno. Rezultati te oblike pomoči so boljši pri učenju matematike kot pri branju. Dosežki učenca, ki mu je bilo tutorstvo namenjeno, so bili višji pri pogostejših, krajših in strukturiranih

srečanjih (Kalkowski, 2001 v Jereb 2011). Greenwood (2002 v Jereb 2011) ter Utley in Mortweet (1997 v Jereb 2011) ugotavljata boljše učne dosežke, razvoj konstruktivnega socialnega vedenja ter boljše vrstniške odnose. Gaustad (1993 v Jereb 2011) dodaja še višji občutek lastne vrednosti in večjo aktivnost pri sodelovanju med poukom. Učenec z učnimi težavami dobi občutek kontrole nad svojimi učnimi dosežki, kar zviša njegovo motivacijo za učenje drugih šolskih predmetov in mu pomaga uriti različne socialne spretnosti (Kalkowski 2001 v Jereb 2011).

- **pomoč vrstnika pri učnih strategijah** (ang. Peer-assisted learning strategies – PALS); gre za strukturirano obliko programa vrstniškega tutorstva, ki sta jo razvila zakonca Fuchs (2001 v Jereb 2011) skupaj z D. Simmons. Metoda ponuja specifične programe za učenje matematike in branja ter je namenjena kot dopolnitev in ne kot nadomestek že obstoječemu kurikulu poučevalnih praks za branje in matematiko. Dva učenca se naučita izmenjave vlog učenca in učitelja med tutorskim srečanjem. Običajno se formira v par učenca, ki ima boljše ocene, in učenca, ki ima v šoli slabše ocene z namenom, da drug pri drugem preko urjenja izboljšujeta prakso učenja in se medsebojno spodbujata. Učitelj jima najprej natančno razloži strategije učenja znotraj te oblike pomoči, kako se lotiti obravnave snovi, kako podrobno morata spremljati vlogo, ki jima je namenjena, ter prositi za pomoč, kadar jo potrebujeta. Stephenson in Warwick (2002 v Jereb 2011) sta ugotovila, da se da to strategijo medvrstniškega tutorstva zlahka prilagoditi različnim učnim situacijam in da je učinkovita pomoč za izboljšanje šolskih dosežkov učencev.
- **vzajemno vrstniško tutorstvo** (ang. Reciprocal peer tutoring – RPT); gre za strukturirano strategijo obravnave, ki kombinira metode samovodenja, možnosti za neodvisno skupinsko nagrajevanje in vzajemno vrstniško poučevanje. Namen te strategije je spodbujanje razvoja učnih in socialnih kompetenc. Za razliko od prejšnjih dveh strategij tutorstva lahko vzajemno vrstniško tutorstvo vključuje sodelovanje več učencev, ki si izmenjujejo vloge med delom v parih ali skupinah. Učenci se naučijo pripraviti učne materiale in dobiti povratno informacijo od vrstnikov. Izmeničnost v procesu tutorstva je namenjena temu, da izkoristi skupinske nagrade in neodvisnost, da bi s tem dosegli kar najboljše rezultate pri poučevanju in dvigu motivacije za učenje. Uspešnost tega modela opisujejo številni avtorji. Fantuzzo idr. (1992 v Jereb 2011) so dokazali vzrok napredka zaradi sodelovanja, saj imata oba učenca priložnost izkusiti vlogo tutorja in učenca, ki mu je tutorstvo namenjeno. Trdijo, da nepristranost vlog v paru ustvarja okolje, kjer se vsi učenci počutijo sprejete. Utley in Mortweet (1997 v

Jereb 2011) sta zaključila, da izboljšuje šolski uspeh in zmanjšuje negativno vedenje učencev v razredu. Fantuzzo idr. (1992 v Jereb 2011) so ugotovili velike izboljšave v kognitivnih dosežkih, nižjo raven anksioznosti učencev, visoko posameznikovo in razredno zadovoljstvo v primerjavi z učenci, ki so sodelovali v neodvisnem, nestrukturiranem poučevanju. McMaster, Fuchs in Fuchs (2006 v Jereb 2011) poročajo o uspešnosti te strategije pri rizičnih učencih, učencih z lažjimi in zmernimi učnimi težavami.

Vrstniška pomoč je za mnoge učence z učnimi težavami bolj sprejemljiva, saj se učijo skupaj s svojimi vrstniki. Ob vrstniški pomoči učenci z učnimi težavami dosegajo boljše učno-vzgojne dosežke od vrstnikov, ki se učijo na tradicionalen način, ter ob tem razvijajo večje samozaupanje za enakovredno sodelovanje v skupini vrstnikov (Jereb 2011). Raziskave o učinkovitosti vrstniške pomoči učencem z učnimi težavami spodbujajo premislek o njihovi redni vpeljavi v šolsko prakso, saj bi lahko vrstniška pomoč vsaj delno razbremenila in spremenila delo učitelja.

## **6.6 Petstopenjski model nudenja učne pomoči**

Na podlagi novejših obetajočih modelov in konceptov ter bolj poglobljenega uvida v izkušnje dobre prakse in močna področja, kritične probleme in ovire v naši praksi, domačih in tujih dokumentov se je oblikoval celostno usmerjen in sistematičen model pomoči Učne težave v osnovni šoli: Koncept dela (Magajna idr. 2008b). Poudarek je na premiku od nekaterih tradicionalnih pojmovanj in pristopov, ki so poudarjali osredotočanje na težave in primanjkljaje k perspektivi moči, odkrivanju in uporabi močnih področij posameznika ter spodbujanju dejavnikov, ki tudi ob vztrajanju nekaterih težav pri učenju vodijo do uspešne življenjske in poklicne prilagoditve (Kavkler idr. 2013). Učne težave se razprostirajo na kontinuumu od lažjih do zelo težkih, od enostavnih do zapletenih, kratkotrajnih do vseživljenjskih, zato se na kontinuumu razprostirata tudi pomoč in podpora učencu. Pri delu z učenci, ki imajo v osnovni šoli težave pri učenju, razlikujemo pet osnovnih stopenj pomoči (Magajna idr. 2008b):

1. **Pomoč učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku ter v okviru podaljšanega bivanja in varstva.** Učitelj je prvi, ki pomaga učencu z učnimi težavami in običajno tudi prvi, ki odkrije težave pri učencu. Pri oceni učenčevih učnih težav sodeluje s starši in

drugimi strokovnimi delavci na šoli, ki poučujejo učenca. Za najlažje oblike učnih težav lahko zadostuje že pomoč v obliki »dobre poučevalne prakse«, učenci z zmernimi učnimi težavami pa že potrebujejo več prilagoditev in večjo količino pomoči. Učitelj mora zanje v okviru rednega pouka še bolj individualizirati in diferencirati učne zahteve, naloge, načine pridobivanja, utrjevanja in preverjanja znanja, učne pripomočke, časovne omejitve ipd., po potrebi pa se posvetuje tudi s šolsko svetovalno službo. Na tej stopnji razredni ali predmetni učitelj učencu pomaga pri rednem pouku v razredu in pri dopolnilnem pouku. Učencu z učnimi težavami v nižjih razredih lahko pomaga tudi učitelj v podaljšanem bivanju in varstvu, ki tesno sodeluje z razrednim učiteljem in starši, po potrebi pa tudi s šolsko svetovalno službo.

2. **Pomoč šolske svetovalne službe.** Če učenec kljub učiteljevim prilagoditvam pri rednem in dopolnilnem pouku (tudi v okviru podaljšanega bivanja) ne napreduje, se v projekt pomoči, na pobudo učitelja ali staršev, vključi tudi svetovalna služba. Svetovalni delavec (psiholog, pedagog, socialni delavec, specialni pedagog ali socialni pedagog) dopolni in poglobi odkrivanje, raziskovanje in opredelitev ovir pri učenju in v okolju, učenčevih močnih področjih in nadarjenost, pri tem pa je še posebej pozoren, da v odkrivanje in rešitve težav poleg učitelja vključi tudi učenca in starše. Učencu svetuje, mu daje individualno ali skupinsko obliko pomoči, svetuje pa tudi učitelju, glede prilagajanja učencu pri rednem in dopolnilnem pouku ter podaljšanem bivanju, in staršem, glede pomoči učencu doma. Na tej stopnji pomoči se začne voditi učenčeva osebna mapa, ki vsebuje individualni projekt pomoči učenca z učnimi težavami in pisno mnenje učitelja.
3. **Dodatna individualna in skupinska pomoč.** Če se učne težave nadaljujejo, se učencu nudi individualna in skupinska pomoč, ki se prav tako vloži v osebno mapo učenca. V dokumentaciji morajo biti razvidne glavne učenčeve ovire in posebne potrebe ter vse potrebne prilagoditve (metode in oblike dela, učni in tehnični pripomočki). Pomembno je, da je učenčev napredek tudi na tej stopnji pomoči spremljan in sproti vrednoten.
4. **Mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove.** Za učenca z učnimi težavami, ki ne napreduje kljub vsem oblikam pomoči na prvih treh stopnjah, lahko šola zaprosi za dodatno strokovno mnenje (po potrebi tudi dodatno strokovno pomoč, glede na naravo težav, ustrezne zunanje specializirane strokovne ustanove (npr. svetovalni center), ki se po potrebi vključi v neposredno pomoč učencu, učiteljem in staršem.



Tudi ukrepi pomoči na tej stopnji se morajo skrbno načrtovati, dokumentirati in evalvirati.

5. **Program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo.** Če je na podlagi sklepne evalvacijske ocene pomoči četrte stopnje strokovno mnenje šole (šolskega strokovnega tima: učitelj, svetovalni delavec, specialni pedagog oz. specialni mobilni pedagog idr.), da učenec z izrazitejšimi specifičnimi učnimi težavami potrebuje več prilagoditev in pomoči, potem se staršem predlaga usmerjanje v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki za učenca pomeni nadaljevanje izvirnega projekta pomoči s še več prilagoditvami in s še več pomoči.

Učinkovitost izvedbe petstopenjskega modela nudenja učne pomoči učencem z učnimi težavami je na vseh petih stopnjah odvisna od učiteljevega izvajanja strategij dobre poučevalne prakse in splošnih strategij inkluzivne vzgoje in izobraževanja ter od intenzivnejših strategij in modelov pomoči učencem z učnimi težavami, ki jih izvajajo strokovni delavci šole, ki obvladajo bolj specialne strategije pomoči in podpore (Kavkler 2009). Pomembno je, da je na vsaki stopnji pomoči opravljena evalvacija učenčevega napredka in učinkovitosti učne pomoči strokovnega delavca. Vsak izvirni delovni projekt pomoči se lahko konča na kateri koli stopnji pomoči. Formalno se konča s sklepnim evalvacijskim poročilom, neformalno pa s proslavljanjem (Magajna idr. 2008b).

## 7 Opredelitev raziskovalnega problema

Da je uzaveščanje frazeoloških jezikovnih sredstev potrebno, potrjujejo mnoga umetnostna besedila (zlasti sodobna), ki jih učenci prebirajo za domače branje, za bralno značko ali kar tako. Frazemi so mnogokrat rabljeni ne le v svoji izhodiščni, slovarski obliki in pomenu, ampak tudi tako, da so vključeni preoblikovano, tj. kot prenovitve (Kržišnik 1990a). Prvi namen naše raziskave je tako ugotoviti, kako pogosti so frazemi (bodisi v izhodiščni, slovarski obliki bodisi kot modifikacije in prenovitve) v tradicionalni in sodobni pravljici, kakšni so po obliki, poleg denotativnega pomena pa nas je zanimalo tudi v kolikšni meri izražajo konotativni pomen.

Drugi namen naše raziskave je analizirati značilnosti dela v homogenih in heterogenih skupinah, ki sta najpogostejši izbiri oblike diferenciacije in individualizacije v zadnjih razredih osnovne šole, in sicer pri razumevanju frazeologije pri slovenščini v zadnjem razredu osnovne šole. S pomočjo testa razumevanja frazeologije bomo preverjali doseganje ciljev na višjih taksonomskih ravneh in primerjali dosežke učencev glede na vključenost v homogene oziroma heterogene skupine. Ker so zadnje raziskave (Valenčič Zuljan idr. 2012) pokazale, da je kvaliteta pouka v razredu, posledično pa dosežki učencev, v veliki meri odvisna od dogajanja v razredu, pri čemer pa ima ključno vlogo učitelj, nas bo zanimalo, kako učenci doživljajo pouk slovenščine v homogenih in heterogenih skupinah. Osredotočili se bomo na učenčevo presojo učiteljevih pričakovanj, načina dela pri pouku slovenščine, pa tudi odnosnih vidikov. Zanimalo nas bo, na koga se učenci obrnejo, ko se soočajo z učnimi težavami, kako pogosto se jim to dogaja, in kako ocenjujejo dobljeno pomoč. Učne težave se namreč pojavljajo pri zelo heterogeni skupini učencev z različnimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot vrstniki. Največkrat so posledica učinkovanja različnih dejavnikov, ki se med seboj prepletajo (Magajna idr. 2008a). Prav tako želimo od učencev zvedeti, kaj je tisto, kar bi po njihovem mnenju potrebovali, da bi lažje in bolje reševali svoje težave pri učenju.

## 7.1 Raziskovalna vprašanja

1. Katere frazeološke vrste bodo prevladovale v obravnavanih delih?
2. Kolikšen delež pragmatičnih frazemov bo v tradicionalni in sodobni pravljici?
3. Ali bo v sodobni pravljici več prenovitev kot v tradicionalni pravljici?
4. Kakšni frazemi bodo prevladovali v obravnavanih delih glede na vrednotenjsko konotacijo?
5. Kako učenci, ki so pri pouku slovenščine v homogenih oz. heterogenih skupinah, razumejo frazeologijo?
6. Ali obstajajo razlike med učenci v razumevanju frazeologije glede na spol?
7. Kako učenci presojujejo hitrost posredovanja učne snovi pri pouku slovenščine glede na vključenost v homogene oziroma heterogene skupine?
8. Kako učenci presojujejo spodbujanje njihove aktivnosti pri pouku slovenščini glede na vključenost v homogene oziroma heterogene skupine?
9. Kako učenci presojujejo reševanje različno zahtevnih nalog, glede na znanje, ki ga imajo pri tem predmetu glede na vključenost v homogene oziroma heterogene skupine?
10. Kako učenci presojujejo učiteljeve spodbude, da bi dosegli čim boljši rezultat, glede na vključenost v homogene oziroma heterogene skupine?
11. Kako učenci presojujejo učiteljev odnos do posameznega učenca, glede na vključenost v homogene oziroma heterogene skupine?
12. Kako učenci presojujejo zanimivost pouka slovenščine glede na vključenost v homogene oziroma heterogene skupine?
13. Ali se razlogi za učenje slovenščine razlikujejo glede na vključenost učencev v homogene oziroma heterogene skupine?
14. Kako učenci presojujejo odnose s sošolci pri pouku slovenščine, glede na vključenost v homogene oziroma heterogene skupine?
15. Ali učenci menijo, da so pri pouku slovenščine uspešni?
16. Kako učenci, ki jim slovenščina ni materni jezik, ocenjujejo svojo uspešnost pri pouku slovenščine?
17. Ali so učenci zadovoljni z oceno pri slovenščini glede na vključenost v različne nivojske skupine?
18. Ali pri devetošolcih obstaja statistično pomembna povezanost med oceno in njihovim mnenjem o uspešnosti pri pouku slovenščine?

19. Ali se mnenja učencev o učiteljevih pričakovanjih razlikujejo glede na njihovo vključenost v homogene oziroma heterogene skupine?
20. Kako bi po svojih izkušnjah učenci ocenili različne oblike učne pomoči?
21. Ali učenci z boljšimi ocenami pri slovenščini bolje ocenjujejo dobljeno učno pomoč?
22. Ali obstaja povezanost med spolom in oceno učinkovitosti obstoječih načinov učne pomoči?
23. Kako učenci ocenjujejo učinkovitost obstoječih načinov učne pomoči glede na učno skupino (homogeno ali heterogeno), ki jo obiskujejo?
24. Kaj bi učenci potrebovali, da bi lažje in bolje reševali svoje učne težave?

## **7.2 Raziskovalne hipoteze**

**Hipoteza 1:** V obravnavanih delih bodo prevladovali glagolski frazemi.

**Hipoteza 2:** Največ pragmatičnih frazemov bo v sodobni pravljici Glavni petelinček.

**Hipoteza 3:** V sodobni pravljici bo več prenovitev kot v tradicionalni pravljici.

**Hipoteza 4:** V obravnavanih delih bodo prevladovali frazemi (tistim, ki lahko določimo bodisi pozitivno bodisi negativno vrednotenjsko konotacijo) z negativno vrednotenjsko konotacijo.

**Hipoteza 5:** Učenci, ki so pri pouku slovenščine v homogenih oz. heterogenih skupinah, dosegajo različne rezultate pri razumevanju frazeologije.

**Hipoteza 6:** Dekleta dosegajo boljše rezultate pri razumevanju frazeologije kot fantje.

**Hipoteza 7:** Učenci, ki obiskujejo pouk v homogenih skupinah, se v večji meri strinjajo, da učitelj učno snov posreduje s primerno hitrostjo.

**Hipoteza 8:** Učenci, ki obiskujejo pouk v homogenih skupinah, se v večji meri strinjajo, da jih učitelj spodbuja k aktivnemu sodelovanju pri pouku.

**Hipoteza 9:** Učenci, ki obiskujejo pouk v homogenih skupinah, se v večji meri strinjajo, da rešujejo različno zahtevne naloge, glede na znanje, ki ga imajo pri tem predmetu.

**Hipoteza 10:** Učenci, ki obiskujejo pouk v 3. nivojski skupini, se v večji meri strinjajo, da jih učitelj spodbuja, da bi dosegli čim boljši rezultat, kot učenci v 1. nivojski skupini.

**Hipoteza 11:** Učenci, ki obiskujejo pouk v 1. nivojski skupini, se v manjši meri strinjajo, da ima učitelj spoštljiv odnos do učencev, kot učenci v 3. nivojski skupini.

**Hipoteza 12:** Učenci, ki obiskujejo pouk v 3. nivojski skupini, ocenjuje pouk slovenščine kot bolj zanimiv, kot učenci v 1. nivojski skupini.

**Hipoteza 13:** Učenci, ki obiskujejo pouk v 1. nivojski skupini, se v večji meri strinjajo, da naredijo le tisto, kar je nujno za pozitivno oceno pri slovenščini, kot učenci, ki obiskujejo pouk v 3. nivojski skupini.

**Hipoteza 14:** Učenci, ki obiskujejo pouk v heterogenih skupinah, se v večji meri strinjajo, da se s sošolci zelo dobro razumejo in da si med seboj pomagajo pri učenju slovenščine.

**Hipoteza 15:** Učenci, ki obiskujejo pouk v 3. nivojski skupini, menijo, da so bolj uspešni pri pouku slovenščine, kot učenci, ki obiskujejo pouk v 1. nivojski skupini.

**Hipoteza 16:** Učenci, ki jim slovenščina ni materni jezik, ocenjujejo svojo uspešnost pri pouku slovenščine kot manj uspešno oz. kot popolnoma neuspešno.

**Hipoteza 17:** Učenci, ki obiskujejo pouk v 1. nivojski skupini, so manj zadovoljni z oceno pri slovenščini, kot učenci v 3. nivojski skupini.

**Hipoteza 18:** Učenci, ki imajo pri slovenščini odlično ali prav dobro oceno, v večji meri odgovarjajo, da imajo občutek uspešnosti pri pouku slovenščine, kot učenci, ki imajo oceno dobro ali zadostno.

**Hipoteza 19:** Učenci, ki obiskujejo pouk v 1. nivojski skupini, v večji meri odgovarjajo, da učitelj od njih pričakuje več, kot zmorejo, kot učenci v 3. nivojski skupini.

**Hipoteza 20:** Učenci najbolje ocenijo pomoč učitelja med poukom.

**Hipoteza 21:** Učenci z boljšimi ocenami pri slovenščini (z odlično in prav dobro oceno) bolje ocenijo učno pomoč, ki jo dobijo med poukom ter pri dopolnilnem pouku, kot učenci, ki imajo slabše ocene (dobro in zadostno oceno).

**Hipoteza 22:** Fantje v večji meri kot dekleta ocenjujejo obstoječe načine učne pomoči kot učinkovite.

**Hipoteza 23:** Učenci, ki obiskujejo pouk v homogenih učnih skupinah, bolje ocenijo učno pomoč, ki jo dobijo med poukom ter pri dopolnilnem pouku.

**Hipoteza 24:** Učenci si želijo več konkretnih in razumljivih navodil od učiteljev.

## **8 Metodologija**

### **8.1 Osnovna raziskovalna metoda**

Osnovni raziskovalni metodi, ki ju bomo uporabili, sta deskriptivna metoda in kavzalno neeksperimentalna metoda. Z deskriptivno metodo bomo skušali pojave, ki smo jih opredelili v raziskovalnih vprašanjih opisati takšne kot so, ne da bi jih vzročno pojasnjevali, s kavzalno neeksperimentalno metodo pa bomo ugotavljali vzročno posledične povezave med pojavi (Sagadin 1993, str. 12).

### **8.2 Vzorec in osnovna množica**

Vzorec je priložnostni in zajema 131 devetošolcev, od tega 67 učencev, ki obiskujejo pri slovenščini homogene učne skupine in 64 učencev, ki obiskujejo pri slovenščini heterogene učne skupine. V raziskavo smo zajeli učence iz štirih osnovnih šol: OŠ Braslovče, OŠ Žalec, OŠ Vransko in podružnično osnovno šolo Tabor. Osnovna množica je hipotetična in vanjo sodijo vsi učenci, ki so podobni enotam našega vzorca.

### **8.3 Zbiranje podatkov**

Podatke smo zbrali s pomočjo anonimnega anketnega vprašalnika. Anketne vprašalnike smo po predhodnem dogovoru osebno razdelili v treh osnovnih šolah (OŠ Braslovče, OŠ Vransko in podružnična OŠ Tabor), le pri anketiranju na OŠ Žalec nismo bili prisotni zaradi dejavnosti, ki so v tistem času potekale na šoli. Anketiranje so izvedle učiteljice slovenščine, po natančnih navodilih, zato verjamemo, da je anketiranje potekalo podobno kot v vseh preostalih oddelkih. Anketne vprašalnike smo osebno prevzeli na OŠ Žalec po desetih dneh, po pogovoru z učiteljico, ki je izvajala anketiranje, ni bilo nobenih težav. Anketiranje je potekalo od 8. do 18. aprila.

## **8.4 Opis instrumenta**

Za zbiranje podatkov smo oblikovali anketni vprašalnik, ki je sestavljen iz dveh delov. Prvi del se nanaša na to, kako učenci ocenjujejo pouk pri slovenščini, oblike pomoči, kdo jim nudi pomoč pri učnih težavah ipd. Drugi del pa je preizkus znanja in se nanaša na poznavanje frazeologije (glej Priloga A).

Prvi del anketnega vprašalnika vsebuje 12 vprašanj, od tega je le zadnje vprašanje odprtega tipa. Prvi dve vprašanji se nanašata na osnovne podatke o vzorcu (spol, ocena pri slovenščini ter katero obliko skupine obiskujejo (homogene ali heterogene skupine) oz. v primeru, da obiskujejo homogene skupine, v katero nivojsko skupino so vključeni (prvo, drugo ali tretjo)). Sledi 11 trditev, s pomočjo katerih ugotavljamo, v kolikšni meri se učenci strinjajo z njimi (navezujejo se na potek dela pri pouku slovenščine). Sledijo vprašanja o maternem jeziku, kako ocenjujejo svojo uspešnost pri pouku slovenščine, ali so zadovoljni z oceno in kakšna so učiteljeva pričakovanja do njihovih dosežkov. Nato sledi 10 oblik pomoči, ki jih učenci glede na svoje izkušnje ocenjujejo na lestvici od 1 do 4 (1-povsem neuspešno, 4-zelo uspešno, označijo lahko tudi, da z obliko pomoči nimajo izkušenj). Sledijo še vprašanja o učni pomoči, in sicer nas zanima, kdo učencem najbolj učinkovito pomaga, koga so že zaprosili za pomoč, kako pogosto se sami obrnejo po pomoč in kaj bi po njihovem mnenju potrebovali, da bi lažje reševali svoje težave.

Drugi del anketnega vprašalnika predstavlja preizkus znanja, ki preverja poznavanje frazeologije in je sestavljen iz štirih nalog. Prva naloga zahteva vstavljanje manjkajočih frazemskih sestavin, druga naloga prepoznavanje pomena, tretja nadomeščanje besed in prostih besednih zvez s frazemi in četrta prepoznavanje frazemskih prenovitev in njihove funkcije v besedilih ter zapis prenovljenega frazema v slovarki obliki.

## **8.5 Obdelava podatkov**

Ustaljenost frazemov smo določali s prisotnostjo frazema v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (SSKJ), Slovarju slovenskih frazemov (SSF), Slovensko-nemškem slovarju (PL) pa tudi z v korpusu Gigafida izkazano kolokabilnostjo.



Za statistično analizo podatkov smo uporabili računalniški program SPSS. Rezultate smo prikazali v tabelah z absolutnimi frekvenca in strukturnimi odstotki. Uporabili smo  $\chi^2$ -preizkus za preverjanje hipotez neodvisnosti in hipotez enake verjetnosti ter Kullbackov preizkus v primeru, ko pogoji za uporabo  $\chi^2$ -preizkusa niso bili izpolnjeni, t-test za neodvisne vzorce in statistično pomembnost testa ( $p < 0.05$ ) ter ANOVO (analizo varianc), s pomočjo Levenovega testa pa smo preverjali hipotezo o enakosti/homogenosti varianc.

## 9 Rezultati in interpretacija

Predstavitev rezultatov smo zaradi večje nazornosti razdelili v naslednje vsebinske sklope:

- primerjalna analiza frazeologije v tradicionalni in sodobni pravljici,
- rezultati razumevanja frazeologije,
- ocena dela pri pouku slovenščine,
- ocena različnih oblik pomoči.

### 9.1 Primerjalna analiza frazeologije v tradicionalni in sodobni pravljici

#### 9.1.1 Tradicionalna in sodobna pravljica

V območju sodobne iracionalne pripovedne proze za mladino se v svetu in na Slovenskem uveljavlja specifična kategorija tekstov, ki jo je, za razliko od t. i. klasične umetne pravljice (tradicionalna pravljice), mogoče poimenovati sodobna umetna pravljica ali krajše sodobna pravljica: krajši termin se zdi sprejemljiv, saj je nesporno, da so zgledi tega literarnega vzorca »umetna«, se pravi avtorska dela »sodobna« za razliko od »klasična«. V terminu »klasična umetna pravljica« sam prilastek »klasična« pomeni predvsem to, da gre za starejši oz. prvotni vzorec avtorske pravljice iz 19. stoletja, izraz »umetna« opozarja, da so dela avtorska, s tem pa obravnavani vzorec razmejuje od modela ljudske pravljice: ta je bil, kot je znano, v 19. stoletju neposredni predhodnik klasične umetne pravljice, nanj je le-ta pri svojem konstituiranju direktno navezovala, z izrazom »umetna« pa označevala razmerje do »ljudskega« modela, od katerega je prevzemala motivno-tematske in morfološko-strukturne prvine. Tako nam danes termin klasična umetna pravljica pomeni vzorec avtorske pravljice, ki se bodisi neposredno naslanja na model ljudske pravljice bodisi vztraja v tradiciji izvornega vzorca avtorske pravljice iz 19. stoletja, predvsem tistih različic, ki se bolj ali manj odklikajo od modela ljudske pravljice (Kobe 1999). Kobe (prav tam) pravi, da zgledi klasične umetne pravljice nastajajo še danes, še danes sta ljudsko izročilo in (predvsem) andersenovski vzorec klasične umetne pravljice produktivna. Vendar se je ta model v drugi polovici 20. stoletja umaknil v ozadje, v ospredju je novejši vzorec, za katerega so od druge polovice petdesetih let v slovenski kritiki in strokovni publicistiki sinonimno uporabljeni izrazi »sodobna pravljica«, »moderna pravljica«, »fantazijska pravljica«, »moderna fantazijska pravljica«, »antipravljica«, »moderna domišljajska zgodba«, »domišljajska pripovedka«.

### 9.1.2 Dela, ki jih analiza obsega

Odločili smo se, da bomo primerjali tradicionalno in sodobno pravljico, zato smo izbrali dve deli, ki sta bili napisani za otroke ok. leta 1940 in dve bolj sodobni deli, napisani po letu 1970. Izbrali smo Svetlano Makarovič, avtorico, katere mladinska besedila so postala del sodobne klasike in mladinskega kanona in imajo posebno mesto v zgodovini slovenske mladinske književnosti. Analizirali smo njeno zbirko Glavni petelinček (1976), ki zajema nekatere njene najbolj znane pravljice za otroke (Sapramiška, Škrat Kuzma dobi nagrado, Pekarna Mišmaš itd.). Drugo delo, ki smo ga obravnavali v okviru sodobne pravljice, so Zgode na dvoru kralja Janeza (1981) Slavka Pregla. Za njegova mladinska dela so značilna vedrina, radoživost in humor. V okviru tradicionalne pravljice pa smo izbrali Makalonco (1944) Frana Saleškega Finžgarja in Butalce (1949), zbirko najbolj znanih humoresk, Frana Milčinskega.

### 9.1.3 Pogostost frazemov v obravnavanih delih

Čermák (1985 v Kržišnik 1998) na podlagi gradivne analize zatrjuje, da je s frazemi bogato že besedilo, ki ima en frazem na 80–120 besed, se pravi tako, ki svet, predmete in pojave v njem, v povprečju približno stokrat redkeje poimenuje frazeološko. V povprečnem besedilu, takem, ki ni ravno 'bogato s frazeologijo', je razmerje torej še dosti bolj v prid nefrazeološkim poimenovanjem.

	<b>Povprečno število besed na obravnavano delo</b>	<b>Število frazemov</b>	<b>Povprečno število frazemov na obravnavano delo</b>
<b>Glavni Petelinček</b>	19989	269	74
<b>Zgode na dvoru kralja Janeza</b>	7398	74	100
<b>Makalonca</b>	12400	153	81
<b>Butalci</b>	15345	181	85

Tabela 2: Količina frazemov v obravnavanih delih.

Rezultati kažejo, da povprečno število frazemov na obravnavano delo variira med 74 in 100. V povprečju je največ frazemov v Zgodah Kralja Janeza (100), ki je med obravnavanimi

najkrajše besedilo, najmanj frazemov pa je v povprečju v najdaljšem obravnavnem besedilu, Glavnem petelinčku. V obeh tradicionalnih pravljicah (Butalcih in Makalonci) je v povprečju zelo podobno število frazemov (85 in 81). Če torej upoštevamo ugotovitve Čermáka (prav tam), da je s frazemi bogato besedilo, ki ima en frazem na 80–120 besed, ugotovimo, da so vsa obravnavana dela 'frazeološko bogata' in da je poznavanje frazeoloških jezikovnih sredstev nujno za celostno razumevanje besedil, s katerimi se učenci srečujejo v okviru pouka, pa tudi sicer.

#### **9.1.4 Vrste frazemov v obravnavanih delih**

Jedro frazeologije predstavljajo stavčnočlenski frazemi: samostalniški, pridevniški, glagolski in prislovni frazemi (Jakop 2006). Frazeologija v širšem smislu uvršča pragmatične frazeme na obrobje frazeologije, frazeologija v ožjem smislu pa jih postavi ob bok samostalniškim, glagolskim, prislovnim, pridevniškim, vezniškim in predložnim frazemom in opozori, da jih je potrebno obravnavati po drugačnih merilih kot preostale frazeme (prav tam, str. 27). Ker je v pravljicah veliko dogajanja, akcije, pričakujemo, da bodo v obravnavanih delih prevladovali glagolski frazemi.

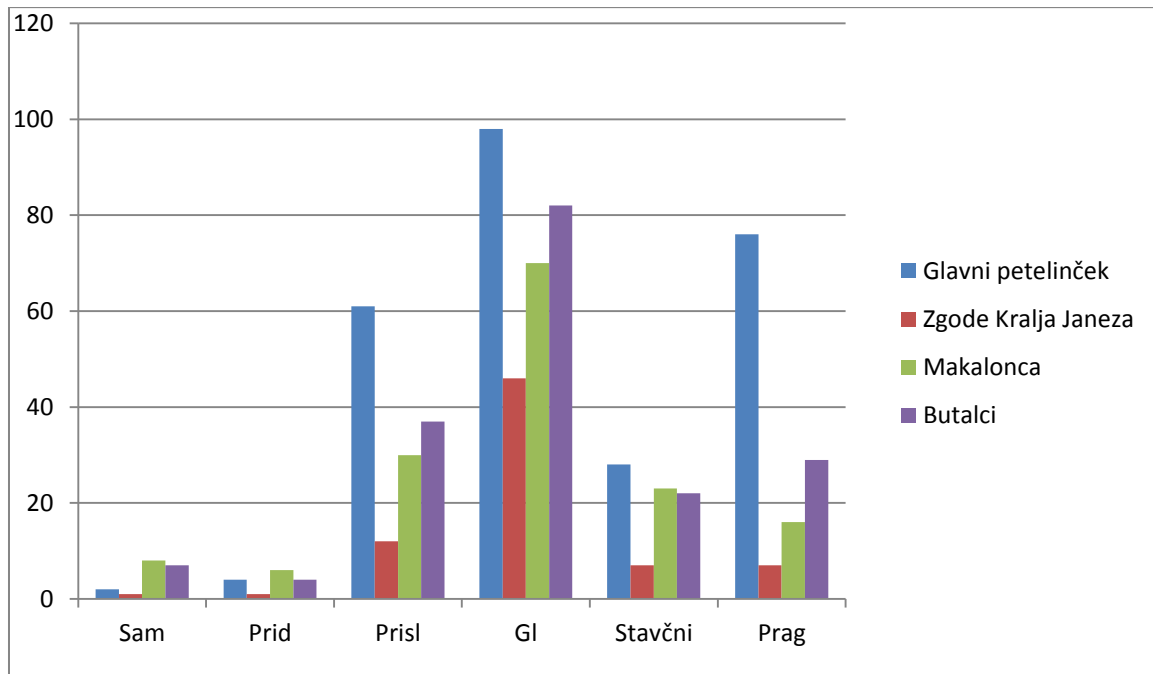
#### **RV 1: Katere frazeološke vrste bodo prevladovale v obravnavanih delih?**

**Hipoteza 1:** V obravnavanih delih bodo prevladovali glagolski frazemi.

V govorjenem in zapisanem jeziku obstajajo deli besedil, ki se rabijo vedno v (bolj ali manj) enaki obliki in imajo »dobesedni pomen«, npr. *dovolite, da končam, na kratko povedano, kot sem že omenil* (prav tam, str. 28), če pa imajo poleg ustaljene oblike še ustaljeno pragmatično funkcijo, pa že lahko govorimo o pragmatičnih frazemih, predvsem velja to za »metakomunikativne signale«, ki usmerjajo pogovor in pri rabi katerih govorec ne misli v prvi vrsti na pomen, temveč na njihovo pragmatično funkcijo (prav tam, str. 29). To pomeni, da pragmatičnega pomena ne dojemamo kot vsakokratno rabo jezikovne enote, temveč kot ustaljeno in leksikalizirano rabo v točno določenih okoliščinah, npr. dobro jutro za pozdrav zjutraj (prav tam, str. 44). Ker se pojavlja v sodobnih delih vedno več značilnosti govorjenega jezika, smo pričakovali, da bo največ pragmatičnih frazemov v najbolj sodobni pravljici med vsemi obravnavanimi, in sicer v Glavnem petelinčku Svetlane Makarovič.

## RV 2: Kolikšen delež pragmatičnih frazemov bo v tradicionalni in sodobni pravljici?

**Hipoteza 2:** Največ pragmatičnih frazemov bo v sodobni pravljici Glavni petelinček.



Slika 2: Besedne vrste frazemov v obravnavanih delih.

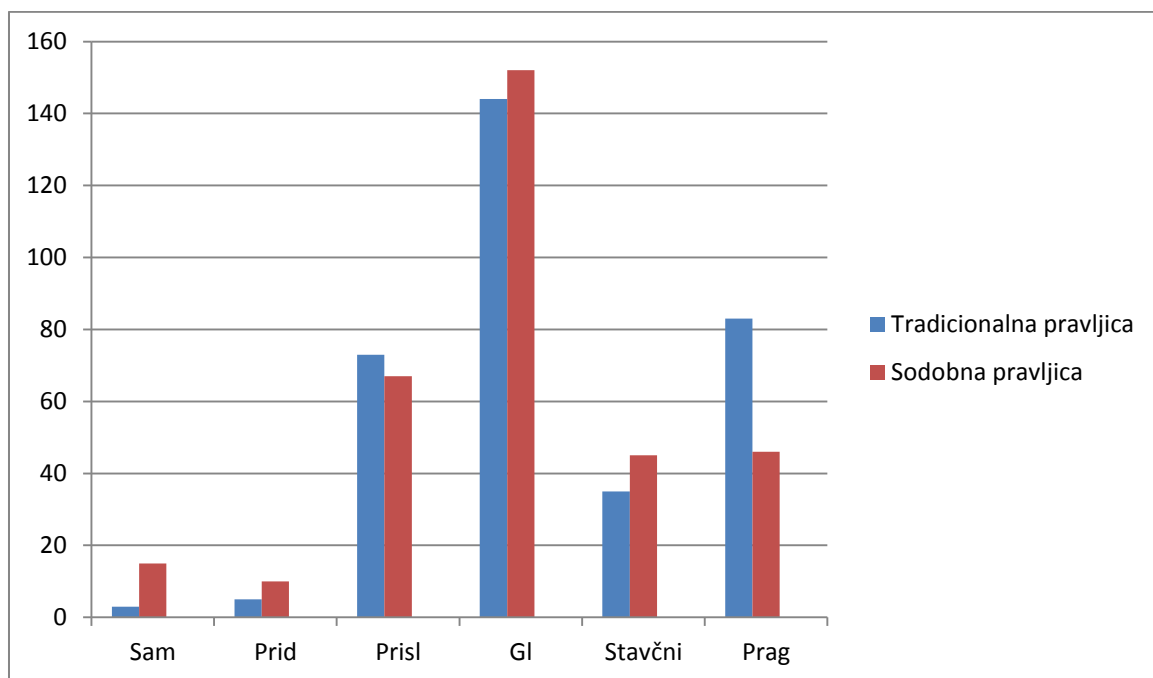
Rezultati kažejo, da je v vseh delih največ glagolskih frazemov (med 36,4 % in 62,2 %), in sicer jih je največ v Zgodah na dvoru kralja Janeza (62,2 %), najmanj jih je v Glavnem petelinčku (36,4 %), v Makalonci in Butalcih pa skoraj enak delež, in sicer 45,8 % in 45,3 %. Našo tezo, da bodo v obravnavanih delih prevladovali glagolski frazemi, lahko torej potrdimo.

Sledijo prislovni frazemi, deleži so zelo podobni v vseh obravnavanih delih (med 16,2 % in 22,7 %), izjema pri tem je Glavni petelinček, kjer je sicer največ prislovnih frazemov (kar je posledica tega, da gre za najdaljše obravnavano delo in ima tudi največje število frazemov), ki ima več pragmatičnih (28,3 %) kot prislovnih (22,7 %) frazemov.

Sledijo pragmatični in stavčni frazemi (sem štejemo tudi povedi oziroma pregovore), v Zgodih na dvoru kralja Janeza jih je na primer enako (9,5 %), v Butalcih je nekaj več pragmatičnih (16 %) kot stavčnih (12,2 %) frazemov, v Makalonci pa ravno obratno, in sicer 15 % stavčnih in 10,5 % pragmatičnih frazemov. Gledano v celoti je daleč največ pragmatičnih frazemov v Glavnem petelinčku (28,3 %), sledijo Butalci (16 %), ter s precej

podobnima deležema Makalonca (10,5 %) ter Zgode na dvoru kralja Janeza (9,5 %). Glede na rezultate lahko potrdimo tudi našo naslednjo tezo, da bo največ pragmatičnih frazemov v sodobni pravljici Glavni petelinček. Razlog za to vidimo predvsem v tem, da gre za zbirko sodobnih pravljic, kjer je pogovorni jezik uporabljen v veliko večji meri kot v tradicionalnih pravljicah.

Stavčnih frazemov je največ v Makalonci (15 %), kjer je tudi največ pregovorov (štirje). Samostalniških in pridevniških frazemov je v vseh delih najmanj. V Zgodah na dvoru kralja Janeza sta samo po en samostalniški in en pridevniški frazem (1,3 %), v Makalonci in Butalcih je nekaj več samostalniških (5,2 % in 3,9 %) kot pridevniških (3,9 % in 2,2 %) frazemov, v Glavnem petelinčku pa sta dva samostalniška (0,7 %) in štirje pridevniški (1,5 %) frazemi.



Slika 3: Vrste frazemov v tradicionalni in sodobni pravljici.

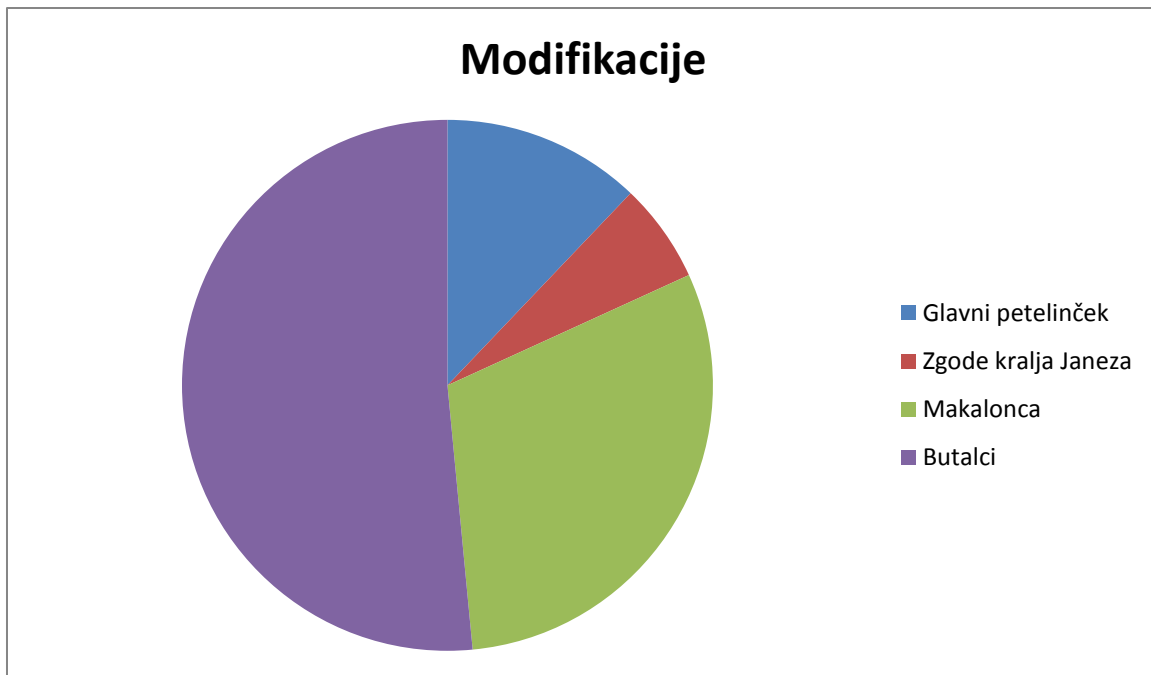
Če primerjamo frazeme, glede na obliko, v tradicionalni in sodobni pravljici, ugotovimo, da je število vseh frazemov v obeh praktično enako (50,7 % in 49,3 %). Pojavijo pa se razlike glede vrst frazemov, ki prevladujejo. Delež glagolskih (42 % in 45,5 %) in prislovnih frazemov (21,3 % in 20 %) je zelo podoben, razlikujejo pa se deleži preostalih frazeoloških vrst. V sodobni pravljici je petkrat več samostalniških frazemov (4,5 %) kot v tradicionalni pravljici

(0,9 %), dvakrat več pridevniških frazemov (3 % in 1,4 %), nekaj več stavčnih frazemov (13,5 % in 10,2 %) in skoraj dvakrat več pragmatičnih frazemov (24,2 % in 13,5 %).

### 9.1.5 Modifikacije frazemov v obravnavanih delih

Modifikacije so spremenjene rabe oblike, lahko tudi pomena, frazema v besedilu, ki jih običajno avtorji rabijo zavestno. V besedilu morajo biti funkcionalne, v nasprotnem primeru gre za napako. V obravnavanih delih ni bilo vedno lahko ločiti med modifikacijo in varianto frazema, predvsem je bila razmejitev težka v tradicionalni pravlji, saj si nismo mogli pomagati z aktualno rabo jezika (npr. korpusom GF), ampak so nam bili v pomoč le slovarji, v našem primeru predvsem PL.

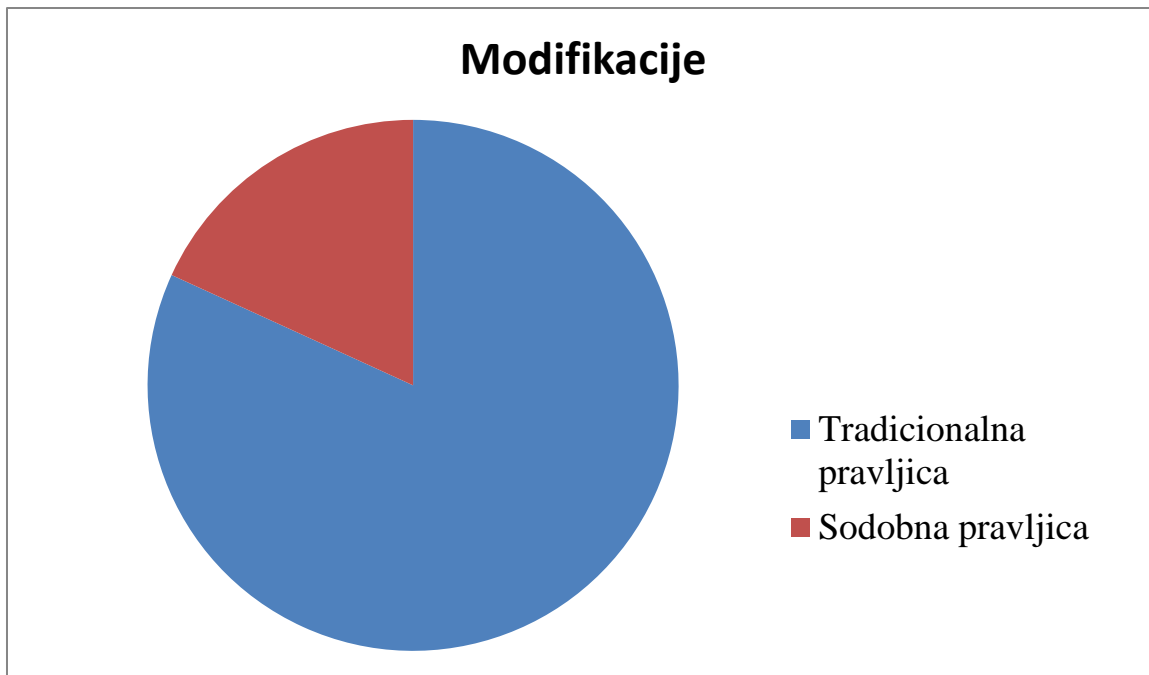
Težave z določanjem smo imeli s primeri, kot so npr.: *sreča se obrne* (v SSF: *kolo sreče se obrne*, v tem in mnogih drugih primerih bi lahko šlo tudi za starinsko rabo frazema, ampak tega pač ne vemo), *biti v sapi* (v PL: *na sapi*, v SSF: star. *na vso sapo*), *goniti koga na boben* (v SSF: *pognati koga/kaj na boben*), *koga objame črna tema* (v SSKJ: *koga objame tema*), *hoditi z bogom* (v PL in GF: *iti zbogom*), *oko nese kam komu* (v SSKJ: *kamor oči nesejo*, v PL: *dokoder oči neso*), *jezik gre komu* (v SSKJ: *jezik (gladko) teče komu*), *stopiti v svet* (v SSKJ: *iti po svetu*), *obljubiti iz svojega žepa* (v SSKJ: *plačati iz svojega žepa*), *prespati ko ubit* (v SSKJ in SSF: *(za)spati kot ubit*), *mencati si roke* (v SSF: *(po)meti si roke*, danes glagol *mencati* sicer nima več tega pomena, pri PL pač, vendar ne v zvezi z roko).



Slika 4: Modifikacije frazemov v obravnavanih delih.

Največ modifikacij frazemov smo našli v Butalcih (17) in Makalonci (10). V Glavnem petelinčku in Zgodah kralja Janeza jih je bilo veliko manj, in sicer štirje primeri v Glavnem petelinčku in dva v Zgodah kralja Janeza. Rezultati so kar nekoliko presenetljivi, saj smo nekako pričakovali, da bo največ modificiranih frazemov v sodobni pravljici Glavni petelinček Svetlane Makarovič, ki je znana kot avtorica, ki ima izredno bogat, zgoščen, večplasten in tudi inovativen jezik, npr. njena tvorjenka slovenclj je prešla, če ne že v splošno, pa prav zagotovo v vsaj širšo publicistično rabo. Analiza je torej pokazala, da Makarovičeva rabi še vedno večino frazemov v njihovi izhodiščni obliki in da sta avtorja tradicionalne pravljice (Miličinski in Finžgar) tista, ki v večji meri uporabljata modificirane frazeme (tudi) kot del svojega avtorskega sloga.





Slika 5: Modifikacije frazemov v tradicionalni in sodobni pravljici.

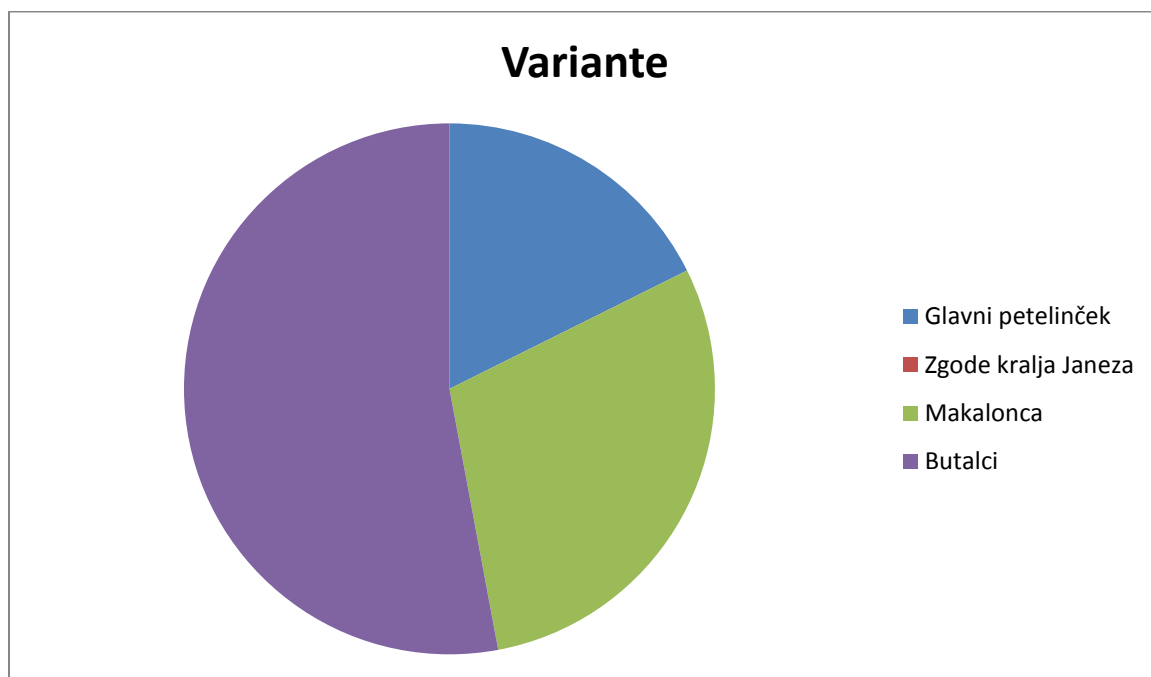
Vidimo lahko, da je v tradicionalni pravljici bistveno več modifikacij frazemov (27) kot v sodobni pravljici (6). Tega prav gotovo nismo pričakovali, saj smo predvsem od sodobnih pisateljev (Makarovičeve in Pregla) pričakovali več inovacij pri uporabi frazemov in s tem tudi več modifikacij frazemov, situacija pa je ravno obrnjena, ravno avtorja tradicionalne pravljice (Milčinski in Finžgar) v veliko večji meri uporabljata modificirane frazeme.

### 9.1.6 Variante frazemov v obravnavanih delih

Za različico oz. varianto frazema gre, ko sprememba izrazne podobe ne vpliva na njegov pomen in funkcijo. V obravnavanih delih smo našli kar nekaj variant frazemov, ki so že uslovarjene, pri nekaterih primerih, predvsem iz tradicionalne pravljice, pa smo imeli kar precejšnje težave pri določevanju oz. razmejevanju variant od modifikacij frazemov.

Težav ni bilo pri primerih, kot so: *za žive in mrtve* (varianta frazema je uslovarjena v PL, v SSKJ: *na žive in mrtve*), *udariti ob mizo* (v PL in SSKJ, v GF prevladuje varianta frazema *udariti po mizi*), *lepa hvala* (v SSF: *hvala lepa*; razmerje *hvala lepa* proti *lepa hvala* je v GF približno 1:50).

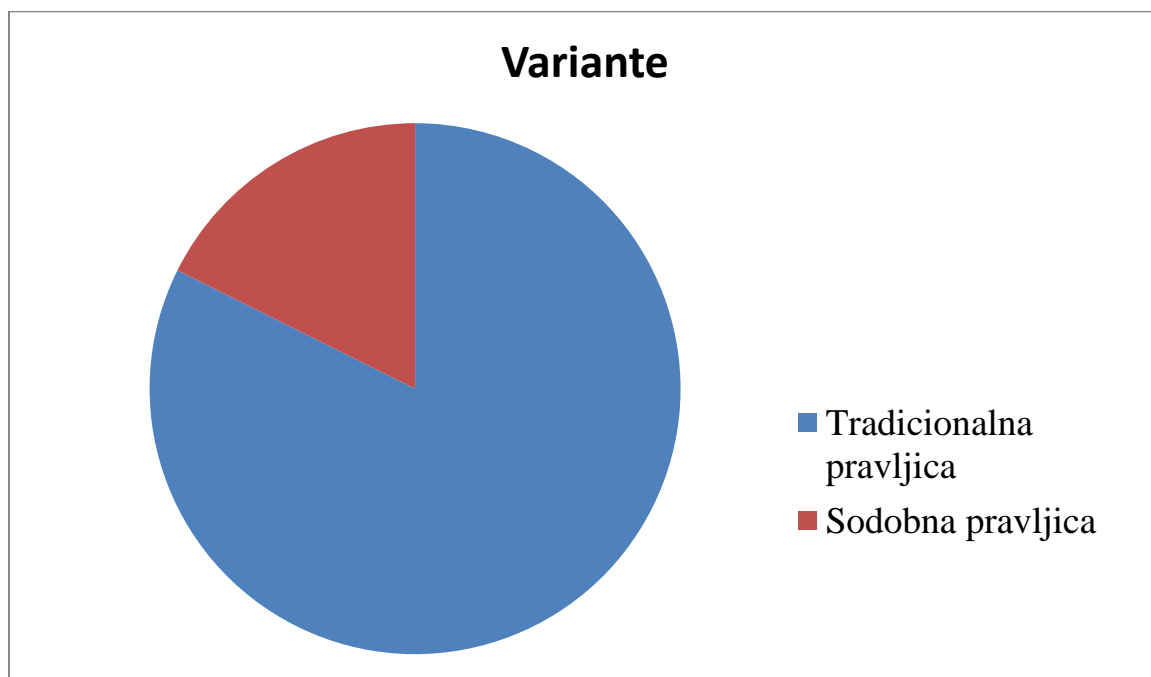
Težave pa smo imeli pri primerih, kot so npr.: *nagosti káko komu* (v PL omenjene variante ni, v SSKJ: *zagosti jo komu*, zato lahko samo domnevamo, da je verjetno šlo za varianto frazema, enako bomo domnevali tudi pri ostalih primerih), *na vse plati* (v PL, SSKJ in SSF: *na vse strani*), *kakor iz enega grla* (v PL: *na eno grlo*; SSKJ: *v en glas*), *pri tisti priči* (v PL: *pri (tej/ti) priči*, v SSKJ: *pri priči*, GF (20): *pri tisti priči*), *še za ped ne* (v SSKJ: *niti za ped*), *sedem dolgih let* (v SSKJ: *sedem laških/hrvaških let*), *od glave do tal* (v PL: *od nog do glave*, *od pete do glave*, v SSF: *od glave do pet/nog*), *kakor vihra* (v PL: *v nagli vihri*; v GF (8): *kot vihra*), *da se zemlja stresa* (v SSKJ: *da se zemlja trese*), *živeti kakor v paradizu* (v SSF: *živeti kot v rajju*), *glad grudi koga* (v PL in SSKJ: *lakota grudi koga*), *šiba tepe* (v SSKJ: *šiba poje*, v SSF in PL: *šiba novo mašo poje*), *ne sledu ne smradu* (lahko bi šlo za starinsko ali narečno varianto iz: *ne duha ne sluha* (SSF)), *biti pri rokah* (v SSKJ in SSF: *biti pri roki*), *gluh kakor bukovo tnalo* (da je šlo verjetno za varianto frazema sklepamo zato, ker se na gorenjskem bukev izgovori buka, bukovo tnalo pa je tnalo od buke; v SSKJ: star. *gluh kakor buka* – buka je zastarelo hrup, trušč; interpretacija bi torej bila: v hrupu se nič ne sliši), *napeti možgane* (v SSKJ: *napenjati možgane*, v GF (138): *napenjati možgane* in GF (164): *napeti možgane*).



Slika 6: Variante frazemov v obravnavanih delih.

Rezultati kažejo, da je daleč največ variant frazemov (glede na tisti čas; frazeme smo preverjali v PL) v Butalcih (18), in sicer več kot v vseh preostalih delih skupaj. Drugi največji delež variant frazemov smo našli v Makalonci (10), šest jih je bilo v Glavnem petelinčku, v

Zgodah kralja Janeza pa nismo našli prav nobene. Razlog za takšno razmerje je moč pripisati tudi dejstvu, da so Butalci eno izmed dveh najdaljših besedil in je možnosti za večjo količino frazemov, in s tem modifikacij, variant in prenovitev, tudi večje. Kljub temu pa bi podobno količino variant frazemov lahko pričakovali tudi v Glavnem petelinčku, vendar se je izkazalo, da je kljub manjšemu obsegu pravljice več variant frazemov še v Makalonci.



Slika 7: Variante frazemov v tradicionalni in sodobni pravljici.

Vidimo lahko, da je variant frazemov v tradicionalni pravljici (28) občutno več kot v sodobni pravljici (6). Tudi sami smo nekoliko pričakovali, da bo v tradicionalni pravljici več variant frazemov, saj je bil pisan jezik pred sedemdesetimi leti le nekoliko drugačen, z nekaterimi oblikoslovnimi različicami, prav tako smo pričakovali nekaj različic glede fakultativnih oz. neobveznih sestavin (npr. *šiba tepe/poje* in *šiba poje novo mašo, saj ne gori* in *saj ne gori voda*).

Razlog zato lahko iščemo tudi v tem, da je določevanje oz. razmejevanje modifikacij, variant in prenovitev v tradicionalni pravljici težje, saj si lahko pomagamo le s slovarji tistega obdobja (mi smo preverjali frazeme v PL), kljub vsemu pa včasih težko trdimo, ali je šlo pri določenem frazemu za varianto ali modifikacijo. Kljub vsemu pa je vendarle jasno, da je variant in modifikacij frazemov v tradicionalni pravljici veliko več kot v sodobni pravljici.

### 9.1.7 Prenovitve frazemov v obravnavanih delih

Frazeološke prenovitve so lahko izpeljane na različne načine, pomembno je, da imajo dodatno oporo v sobesedilu, ki jih kot prenovitve tudi razkriva, za razumevanje prenovitve pa je potrebno poznati tudi izhodiščno obliko in pomen frazema, sicer prenovitev ne more biti prepoznana in ne učinkuje.

Pisatelji svojo izvirnost, in s tem drugačnost, najlažje prikažejo s slogom svojega pisanja, kamor sodi tudi obseg besednega zaklada in uporaba različnih večbesednih enot, predvsem frazemov. Frazemi namreč s svojo izhodiščno »metaforo«, ki je poznana vsem govorcem, predstavljajo dobro izhodišče za ustvarjanje novih metafor in asociacij. Na ta način se od bralca zahteva določen napor, da najprej prepozna izhodiščno metaforo/frazem, nato pa še lastnosti oziroma postopke, ki mu omogočajo razumevanje. Učinek, kot kažejo analizirani primeri, želi biti predvsem humoren, prenovitveni postopki pa so vezani na izrabljanje pomenskih lastnosti frazemov (dobesedni ali nasprotni pomen, križanje frazemov), vpleteni pa so tudi aktualni družbeni in politični dogodki. Danes so prenovitve eden izmed najpogostejših stilnih postopkov tudi v neumetnostnih besedilih, predvsem v časopisu, tudi zato, ker je lažje narediti prenovitev kot pa dobro kreativno metaforo. Zaradi vsega omenjenega smo domnevali, da bo v sodobni pravljici veliko več prenovitev kot v tradicionalni pravljici, tudi zato, ker velja pisateljica Svetlana Makarovič za jezikovno izjemno izvirno.

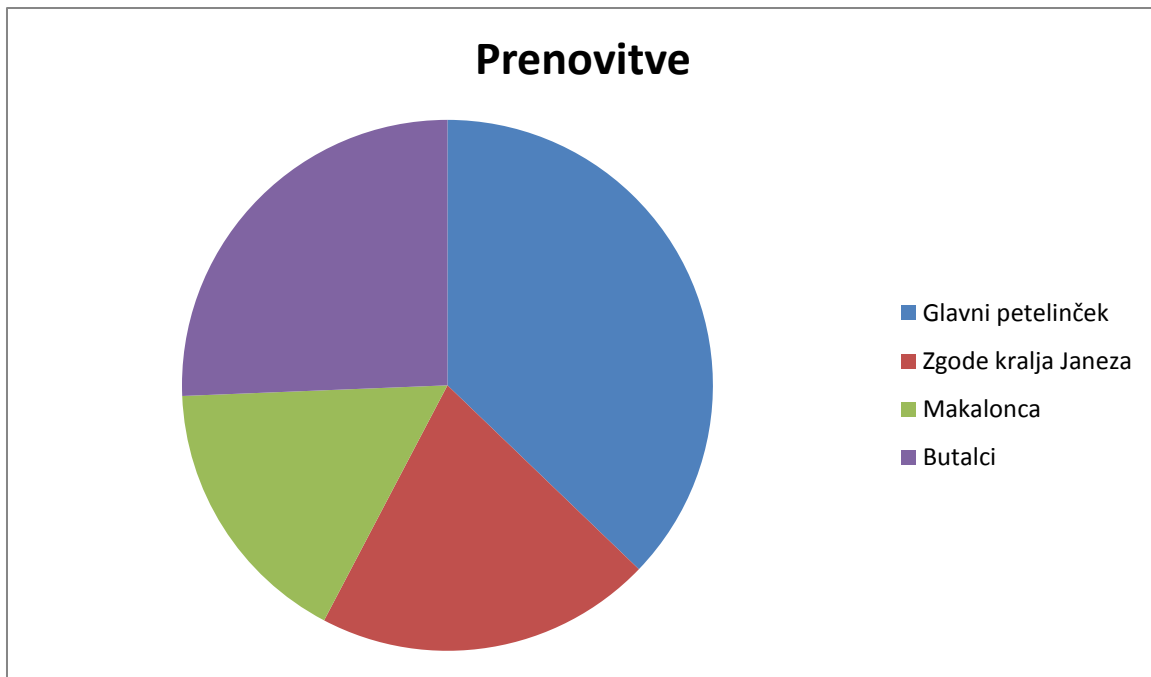
#### **RV 3: Ali bo v sodobni pravljici več prenovitev kot v tradicionalni pravljici?**

**Hipoteza 3:** V sodobni pravljici bo več prenovitev kot v tradicionalni pravljici.

V obravnavanih besedilih smo se srečali s kar nekaj prenovitvami. V tradicionalni pravljici je včasih težko govoriti o prenovitvah, saj kljub temu da določenega frazema ne zasledimo v starejših slovarjih (npr. v PL), to še ne pomeni, da frazem ni bil v tistem obdobju stalna oblika/varianta. Gre za primere, kot so npr.: /...je godrnjal mojster tesar od blede nevoščljivosti, ki jo je sam hudobar zasejal na zelnike tistih lenob, ki sami z mezincem ne ganejo.../, danes poznamo samo: *kaj je zraslo na zelniku koga* (SSF), zato lahko sicer upravičeno domnevamo, da je šlo za prenovitev, vendarle pa ne moremo biti popolnoma prepričani; /...»Kdor drugim žaga, sam gaga.«, je skomizgnil župan z rameni, vsem voščil

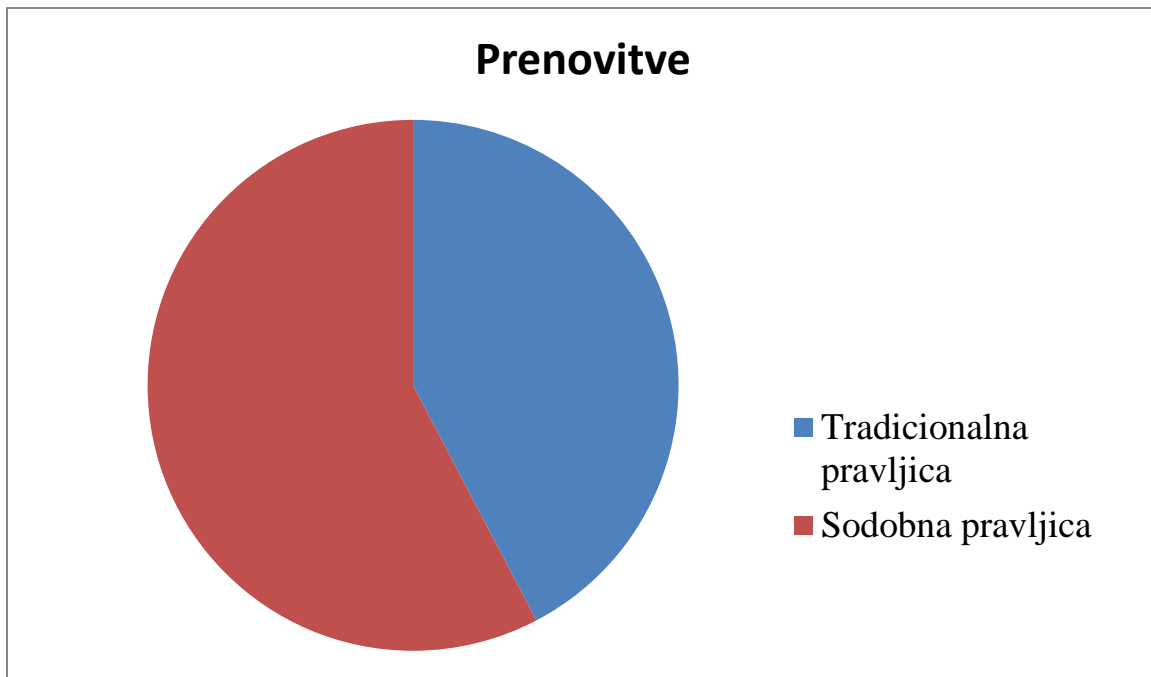
lahko noč in odšel.../, upravičeno lahko domnevamo, da gre za prenovitev iz: preg. *kdor drugim jamo koplje, sam vanjo pade* (SSKJ), lahko pa bi bila tudi omejena, lokalna varianta, tega ne vemo; /»...Jaz pa grem v večnost k staršem, bratom in sestram. Zahvaljen še enkrat in bodi srečen!« *Zginila je kakor bela meglica.../*, verjetno gre za prenovitev iz: *izginiti kot kafra* (SSF in PL); /...O njem še danes *ve hvalo* pesem in pravljica, čeprav njega davno davno ni več.../, verjetno gre za prenovitev iz: *peti hvalo komu/čemu* (SSF, tudi PL: *pojte hvalo Gospodu*); /...in je šel s policajem *kakor jagnje za materjo.../*, verjetno gre za prenovitev iz: *iti kakor jagnje/ovca v klavnico* (GF); /...In je bil župan *na grde viže* hud, rohnel je na policaja in mu ukazal.../, verjetno gre za prenovitev iz: *na (vse) mile viže* (SSKJ).

Prav tako smo našli nekaj prenovitev, kjer ni enoznačne razlage: npr. /...Petrus se je kralju zahvalil in mu obljubil, da mu bo kakor najzvestejši sin in da bo *dal* za kralja in deželo tudi *kri in glavo*, če bo treba.../, gre za prenovitev iz: *dati glavo za kaj/koga* (SSKJ); kri intenzificira in po svoje tudi demotivira pomen glava. Prav tako pa bi lahko sklepali, da gre za križanje frazemov *dati glavo za kaj/koga* (SSKJ in PL) in *preliti/prelivati kri za koga (kralj)/kaj (domovino)* (SSF in PL); /...»Mladi, vi mladi, kajpak! *Polna usta so vas, roke pa prazne*. Kamor zgrabite, le zmedete. Nikamor ne pojdeš!«.../, lahko gre za prenovitev iz: knitev iz: *imeti polna usta besed* (SSF) in iz: *ostati praznih rok* (SSKJ), morda pa gre celo za križanje (kot napaka) frazemov: *sama usta so koga* (SSF) in *imeti polna usta besed* (SSF); /...*Kdor molči, pritrdi*, je rekel župan, torej na svidenje nocoj!.../, verjetno prenovitev iz: preg. *Kdor molči, desetim odgovori*. (SSKJ), ker pa se večkrat pojavlja prav ta prenovitev, se lahko vprašamo, ali gre res za prenovitev ali pa je bila to takrat stalna oblika.



Slika 8: Prenovitve frazemov v obravnavanih delih.

Največ prenovitev frazemov smo (pričakovano) našli v Glavnem petelinčku (29), v Butalcih jih je 20, v Zgodah kralja Janeza 16, najmanj pa jih je v Makalonci, in sicer 13. Rezultati kažejo, da je največ prenovitev v najdaljših dveh delih, kar je verjetno posledica tega, da prenovitve zahtevajo podkrepitev sobesedila in da je potrebno za veliko prenovitev tudi veliko teksta, prav tako pa je veliko število prenovitev izraz avtorske subjektivnosti, predvsem Makarovičeva je znana po tem, da frazeme postavlja ob bok ustvarjalni metafori, vendarle pa, kot smo ugotovili tudi sami, ne prestopi meje prenasičenosti.



Slika 9: Prenovitve frazemov v tradicionalni in sodobni pravljici.

Če primerjamo število prenovitev frazemov v tradicionalni in sodobni pravljici, ugotovimo, da ni tako velike razlike kot pri variantah in modifikacijah frazemov, in sicer je prenovitev v sodobni pravljici 45, v tradicionalni pa 33. Našo hipotezo, da bo v sodobni pravljici več prenovitev kot v tradicionalni pravljici, lahko potrdimo, vendarle pa smo pričakovali, da bo ta razlika še večja in bolj poudarjena.

### 9.1.8 S frazemi izražena vrednotenjska konotacija

Za frazeološki pomen je značilen visok delež konotativnosti, saj je osnovna funkcija rabe frazemov v besedilu, povečati ekspresivnost besedila. Z analizo tako ekspresivnih jezikovnih sredstev, kot so frazemi, lahko ugotovimo, ali v pravljicah prevladujejo taki, ki imajo pozitivno konotacijo, ali tisti, z negativno. Eksperiment v osnovni šoli je pokazal, da učenci prevladujoče rabijo take frazeme, ki vsebujejo negativno vrednostno oznako sogovornika, veliko redkeje je s frazedom izraženo pozitivno razmerje (Kržišnik idr. 1994, str. 98). Z vrednotenjsko orientacijo frazemov, in sicer v časopisih, se je ukvarjala Kržišnikova in ugotovila prevladovanje negativnega vrednotenja (Kržišnik 1998). Zato smo tudi mi predvidevali, da bodo prevladovali negativno vrednotenjski frazemi.

Najprej je potrebno ugotoviti, kolikšen je delež frazemov z vrednotenjsko konotacijo v frazeologiji, rabljeni v pravljicah. Konotativni pomen frazema smo obravnavali s treh vidikov: opazovali smo družbeno, jezikovno in sobesedilno evalvacijo frazema.

#### **RV 4: Kakšni frazemi bodo prevladovali v obravnavanih delih glede na vrednotenjsko konotacijo?**

**Hipoteza 4:** V obravnavanih delih bodo prevladovali frazemi (tistim, ki lahko določimo bodisi pozitivno bodisi negativno vrednotenjsko konotacijo) z negativno vrednotenjsko konotacijo.

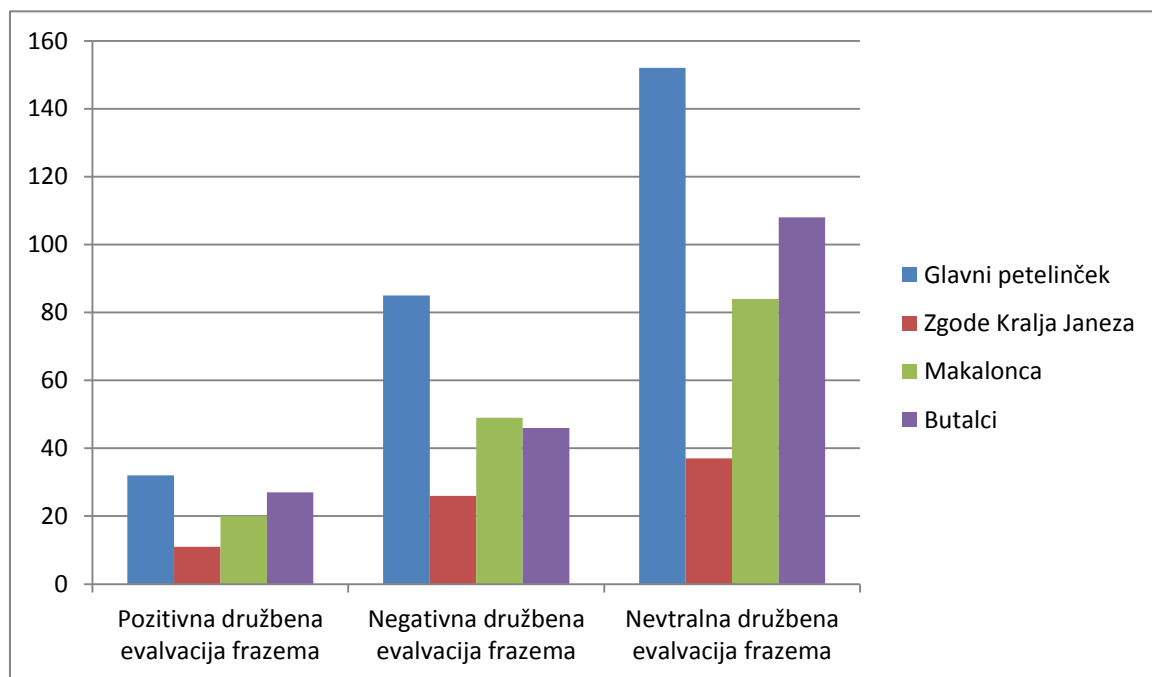
Pri družbeni evalvaciji frazema smo upoštevali, ali ima denotativni pomen frazema pozitivni ali negativni vpliv na bralca: npr. frazem *biti komu pri srcu* v pomenu 'biti ljubljen, zaželen' ima pozitivno družbeno evalvacijo, frazem *potočiti solzo* v pomenu 'jokati' ima družbeno negativno konotacijo, frazemi kot so *mahniti jo*, *tristo kosmatih*, *zamahniti z roko* pa so nevtralni in jim družbene konotacije ne določamo.

Pri jezikovni evalvaciji frazema smo upoštevali, na kakšen način bralec vrednoti izbiro frazema: npr. frazemi *biti (ves) mrtev na koga/kaj*, *zvrniti kozarček (česa)*, *srce boli koga* imajo pozitivno jezikovno konotacijo, frazemi *do krvi*, *na smrt se prestrašiti*, *zaloputniti komu vrata pred nosom* imajo jezikovno negativno konotacijo, večina frazemov pa ima nevtralno jezikovno konotacijo, npr. *rasti kot konoplja*, *pri priči*, *iz dneva v dan* itd.

Pri sobesedilni evalvaciji frazema smo upoštevali predvsem ožje sobesedilo, ki je vplivalo na spremenjeno konotacijo frazema: npr. frazem *biti kos komu/čemu* v pomenu 'biti telesno ali duševno dovolj močen, sposoben za izvršitev določenega dela' ima prvotno pozitivno družbeno konotacijo, vendar zaradi sobesedila (zanikanje z nikalnico ne: Obilna zgovornost zbranih mož *ni bila kos*, da jo prepriča in preprosi...) frazem pridobi negativno družbeno konotacijo ('v pomenu ne biti telesno ali duševno dovolj močen, sposoben za izvršitev določenega dela'). Možno je tudi obratno, da frazem, ki ima prvotno negativno družbeno konotacijo, npr. frazem *čepeti za pečjo* v pomenu 'lenariti' prav tako zaradi zanikanja (Butalci *niso kar za pečjo čepeli...*) pridobi pozitivno družbeno konotacijo.



Ugotoviti torej želimo, kako s frazemi poimenovana predmetnost, dejavnosti in lastnosti vplivajo na bralca (pozitivno, negativno ali nezaznamovano). Ker pa frazemi izražajo subjektivno razmerje do sporočene informacije, se lahko tudi njegovo sprejemanje od posameznika do posameznika razlikuje. Delitev frazemov v skupine (pozitivni, negativni, nevtralni) je prav zaradi subjektivnega dojetja potrebno jemati z rahlim zadržkom.



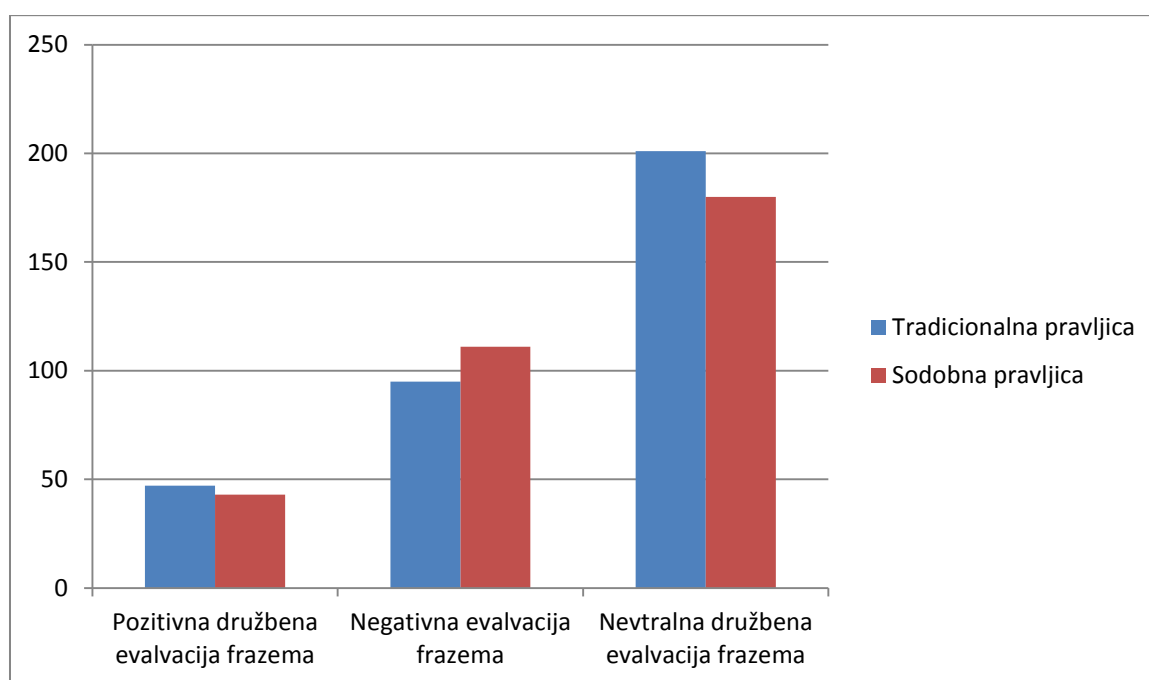
Slika 10: Količinska razporeditev frazemov glede na družbeno evalvacijo frazemov v obravnavanih delih.

Podatki kažejo, da je prav v vseh obravnavanih delih največ takšnih frazemov, ki so družbeno nevtralni, sledijo frazemi z negativno družbeno konotacijo, najmanj pa je tistih s pozitivno družbeno konotacijo.

Tako je v Glavnem petelinčku največ, 56 %, frazemov nevtralnih, 32 % vseh frazemov ima negativno družbeno konotacijo, 12 % frazemov pa ima pozitivno družbeno konotacijo. Med frazemi, ki imajo izraženo bodisi pozitivno bodisi negativno družbeno vrednotenjsko konotacijo, takšnih je 43 %, prevladujejo tisti z negativno družbeno konotacijo (razmerje je 73 % : 27 %). V Zgodah Kralja Janeza je polovica frazemov nevtralnih, polovica pa ima izraženo družbeno vrednotenjsko konotacijo, in sicer je 70 % frazemov z negativno družbeno konotacijo in 30 % frazemov s pozitivno družbeno konotacijo. V Finžgarjevi Makalonci je nevtralnih 55 % vseh frazemov. Od frazemov, ki imajo izraženo družbeno konotacijo, pa je 71 % takšnih z negativno družbeno konotacijo in 29 % takšnih s pozitivno družbeno konotacijo.

V Butalcih je 60 % frazemov z družbeno nevtralno konotacijo. Od frazemov, ki imajo izraženo družbeno konotacijo, pa je 63 % takšnih z negativno družbeno konotacijo in 37 % takšnih s pozitivno družbeno konotacijo.

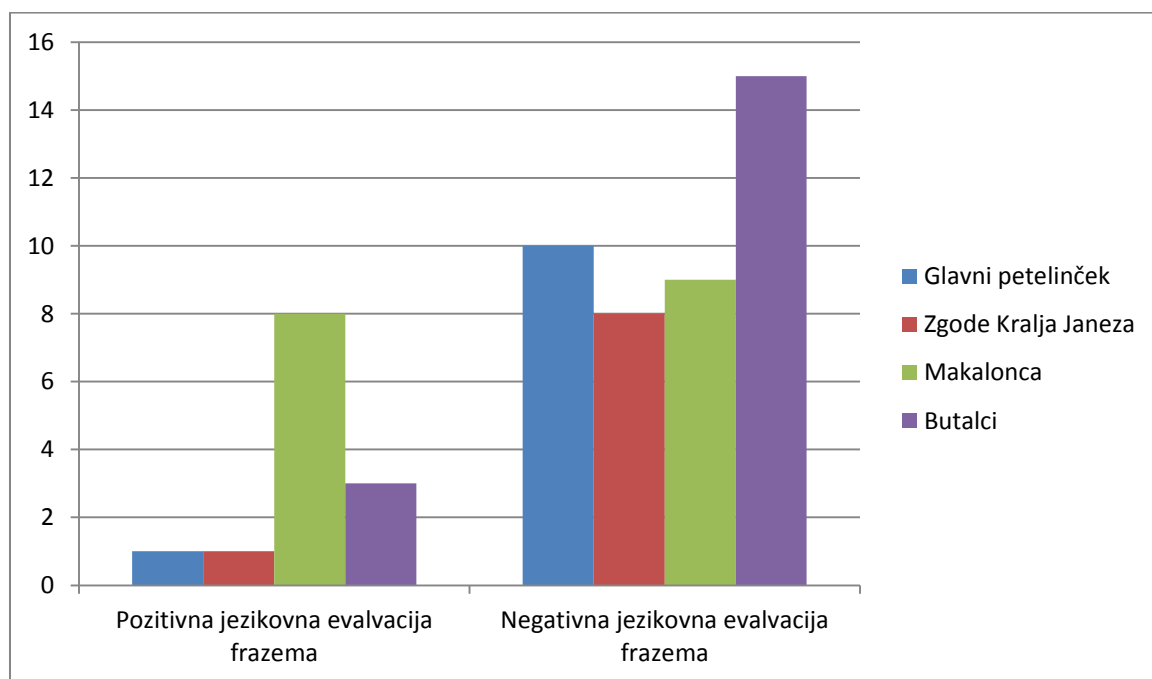
Na podlagi tega lahko sklepamo, da v vseh obravnavanih delih prevladujejo vrednotenjsko družbeno nevtralni frazemi, saj jih je v vseh delih vsaj polovica. Od frazemov, ki jim lahko določimo bodisi pozitivno bodisi negativno družbeno konotacijo, pa prevladujejo frazemi z negativno družbeno konotacijo (v vseh delih jih je med 63 in 73 %). Najmanj je tako družbeno pozitivnih frazemov.



Slika 11: Količinska razporeditev frazemov glede na družbeno evalvacijo frazemov v tradicionalni in sodobni pravljici.

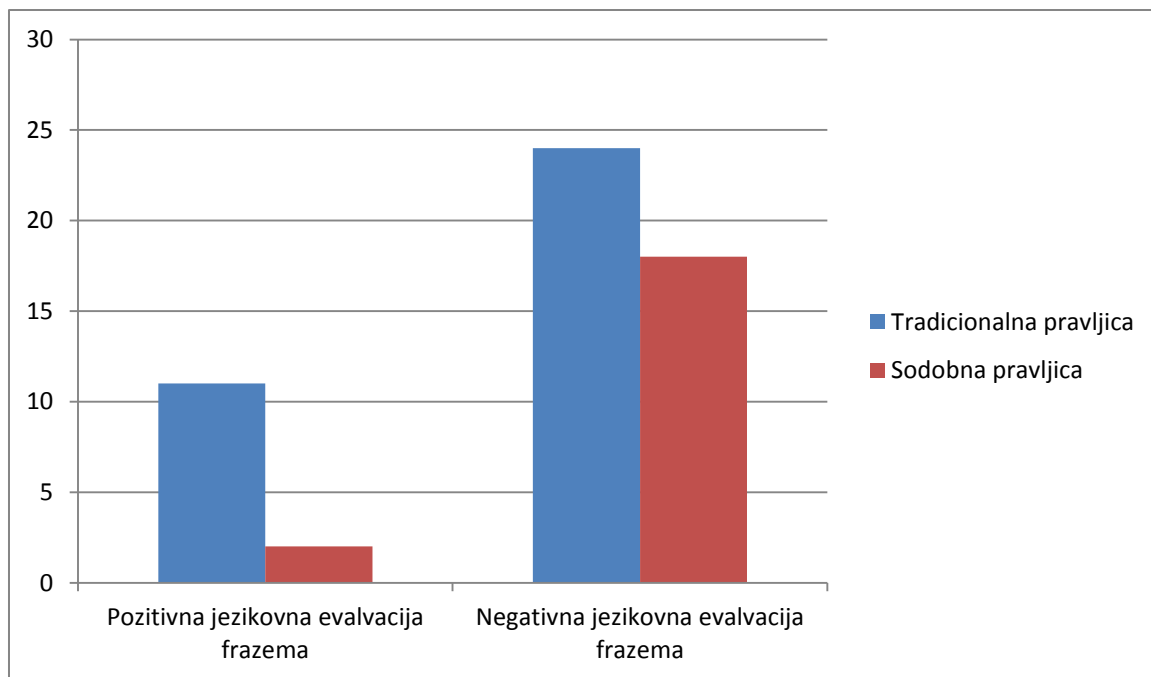
Če primerjamo družbeno evalvacijo frazemov v tradicionalni in sodobni pravljici tako ugotovimo, da v obeh primerih prevladujejo frazemi z nevtralno družbeno konotacijo, v tradicionalni pravljici je takšnih 59 %, v sodobni pravljici pa 54 %. Od frazemov, ki imajo bodisi pozitivno bodisi negativno družbeno konotacijo pa je v tradicionalni pravljici 67 % frazemov z negativno družbeno konotacijo, v sodobni pravljici je takšnih frazemov 72 %. Frazemov s pozitivno družbeno konotacijo je v tradicionalni pravljici 33 %, v sodobni pravljici pa 28 %.

Ugotovimo lahko, da se družbena evalvacija frazemov v tradicionalni in sodobni pravljici ne razlikuje prav dosti, v obeh primerih prevladujejo frazemi z nevtralno družbeno konotacijo (nekaj več jih je v tradicionalni pravljici), sledijo frazemi z negativno družbeno konotacijo (nekaj več jih je prav tako v tradicionalni pravljici), ki jih je v obeh primerih vsaj dvakrat več kot frazemov s pozitivno družbeno evalvacijo.



Slika 12: Količinska razporeditev frazemov glede na jezikovno evalvacijo frazemov v obravnavanih delih.

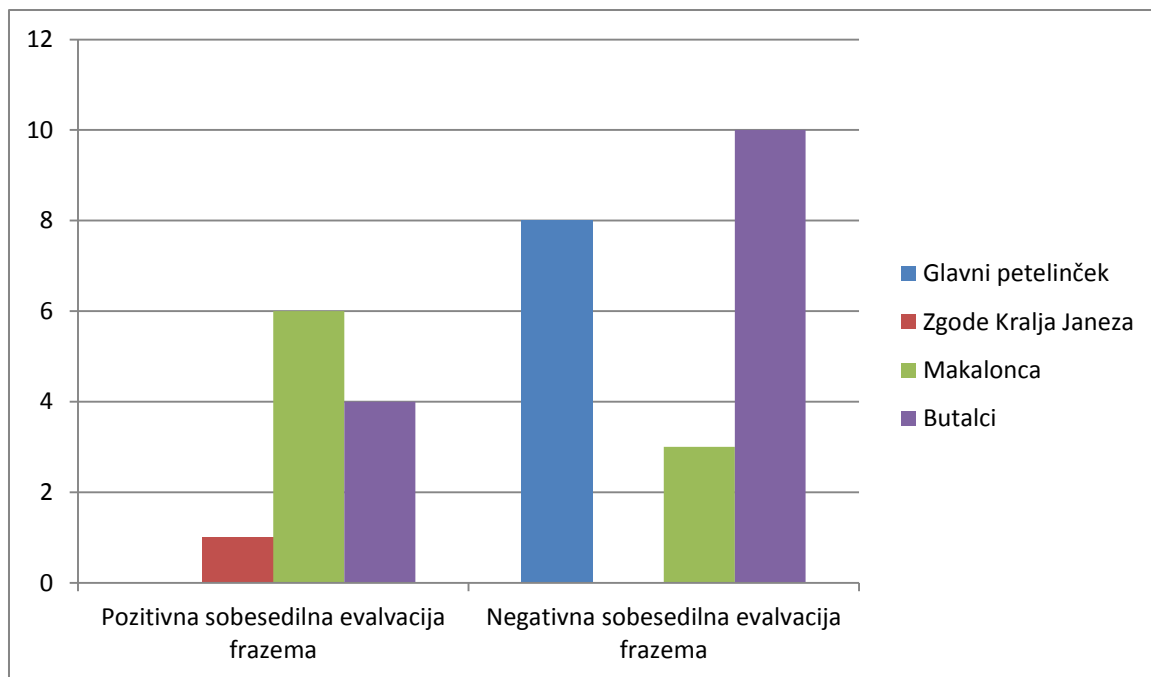
Frazemov, ki bi jim lahko določili bodisi pozitivno bodisi negativno jezikovno konotacijo, ni bilo prav veliko. V vseh obravnavanih delih je bilo več frazemov, ki smo jim lahko določili negativno jezikovno konotacijo kot frazemov, ki smo jim odločili pozitivno jezikovno konotacijo. Največ primerov frazemov, ki smo jim lahko določili bodisi pozitivno bodisi negativno jezikovno konotacijo, je bilo v Butalcih (18 frazemov) in v Makalonci (17 primerov). V vseh obravnavanih delih močno prevladuje negativna jezikovna konotacija (76 % vseh frazemov, ki smo jim lahko določili bodisi pozitivno bodisi negativno jezikovno konotacijo), le v Makalonci je razmerje med pozitivno in negativno jezikovno konotacijo zelo majhno (9 primerov frazemov z negativno jezikovno konotacijo in 8 primerov frazemov s pozitivno jezikovno konotacijo). Ugotovimo lahko, da je jezikovna evalvacija frazemov v vseh obravnavanih delih izrazito negativna, izjema je le Finžgarjeva Makalonca, kjer je razmerje frazemov s pozitivno in negativno konotacijo zelo podobno.



Slika 13: Količinska razporeditev frazemov glede na družbeno evalvacijo frazemov v tradicionalni in sodobni pravljici.

Če primerjamo jezikovno konotacijo frazemov v tradicionalni in sodobni pravljici, ugotovimo, da v obeh primerih prevladuje negativna jezikovna konotacija, da pa je vendarle v tradicionalni pravljici primerov frazemov z negativno jezikovno konotacijo še več (24 primerov v tradicionalni pravljici in 18 v sodobni pravljici). Prav tako je v tradicionalni pravljici več frazemov s pozitivno jezikovno konotacijo (11 primerov v tradicionalni pravljici in 2 primera v sodobni pravljici).

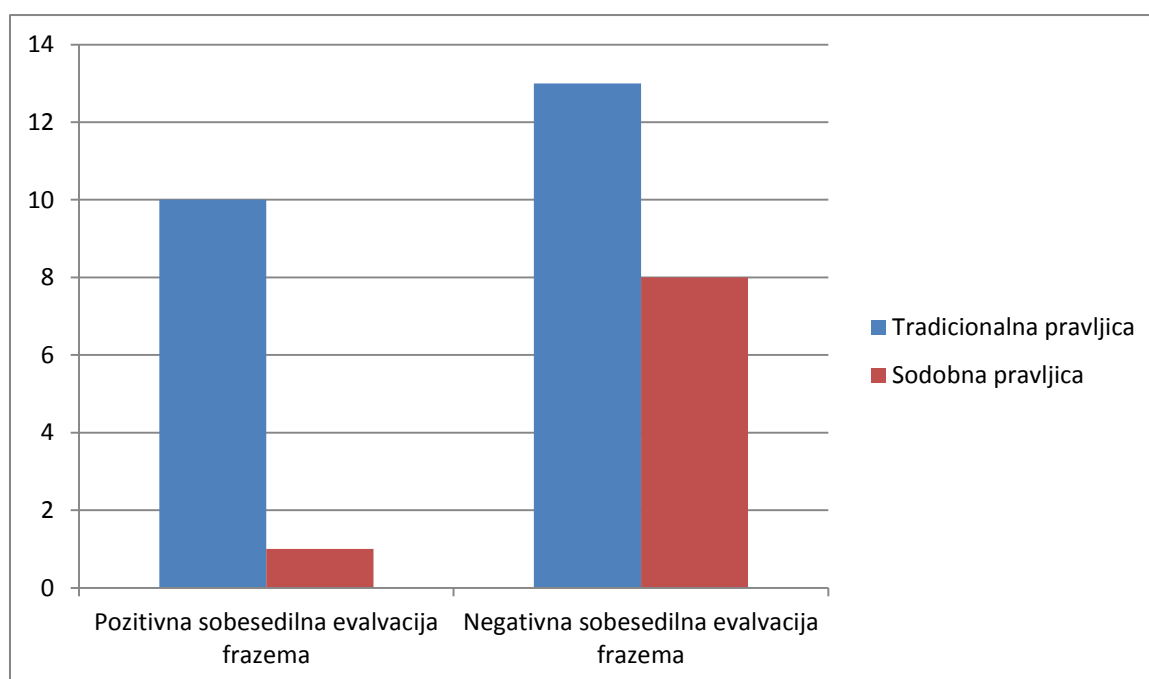
Ugotovimo lahko, da je frazemov, ki jim lahko določimo bodisi pozitivno bodisi negativno jezikovno konotacijo več v tradicionalni pravljici, v obeh primerih pa prevladujejo frazemi z negativno jezikovno konotacijo.



Slika 14: Količinska razporeditev frazemov glede na sobesedilno evalvacijo frazemov v obravnavanih delih.

Frazemov, ki bi jim lahko določili bodisi pozitivno bodisi negativno sobesedilno konotacijo je bilo najmanj, 32 primerov. V večini obravnavanih delih je bilo več frazemov, ki smo jim lahko določili negativno jezikovno konotacijo kot frazemov, ki smo jim odločili pozitivno jezikovno konotacijo, izjema pri tem je zopet Finžgarjeva Makalonca, kjer je bilo celo več frazemov s pozitivno sobesedilno konotacijo kot pa frazemov z negativno sobesedilno konotacijo. Največ primerov frazemov, ki smo jim lahko določili bodisi pozitivno bodisi negativno sobesedilno konotacijo, je bilo v Butalcih (14 frazemov), sledi Makalonca (9 frazemov), Glavni petelinček (8 frazemov) in Zgode Kralja Janeza (1 frazem). V povprečju prevladuje negativna sobesedilna konotacija (66 % vseh frazemov, ki smo jim lahko določili bodisi pozitivno bodisi negativno sobesedilno konotacijo), le v Makalonci je stanje ravno obratno, in sicer je edini primer, kjer je več primerov frazemov s pozitivno sobesedilno konotacijo (6 frazemov) kot frazemov z negativno sobesedilno konotacijo (3 primeri). Največ frazemov z negativno sobesedilno konotacijo je tako najti v Butalcih in Glavnem petelinčku, največ frazemov s pozitivno sobesedilno konotacijo pa v Makalonci. Zanimivo je, da imajo prav vsi frazemi, ki jim lahko določimo bodisi pozitivno bodisi negativno sobesedilno konotacijo v Glavnem petelinčku negativno sobesedilno konotacijo, pozitivne pa prav nobeden.

Pri tem je potrebno upoštevati, da je lahko frazem znotraj besedila uporabljen tudi tako, da ga lahko kljub svoji imanentni ekspresivni vrednosti, razumemo ravno nasprotno. Iz sobesedila lahko v nekaterih naših primerih razberemo precej takšnih pomenskih preobratov. Npr. frazem *komu gre od rok*, ki ima sicer pozitivno družbeno konotacijo, je v sobesedilu zanikan in skladno s tem razumljen negativno. Podobno zaradi sobesedila negativno razumemo frazeme *imeti kaj za pod zob*, *jezik teče komu*, *biti kos komu/čemu*, *kaj pasti v glavo*, *dati mir (komu)*, *biti v prid*, *zavezati komu jezik* in iz istega razloga razumemo pozitivno frazeme *norče briti iz koga*, *kaj priti nad koga*, *čepeti za pečjo*, *biti (čisto) suh*, *izkupiti jo*. Če teh primerov ne bi bilo, bi bilo razmerje med številom frazemov, ki smo jim določili pozitivno in negativno sobesedilno konotacijo, še nekoliko drugačno.



Slika 15: Količinska razporeditev frazemov glede na sobesedilno evalvacijo frazemov v tradicionalni in sodobni pravljici.

Če primerjamo sobesedilno konotacijo frazemov v tradicionalni in sodobni pravljici, ugotovimo, da v obeh primerih prevladuje negativna jezikovna konotacija, da pa je vendarle v tradicionalni pravljici primerov frazemov z negativno sobesedilno konotacijo še več (13 frazemov v tradicionalni pravljici in 8 v sodobni pravljici). Prav tako je v tradicionalni pravljici občutno več frazemov s pozitivno jezikovno konotacijo (10 frazemov v tradicionalni pravljici in le en frazem v sodobni pravljici).

Ugotovimo lahko, da je frazemov, ki jim lahko določimo bodisi pozitivno bodisi negativno sobesedilno konotacijo več v tradicionalni pravljici, v obeh primerih pa prevladujejo frazemi z negativno sobesedilno konotacijo, čeprav je razmerje med frazemi z negativno in pozitivno sobesedilno evalvacijo veliko manjše v tradicionalni pravljici (13 frazemov z negativno sobesedilno konotacijo in 9 frazemov s pozitivno sobesedilno konotacijo) kot pa v sodobni pravljici, kje je izrazito več frazemov z negativno sobesedilno konotacijo (8 frazemov z negativno sobesedilno konotacijo in en frazem s pozitivno sobesedilno konotacijo).

Rezultati kažejo, da med frazemi, ki jim lahko določimo bodisi pozitivno bodisi negativno vrednotenjsko konotacijo, prevladujejo tisti z negativno vrednotenjsko konotacijo, ne glede na to, ali opazujemo družbeno, jezikovno ali sobesedilno evalvacijo frazema. Naša teza, da bodo v obravnavanih delih prevladovali frazemi z negativno vrednotenjsko konotacijo, se je torej izkazala za upravičeno.

### 9.1.9 Možni vir nove frazeologije

Viri frazeologije so različni, poznamo frazeme iz krščanske, grške tradicije ter iz drugih religioznih tekstov, publicističnih besedil, literarnih besedil itd. Ugotavljali smo, ali so lahko možni vir nove frazeologije tudi mladinska dela. Iz Butalcev je npr. ustaljena zveza *hop cefizelj* (*pa te imam*) v pomenu 'najti, dobiti kaj/koga', vendar je pomen te ustaljene zveze, glede na korpus Gigafida, še precej neprecizen, kar pomeni, da še ni popolnoma frazeologiziran iz citata. Iz omenjenega korpusa navajamo naslednje primere:

Npr. /Relativno na novo pa so tožniki, konkretno Marko Laznik, sporočili, da je občinski svet sokriv, če ob utemeljenem sumu kaznivega dejanja ne poda kazenske prijave. Vendarle - *hop cefizelj*, Laznik s sabo ni imel zakona, iz katerega je povzel 145. člen. Pa so ga prinesli obtožencu na mizo. In župan Posedel je prebral 145. člen, ki govori o prijavi javnega shoda. Še Laznik je skoraj dvignil roko za predlagani dnevni red, seveda brez spornega poročila NO. Kot v ameriškem filmu je obtoženec dokazal svojo nedolžnost in svetniki, recimo jim porota, so rekli »not guilty«./

/...Rada bi pa samo še nekaj dodala. Na volitve že najmanj 10 let ne hodim, zato ker do zdaj se mi ni nihče zdel primeren, zadosti pošten. Ko rabijo naše glasove znajo vsi rožce sadit, potem pa *hop Cefizelj*. Vsi pokvarjeni do dna duše. Če pridejo do korita, jih tut zlepa stran ne spravmo.../

/...Nekaj mi ni prijalo in nisem mogel ugotoviti kaj - moja babica bi verjetno rekla, da »ima to na koncu jezika«, zato sem šel in pogledal na zadnjo stran poglavja o jeziku, ampak glej ga zlomka, tam so bile samo vaje in različna vprašanja. Na hitro sem jih preletel in si rekel - *hop Cefizelj*, zdaj te pa imam! Pogledal sem še druge vaje in zasledil ogromno vprašanj, na katera sem pri sebi iskal odgovore, a odgovorov ni in ni hotelo biti.../

Glede na zgornje primere, ki kažejo rabo ustaljene zveze *hop cefizelj (pa te imam)* tudi v publicističnih besedilih, lahko vidimo, da so tudi (kanonska) mladinska besedila ena izmed možnosti virov nove frazeologije.

## 9.2 Razumevanje frazeologije

### **RV 5: Kako učenci, ki so pri pouku slovenščine v homogenih oz. heterogenih skupinah, razumejo frazeologijo?**

V okviru slovenščine, pa tudi v okviru vseh drugih predmetov, se učenci pogostokrat srečajo s frazeologijo. Frazemi so pogosti v sodobni mladinski književnosti, in sicer v izvorni obliki, še pogosteje pa kot prenovitve, številni se pojavljajo v sodobnih publicističnih besedilih. Osvajanje frazeološke kompetence je zapletenejše in tudi starostno kasnejše kot npr. pridobivanje leksikalne kompetence v jeziku, saj je potrebno razumevanje mehanizmov pomenskih prenosov, več izkušenj s svetom in verbalnim sporazumevanjem, da se v mentalnem slovarju rojenega govorca poleg denotativnega pomena ustali tudi konotativni pomen, ki je pri frazeoloških enotah nujno prisoten. Zato smo se odločili, da bomo pri učencih preverjali razumevanje frazeologije, in sicer nas zanima, ali dosegajo učenci različne rezultate glede na vključenost v homogene oz. heterogene skupine.

Preizkus znanja, s pomočjo katerega smo preverjali razumevanje frazeologije med devetošolci, je sestavljena iz štirih delov: 1. del zahteva vstavljanje manjkajočih frazemskih sestavin, 2. del prepoznavanje pomena, 3. del nadomeščanje besed in prostih besednih zvez s frazemi in 4. del prepoznavanje frazemskih prenovitev in njihove funkcije v besedilih ter zapis prenovljenega frazema v slovarski obliki. Ustaljenost frazemov smo določali s prisotnostjo frazema v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (SSKJ), Slovarju slovenskih

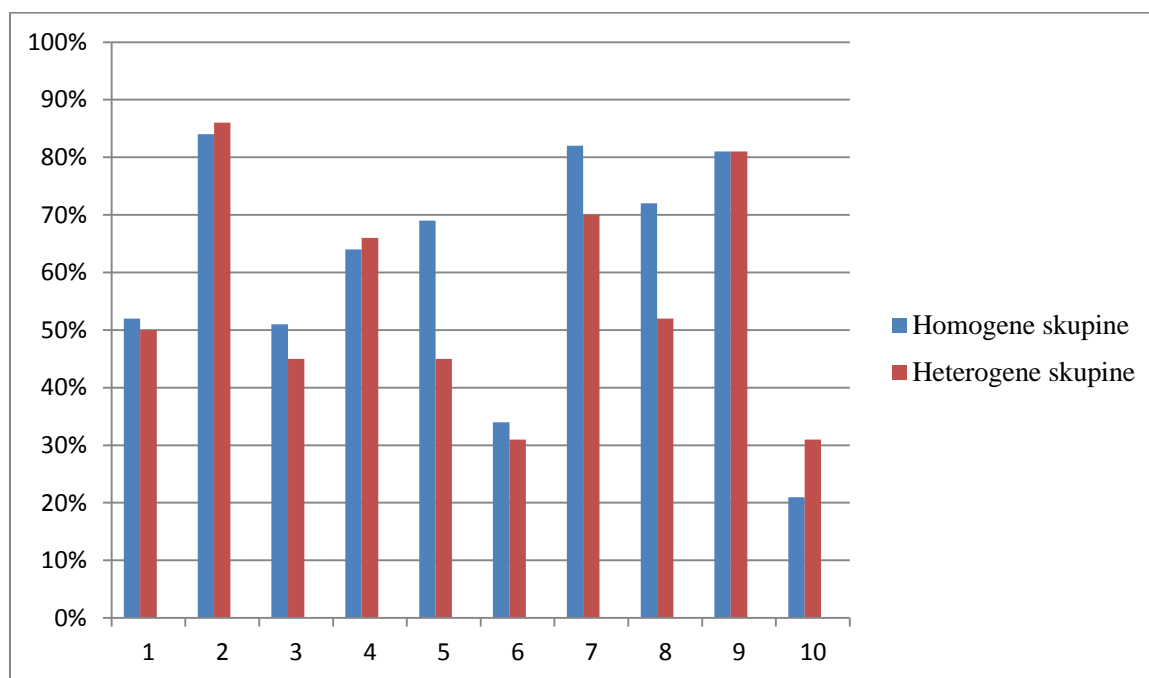


frazemov (SSF), Slovensko-nemškem slovarju (PL) pa tudi z v korpusu Gigafida izkazano kolokabilnostjo.

### 1. del preizkusa znanja

Pri 1. delu so učenci vstavljali izpuščene sestavine frazemov. Težavnost naloge predstavlja dejstvo, da so frazemi navedeni brez sobesedila in v strogo slovarski obliki.

(1) rdeč kot ... *kuhan rak, kri*, upoštevali smo tudi *paradižnik*; (2) lije kot ... *iz škafo*; (3) vleči se ... *kot megla*; (4) suh kot ... *prekla, trlica, trska, poper, zobotrebec*; (5) izginiti kot ... *kafra, duh*; (6) rasti kot ... *gobe po dežju, konoplja, kopriva*; (7) na vrat ... *na nos*; (8) puliti si ... *lase*; (9) tristo ... *hudičev, kosmatih, kosmatih medvedov*; (10) škripati ... *z zobmi*.



Slika 16: Primerjava dosežkov učencev v homogenih in heterogenih skupinah – 1. naloga.

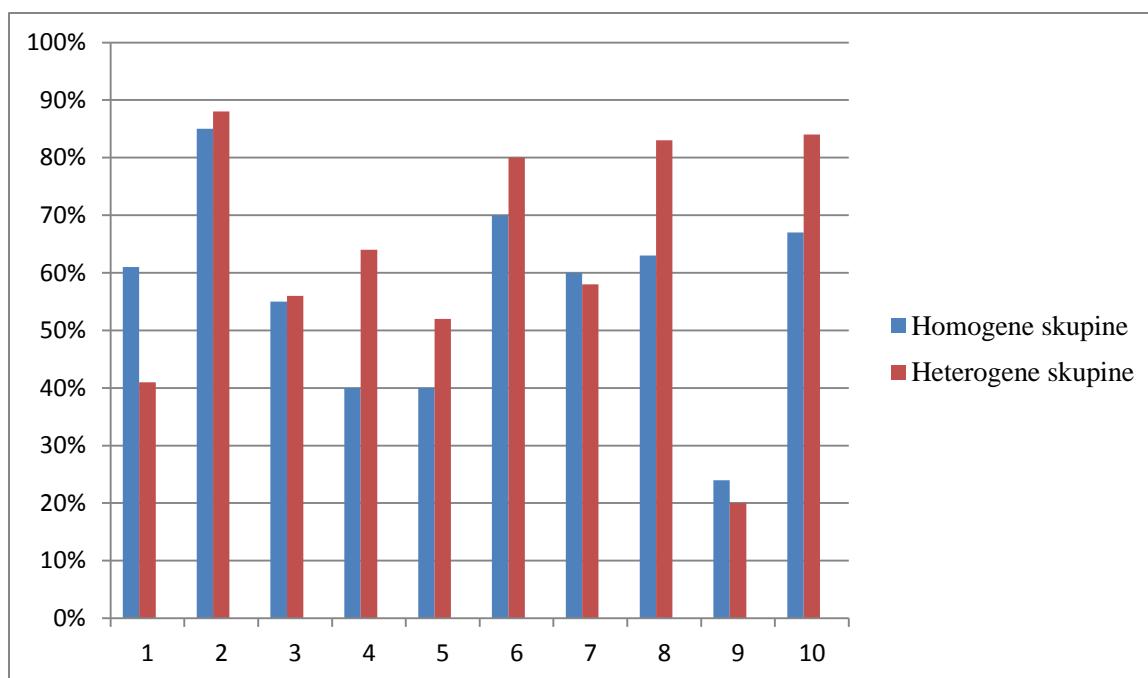
Graf prikazuje odstotke pravih odgovorov (vstavljene so ustrezne sestavine frazema) pri posameznih frazemih. Rezultati kažejo, da so vsi učenci, ne glede na vključenost v homogene oz. heterogene skupine, zelo podobno uspešno vstavljali izpuščene sestavine frazemov. Nalogo je povprečno pravilno rešilo (frazemi so bili ustrezno dopolnjeni) 58 % vseh učencev. Največja odstopanja so bila pri frazemu (5) *izginiti kot kafra*, kjer so učenci, ki obiskujejo homogene skupine, v 69 % uspešno vstavili izpuščeno sestavino frazema, učenci, ki obiskujejo heterogene skupine pa le v 45 %, in pri frazemu (8) *puliti si lase*, kjer so učenci, ki

obiskujejo homogene skupine, v 72 % uspešno vstavili izpuščeno sestavino frazema, učenci, ki obiskujejo heterogene skupine pa le v 52 %. Učenci so najslabše vstavljali izpuščeno *sestavino frazema (10) škripati z zobmi* (učenci, ki obiskujejo heterogene skupine so bili nekoliko bolj uspešni, in sicer v 31 %, učenci, ki obiskujejo homogene skupine, pa so bili uspešni v 21 %) ter izpuščeno sestavino frazema (6) *rasti kot konoplja, kopriva, gobe po dežju* (uspešni so bili v 31 % oz. 34 %). Ostale frazeme so uspešno dopolnjevali v širokem pasu povprečja od 45 do 86 %. Najbolje so učenci vstavljali izpuščeno sestavino frazema (2) *lije kot iz škafa* (v 86 oz. 84 %) in (9) *tristo kosmatih medvedov, kosmatih, hudičev* (učenci obeh skupin v 81 %). Ugotovili smo, da veliko učencev pozna samo približno rabo frazemov, npr. *rdeč kot skuhan rak, lije kot škaf, suh kot preklje, rasti kot goba, koprive, tristo medvedov, škripati kot zobje, izginiti kot kapra, škafra* ipd. Učenci so delali veliko pravopisnih napak, npr. *rasti kot konopla, rdeč kot paradajs, češne zobat* ipd. Nekateri so bili pri vstavljanju izpuščenih sestavin frazemov zelo domiselni: npr. *suh kot dahovski atlet, denarnica, vleči se kot po jajcih* (križanje dveh frazemov: *hoditi kot po jajcih* in *vleči se kot megla*; zanimivo je tudi, da nihče ni zapisal *vleči se kot jara kača*), *ponedeljek, pouk, izginiti kot batman, čarovnik* ipd. Zanimivo je, da je veliko učencev napačno vstavljalo sestavino frazema: *puliti si obrvi* (očitno gre za najpogostejšo asociacijo, kaj si dobesedno pulimo).

## 2. del preizkusa znanja

Drugi del je zahteval pomensko razlago naslednjih frazemov:

(1) *pognati po grlu*, (2) *norce briti iz koga*, (3) *ne dati si dvakrat reči*, (4) *utopiti koga v žlici vode*, (5) *naložiti komu nekaj krepkih*, (6) *čas je zlato*, (7) *ne priplavati po prežgani juhi*, (8) *držati vajeti v rokah*, (9) *to niso mačje solze*, (10) *na vse kriplje*.



Slika 17: Primerjava dosežkov učencev v homogenih in heterogenih skupinah – 2. naloga.

Graf prikazuje odstotke pravih odgovorov (ustrezne pomenske razlage) pri posameznih frazemih. Ta naloga je zahtevala nekoliko manj natančno poznavanje frazemov, vendar so bili rezultati primerljivi s prvo nalogo. Učenci so nekoliko bolj uspešno razlagali pomene frazemov v kontekstu kot pa vstavljali izpuščene sestavine frazemov, in sicer v 60 %.

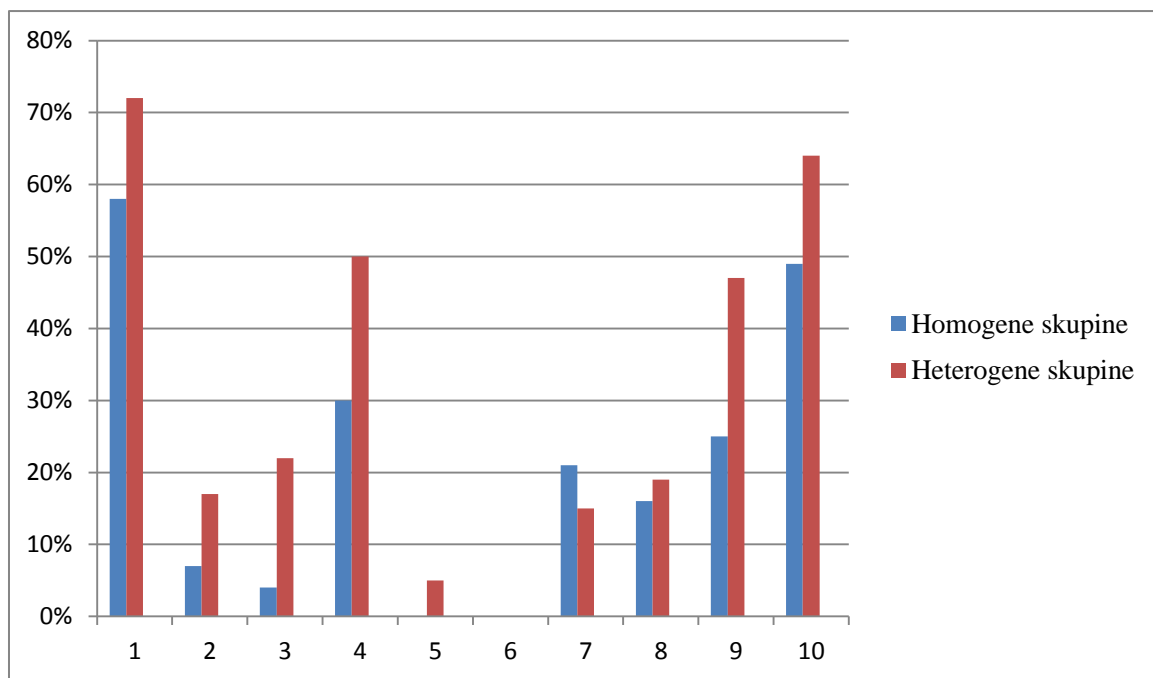
Vidimo lahko, da imajo učenci, ki obiskujejo heterogene skupine, boljše metajezikovno kompetenco, saj so veliko bolje pomensko razlagali frazeme kot učenci, ki obiskujejo homogene skupine. Oboji so imeli največ težav s stavčnim frazemom (9) *to niso mačje solze*, njegov pomen so ustrezno razložili v 20 oz. 24 %. Ostale frazeme so uspešno razlagali v širokem pasu povprečja od 40 do 88 %. Učenci, ki obiskujejo heterogene skupine, so vsaj 80 % uspešno razlagali frazeme (2) *norce briti iz koga*, (6) *čas je zlato*, (8) *držati vajeti v rokah* in (10) *na vse kriplje*. Največji razkorak med učenci obeh skupin pa je bil pri pomenski razlagi frazema (4) *utopiti koga v žlici vode*; učenci, ki obiskujejo heterogene skupine, so frazem ustrezno razložili v 64 %, učenci, ki obiskujejo homogene skupine, pa v 40 %.

Ugotavljamo tudi, da so učenci zelo površni pri obliki, v kateri navajajo sopomenske ustreznike, npr. glagolskemu frazemu pripišejo samostalniško sopomenko (npr. *držati vajeti v rokah* = nadzor); takih odgovorov sicer nismo šteli za nepravilne. Prav tako so nekateri

frazem razlagali z drugim frazom (npr. *na vse kriplje* = *na vse pretege*). Teh odgovorov nismo šteli za pravilne.

### 3. del preizkusa znanja

Tretja naloga je bila najtežja, saj je zahtevala poznavanje frazema in njegovega pomena. Zgledi: (1) Nikjer ni bilo *nikogar*, mesto je je bilo spokojno. (2) Raziskoval bi lahko *neprestano* in nikoli ne bi prišel do konca. (3) Hudo *se počuti krivo*, ker je mami vse zamolčala. (4) Novica se je razširila *zelo hitro*. (5) Tudi v zdravstvu je zelo aktualno vprašanje, kako *se soočiti* z izzivom poslovanja. (6) Slovenska tekmovalca sta končala tekmovanje *ne da bi uresničila pričakovanja*. (7) Pod takšnim soncem in v idiličnem okolju južnega morja se počutimo *brezskrbno*. (8) Zelo sem morala *intenzivno razmišljati*, da sem se spomnila, kje sem. (9) Z volkom se ne grem bost, z volkom ni dobro *imeti opravka*. (10) Ko se spomnim na te uboge otroke, ki nimajo kaj *jesti*, mi je zelo hudo.



Slika 18: Primerjava dosežkov učencev v homogenih in heterogenih skupinah – 3. naloga.

Graf prikazuje odstotke pravih odgovorov pri prepoznavanju frazemov in njihovih pomenov. Povprečno je to nalogo ustrezno rešilo 30 % učencev, če pri tem ne upoštevamo frazema (6) *ostati praznih rok*, ki ga ni prepoznal nihče od učencev. Učenci, ki obiskujejo heterogene skupine, so to nalogo reševali veliko bolj uspešno od učencev, ki obiskujejo homogene skupine. Vsaj 20 % več učencev, ki obiskujejo heterogene skupine, je prepoznalo

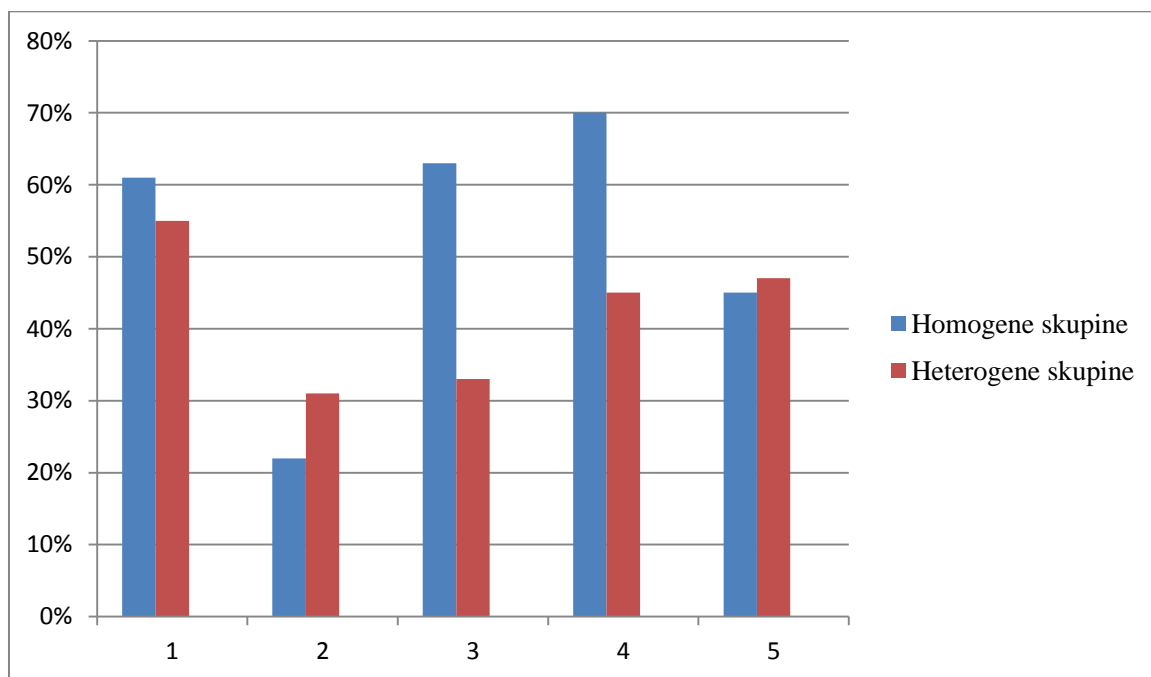
frazema (4) *kot blisk oz. strela, požar, kuga*, tudi vihar in (9) *ni dobro češenj zobati s kom* ter vsaj 10 % več frazeme (1) *živa duša oz. ne duha ne sluha*, (2) *noč in dan oz. dan in noč oz. iz dneva v dan*, (3) *vest peče koga* in (10) *(ne) imeti kaj za pod zob oz. (ne) imeti kaj v usta dati*, od učencev, ki obiskujejo homogene skupine.

Učenci tako najbolje poznajo frazema (1) *živa duša*, nekaj jih je zapisalo tudi *ne duha ne sluha*, in (10) *(ne) imeti kaj za pod zob oz. (ne) imeti kaj v usta dati*. Učenci so še kar dobro prepoznali tudi frazema (4) *kot blisk, strela, požar, kuga* in (9) *ni dobro češenj zobati s kom*, medtem ko so bili preostali frazemi pravilno ugotovljeni v manj kot 25 %. Prav nihče ni pravilno prepoznal frazema (6) *ostati praznih rok*, pa tudi frazem (5) *biti kos čemu* so pravilno prepoznali le trije učenci, ki obiskujejo heterogene skupine. Frazem (7) *kot v rajju*, upoštevali smo tudi *kot ptiček na veji*, čeprav je frazem v slovarski obliki *živeti kot ptiček na veji*, je bil prepoznan v 21 oz. 15 %. Odstotek bi bil še bistveno višji, če ne bi večina učencev frazem poznala zelo približno, pisali so npr. *kot ptica na veji, kot ptica na nebu* ipd. Vedeli so, da je frazem povezan s ptico, ampak niso natančno poznali tvorne oblike. En učenec me je presenetil, saj je namesto frazema *vest peče koga*, vstavil frazem *tepsti se po glavi*. Te možnosti sama nisem predvidela, ampak glede na kontekst je popolnoma ustrezna. Pri frazemu (9) *ni dobro češenj zobati s kom* je bilo veliko pravopisnih napak, učenci so pisali: *češne zobat*, velikokrat pa so obrnili tudi vrstni red, npr. *zobati češenj, zobati češnje, zobat češenj*. Zanimivo je, da učenci večinoma poznajo varianto frazema (2) *dan in noč* in *ne noč in dan*, vstavljali pa so tudi frazem *iz dneva v dan*. Zelo zanimiv je primer, ko so učenci namesto pomena 'zelo hitro' vstavljali 'frazem' *kot ebola*, predvsem dejstvo, da to niso bili učenci samo enega razreda oz. ene šole, ampak učenci iz kar treh različnih šol. To pomeni, da je bilo v medijih toliko govora o eboli, da jim je ostala tako zelo v spominu, da primerjajo hitrost širjenja nečesa z virusom ebola. Učenci so namesto razlage 'intenzivno razmišljati' uporabljali dovršno in nedovršno varianto glagola, in sicer *napeti možgane* in *napenjati možgane*. Nekateri pa so skovali prav simpatične frazeme, npr. *dati možgane na peclje* (križanje frazemov *napeti možgane* in *imeti oči na pecljih*), *pretegniti možgane* (križanje frazemov *ne pretegniti se z delom* in *napeti možgane*).

#### 4. del preizkusa znanja

Četrty del vsebuje pet sobesedilnih prenovitev. Zgledi: (1) Tretja skupina je bila srednje velika, radovedna in vesela. Sestavljali so jo otroci, ki so prodajali zijala. Kupoval jih ni nihče, oni pa so jih kljub temu na vso moč prodajali. (2) ...že je bil moker skozi plahto in

skozi vse, kar je imel pod plahto, do kože in kosti in v škornjih mu je stala luža. (3) Imenitno je, če si lisica, je pomislila, vsi se te bojijo. Zarezala se je na ves gobček in pokazala koničaste zobčke. (4) Pred hišo je sedela mlada mucka in se učila kvačkati. Nič kaj ji ni šlo od krempljev, naredila je pravo zmešnjavo iz volne... (5) Jedert je imela koničast nos, ki ga je zelo rada vtikala v stvari, ki je niso nič brigale.



Slika 19: Primerjava dosežkov učencev v homogenih in heterogenih skupinah – 4. naloga.

Graf prikazuje odstotke pravih odgovorov pri prepoznavanju posameznih prenovitev in njihovih ustreznih pomenskih razlag. Devetošolci naj bi prepoznali izhodiščno obliko frazemov in ovrednotili učinek postopka. Rezultati so pokazali, da učenci še kar dobro prepoznajo prenovitve, vendar noben anketiranec ni uporabil izraza prenovitev, prav tako ni nihče povezal spremenjeno rabo z vplivom sobesedila in posebnim učinkom. Tudi izhodiščne oblike frazemov so zapisane bolj izjemoma kot praviloma, kar kaže na pomanjkanje metajezikovne kompetence, učenci namreč vedo, da je nekaj drugače, nimajo pa tega reflektiranega oz. ne znajo tega poimenovati. Za prepoznavanje prenovljenega frazema smo tako dodelil učencem polovico točke, v primeru, da so prepoznali tudi izhodiščni frazem oz. da so poznali pomen frazema pa celo točko.

V povprečju je bila ta naloga ustrezno rešena v 47 %, če upoštevamo dejstvo, da so učenci zgolj vedeli, da gre za prenovljen frazem, čeprav tega niso znali ustrezno poimenovati,

večinoma tudi niso prepoznali izhodiščnega frazema. Učenci, ki obiskujejo homogene skupine, so to nalogo reševali bistveno bolje kot učenci, ki obiskujejo heterogene skupine. Razlog za to je tudi v prepisovanju, predvsem pri učencih, ki obiskujejo homogene skupine, saj je bilo mnogo razlag zapisanih popolnoma enako, tudi tiste, ki so bile napačne. Zaradi tega rezultat verjetno ni prikaz čisto dejanskega stanja razumevanja prenovitev.

Učenci, ki obiskujejo homogene skupine so v vsaj 60 % uspešno prepoznali tri prenovljene frazeme, in sicer (1) *zijala prodajati*, (3) *zarežati se na vsa usta* in (4) *kaj gre od rok komu*, čeprav v veliki večini niso prepoznali izhodiščnega frazema. Opaziti je, da so učenci, ki obiskujejo heterogene skupine, v večji meri samo podčrtovali frazeme in jih razlagali, učenci, ki obiskujejo homogene skupine, pa so večkrat poskusili zapisati tudi slovarsko obliko frazema, četudi neuspešno.

Frazem (1) *zijala prodajati* so v izhodiščni (slovarski) obliki zapisali samo trije učenci, ki obiskujejo homogene skupine, ampak vsi v obrnjenem vrstnem redu, *prodajati zijala*, kar je verjetno posledica sobesedila. To sicer ni ravno pomembno, ker očitno besednoredno ni stalnosti, kar je pri razmerju med povedkom in predmetom tudi pričakovano. To tudi potrjuje dejstvo, da ustaljeni frazemi niso tako zelo fiksni oziroma nespremenljivi, kot so mislili mnogi lingvisti in psihologi – in še vedno to mislijo do neke stopnje. Prav tako ni nihče popolnoma pravilno razložil njegovega pomena 'zadrževati se brez dela in si radovedno ogledovati kaj', večinoma so pisali, da frazem pomeni 'početi neumnosti' ali 'dolgočasiti se' ali pa samo 'opazovati, gledati'.

Prenovljen frazem (2) *moker do kože*, z dodatkom *in kosti*, ki izraža stopnjevanje in s tem prenovitev, so prepoznali v najmanjši meri, večinoma so podčrtovali samo *do kože in kosti*, ne pa tudi *moker*, kar je posledica dejstva, da je bil del frazema (*moker*) na začetku povedi, drug del (*do kože in kosti*) pa na koncu povedi. Veliko učencev je podčrtalo kot frazem 'v škornjih mu je stala luža', verjetno zato, ker beseda *stati* ni bila razumljena v dobesednem pomenu in so (tudi v drugih primerih) zamenjevali to s frazemom. Kot izhodiščni frazem ni nihče zapisal frazema *moker do kože*, ki je ustaljena oblika, zapisana tudi v slovarju (SSKJ), ampak sta dva učenca, ki obiskujeta heterogene skupine, zapisala *moker do kosti*, ki sicer ni v SSKJ ali SSF, vendar pa rabo izkazuje korpus Gigafida (GF:21), čeprav v manjši meri kot frazem *moker do kože* (GF: 42). Trije učenci, ki prav tako obiskujejo heterogene skupine, so kot izhodiščni frazem zapisali *premočen do kosti*, rabo smo preverili v Gigafidi (GF: 38), zato smo ga

označili kot ustrezno varianto, tako da lahko rečemo, da so učenci zapisali več variant frazema, ki se rabijo tudi v praksi. Dva učenca sta omenjeni frazem razlagala z drugim frazomom, in sicer *moker kot cucek*, ki ima povsem enak pomen kot izhodiščni frazem, in sicer 'zelo moker'.

Pri tretji prenovitvi smo pričakovali, da bodo učenci kot izhodiščni frazem zapisali *(za)smejati se na vsa usta* ali *(za)režati se na vsa usta*. Učenci, ki obiskujejo homogene skupine, so večinoma ustrezno razlagali pomen frazema (83 % tistih, ki so ga tudi prepoznali), izhodiščne oblike pa nihče ni zapisal pravilno; nekdo je zapisal *režati se na ves gobček*, drugi pa so večinoma namesto 'zarežala se je' pisali 'smejala se je'. Od učencev, ki obiskujejo heterogene skupine, pa je en učenec (edini) zapisal popolnoma pravilno slovarsko obliko *režati se na vsa usta*, nekdo pa ponovno *režati se na ves gobček*. So pa v manjši meri razlagali omenjeni frazem (le 33 % tistih, ki so ga tudi prepoznali). Nekateri učenci so kot frazem podčrtali 'če si lisica', kar pomeni, da so razumeli lisico v pomenu 'zvit, prebrisan človek, zlasti ženska' in zamenjali preneseni pomen besede s frazomom.

Najbolje so učenci prepoznavali prenovljen frazem (4) *komu gre od rok*, predvsem učenci, ki obiskujejo homogene skupine, so bili uspešni v 70 %. Od vseh učencev, ki so prepoznali ta frazem, jih je 34 % zapisalo tudi slovarsko obliko, in sicer brez zunanjih določil *gre od rok*, še dodatnih 28 % pa sicer ni zapisalo izhodiščnega frazema, so ga pa ustrezno razložili v pomenu 'zelo glasno se smejati, režati'. Učenci, ki obiskujejo heterogene skupine, so bili nekoliko manj uspešni, frazem so prepoznali v 45 %, od tega jih je 28 % zapisalo tudi slovarsko obliko frazema, še dodatnih 34 % učencev pa je ustrezno razložilo njegov pomen.

Prenovljen frazem (5) *vtikati (svoj) nos v kaj* je prepoznalo 45 % učencev, ki obiskujejo homogene skupine, in 47 % učencev, ki obiskujejo heterogene skupine. Izhodiščnega frazema ni zapisal nihče od anketirancev, je pa ustrezno razložilo frazem (v pomenu 'vmešavati, vtikati se') 80 % učencev, ki so prepoznali frazem in obiskujejo homogene skupine in 70 % učencev, ki obiskujejo heterogene skupine.

Če povzamemo dobljene rezultate, lahko rečemo, da je poznavanje frazeologije med devetošolci kar dobro. Učenci pasivno poznajo in razumejo frazeme, slabši pa so pri aktivni rabi in razvozlavljanju prenovitvenih postopkov, na koncu smo upoštevali le dejstvo, da so prepoznali prenovljeni frazem in pomen oz. so zapisali frazem v izhodiščni obliki, drugače bi



bili rezultati še bistveno slabši. Tri naloge so bile tako rešene približno v 50 % uspešno (dve nalogi še malo bolj, ena malenkost manj), le tretja, ki je bila pričakovano za učence najtežja, je bila rešena v 30 %. Dejstvo je, da so nekateri frazemi zelo znani (npr. *liti kot iz škafo, norce briti iz koga* ipd.), drugi pa malo manj (npr. *to niso mačje solze, škripati z zobmi* ipd.). Opazili smo, da so prvo nalogo (poznavanje slovarske oblike frazemov) nekoliko bolje reševali učenci, ki obiskujejo homogene skupine, drugo (poznavanje temeljnega pomena frazemov) in tretjo (tvorno poznavanje oblike in pomena) nalogo pa učenci, ki obiskujejo heterogene skupine. Četrto nalogo so zopet precej bolje reševali učenci, ki obiskujejo homogene skupine, vendar se je predvsem v tej nalogi videlo, da so učenci med seboj precej prepisovali, kljub temu da smo jih še posebej prosili, naj delajo individualno, ker bodo rezultati anonimni in ključni za našo raziskavo, saj je bilo precej odgovorov napisanih identično, tudi nepravilnih. Opazili pa smo, da so učenci, ki obiskujejo heterogene skupine, nekoliko bolj inovativni pri dopolnjevanju frazemov (tistih, ki jih sicer ne poznajo, ampak zelo domiselno sestavljajo potencialno možne), prav tako so v nekaterih primerih uporabili več variant določenega frazema.

Rezultati bi bili gotovo precej boljši, če bi frazeme v vseh delih ankete preverjali v sobesedilu in če bi bilo sobesedilo povsod avtentično. Težko je namreč verjeti, da praktično nihče izmed učencev ne pozna oblike in pomena frazemov, kot sta npr. frazema *ostati praznih rok* in *(ne) biti kos čemu*. Prav tako rešitve kažejo, da učenci frazeme načelno poznajo, vendar ne preveč natančno, zato je prihajalo do nehotenih modifikacij oz. prenovitev, ki pa so seveda napake.

**Hipoteza 5:** Učenci, ki so pri pouku slovenščine v homogenih oz. heterogenih skupinah, dosegajo različne rezultate pri razumevanju frazeologije.

Rezultati razumevanja frazeologije	N	Povprečno št. točk	St. odklon	St. napaka povprečja
Homogene skupine	67	15,10	6,15	0,75
Heterogene skupine	64	16,71	5,69	0,71
Vrednosti Levenovega preizkusa in T-testa	$F^1 = 1,963$ $P^2 = 0,64$ $t^3 = -1,558$ $p^4 = 0,122$			

Tabela 3: Rezultati razumevanja frazeologije glede na vključenost v homogene oz. heterogene skupine.

Povprečno število točk na testu, ki je preverjal razumevanje frazeologije, je bilo pri učencih, ki so bili vključeni v homogene skupine, 15,10, pri standardnem odklonu 0,75, pri učencih, ki so bili vključeni v heterogene skupine, pa 16,71, pri standardnem odklonu 0,71. Med skupinama ni prišlo do velike razlike, zato smo z uporabo t-testa preverili, če je ta razlika dovolj velika, da lahko našo hipotezo potrdimo. Ker je nivo statistične pomembnosti ( $0,122$ )  $>$   $0,05$  moramo ničelno hipotezo obdržati, kar pomeni, da med učenci, ki obiskujejo homogene in heterogene skupine, ni statistično pomembnih razlik v razumevanju frazeologije, zato naše hipoteze ne moremo potrditi.

Kljub temu da nismo mogli potrditi naše hipoteze, da učenci pri pouku slovenščine v homogenih oz. heterogenih učnih skupinah dosegajo različne rezultate pri razumevanju frazeologije, rezultati vendarle kažejo, da učenci v heterogenih skupinah dosegajo nekoliko boljše rezultate kot učenci v homogenih skupinah.

ANOVA					
	Vsota kvadratov	Df	Povprečni kvadrat	F	Nivo statistične pomembnosti
Med skupinami	1563,112	2	781,556	53,611	0,000
Znotraj skupin	933,007	64	14,578		
Skupaj	2496,119	66			

Tabela 4: Analiza varianc.

<sup>1</sup> F = Vrednost Levenovega testa

<sup>2</sup> P = Stopnja zaupanja Levenovega testa

<sup>3</sup> t = Vrednost T-testa

<sup>4</sup> p = Nivo statistične pomembnosti

Prav tako nas je zanimalo, če je prišlo do statistično pomembnih razlik med podskupinami homogenih skupin (med nivojskimi skupinami). To smo preverili z izračunom ANOVE, ki preverja, ali so povprečja več kot dveh skupin med seboj enaka. Predpostavka o homogenosti varianc je bila izpolnjena ( $F = 0,56$ ,  $P = 0,574$ ). Ker je nivo statistične pomembnosti ( $0,000$ )  $<$   $0,05$ , lahko ničelno hipotezo zavrnilo in sprejmemo alternativno, ki pravi, da je med nivojskimi skupinami prišlo do statistično pomembnih razlik, kar je razvidno tudi iz spodnje tabele, ki prikazuje povprečne vrednosti točk na testu za vsako skupino posebej.

Nivojske skupine	N	Povprečje	Minimum	Maximum
1	15	7,867	0,0	17,0
2	23	13,522	5,5	20,5
3	29	20,086	10,0	26,5

Tabela 5: Število doseženih točk na preizkusu znanja razumevanja frazeologije med učenci v različnih nivojskih skupinah.

V povprečju so učenci 1. nivojske skupine dosegali nekaj manj kot 8 točk, učenci 2. nivojske skupine dobrih 15,5 točke in učenci 3. nivojske skupine 20 točk. Vidimo lahko, da so odstopanja v vsaki nivojski skupini precej velika, v 1. nivojski skupini tudi do 17 točk, v 2. nivojski skupini do 10 točk in v 3. nivojski skupini do 16,5 točke.

V spodnji tabeli lahko vidimo primerjavo med vsemi tremi skupinami, kjer je prišlo do statistično pomembnih razlik. Ker je nivo statistične pomembnosti povsod  $0,000$ , lahko potrdimo, da je prišlo do razlik med vsemi tremi skupinami.

Nivojske skupine		Povprečna razlika	St. napaka	Nivo statistične pomembnosti	95% interval zaupanja		
					Spodnja meja	Zgornja meja	
LSD-test	1	2	-5,655*	1,267	0,000	-8,187	-3,124
		3	-12,219*	1,214	0,000	-14,645	-9,794
	2	1	5,655*	1,267	0,000	3,124	8,187
		3	-6,564*	1,066	0,000	-8,694	-4,435
	3	1	12,219*	1,214	0,000	9,794	14,645
		2	6,564*	1,066	0,000	4,435	8,694

Tabela 6: Primerjava doseženega števila točk na preizkusu znanja razumevanja frazeologije med nivojskimi skupinami.

## RV 6: Ali obstajajo razlike med učenci v razumevanju frazeologije glede na spol?

Mednarodna raziskava PISA (v Valenčič Zuljan idr. 2012) v svojih analizah podrobno obravnava tudi razlike v dosežkih med fanti in dekleti. Že nekaj časa so na dveh od treh področij, ki jih PISA preverja, deklice z dečki bodisi močno izenačeni, bodisi dosegajo višje rezultate. Na področju bralne pismenosti pa v vseh državah dekleta že na več ocenjevanjih dosegajo statistično pomembno višje rezultate kot fantje, ob tem velja izpostaviti, da na Finskem in v Sloveniji dekleta na tem področju dosegajo statistično pomembno višje rezultate od fantov. Valenčič Zuljan idr. (2012) pravijo, da v Sloveniji zaskrbljenosti glede izobraževalnih možnosti dečkov sicer ne meji na moralno paniko, vendar pa prevladujoče interpretacije razlik med spoloma v dosežkih napeljujejo na sodbe o deklicam naklonjenem uradnem in prikritem kurikulumu ter na vsaj implicitne obsodbe 'feminizacije' učiteljskega poklica. Na osnovi sklepa, da »v naših šolah fantje nimajo enakih možnosti za izobraževanje kot dekleta« (Grašič idr. 2010 v Valenčič Zuljan idr. 2012), dijake moškega spola tudi pri nas že označujejo kot 'rizično populacijo'. Tudi v Sloveniji se tako ustvarja vtis, da dekleta na področju izobraževanja napredujejo hitreje na račun fantov. Tudi mi smo želeli ugotoviti, ali obstajajo razlike pri razumevanju frazeologije glede na spol oz. ali dekleta dosegajo boljše rezultate pri razumevanju frazeologije kot fantje.

**Hipoteza 6:** Dekleta dosegajo boljše rezultate pri razumevanju frazeologije kot fantje.

Rezultati razumevanja frazeologije	N	Povprečno št. točk	St. odklon	St. napaka povprečja	
Fantje	66	14,89	5,96	0,73	
Dekleta	65	16,89	5,83	0,72	
Vrednosti Levenovega preizkusa in T-testa		<b>F = 0,420</b>	<b>P = 0,518</b>	<b>t = -1,939</b>	<b>p = 0,045</b>

Tabela 7: Razumevanje frazeologije glede na spol.

Dekleta so na testu razumevanja frazeologije v povprečju dosegla 16,89 točk, fantje pa 14,89, s precej podobnim standardnim odklonom (5,96 in 5,83). Hipotezo smo preverjali s t-testom in ker je nivo statistične pomembnosti (0,045) < 0,05, lahko ničelno hipotezo zavrnamo, kar pomeni, da sprejmemo alternativno hipotezo, ki pravi, da je med skupinama prišlo do statistično pomembne razlike, zato lahko hipotezo, da dekleta dosegajo boljše rezultate pri

razumevanju frazeologije kot fantje, potrdimo. Naše ugotovitve torej potrjujejo rezultate mednarodnih raziskav, da dekleta na več ocenjevanjih dosegajo statistično pomembno višje rezultate kot fantje.

### **9.3 Ocena dela pri pouku slovenščine**

Drugi sklop rezultatov predstavlja lestvica učenčeve presoje pouka slovenščine, ki je vsebovala 11 postavk, ki so se nanašale na tempo posredovanja učne snovi, zanimivost pouka, možnost aktivnega sodelovanja pri pouku, spodbujanje vsakega učenca k sodelovanju ipd. (npr. Učitelj me spodbuja, da bi dosegel čim boljši rezultat; Učenci rešujemo različno zahtevne naloge, glede na znanje, ki ga imamo pri slovenščini). Učenci so pri vsaki postavki odgovorili tako, da so na 5-stopenjski lestvici označili, v kolikšni meri trditev drži zanje pri slovenščini (1-nikakor ne drži, 2-ponavadi ne drži, 3-srednje drži, 4-precej drži, 5-zelo drži). Rezultati zajemajo tudi oceno učencev glede svoje uspešnost pri pouku slovenščine (ocenjevali so jo prav tako na 5-stopenjski lestvici (1-sem popolnoma neuspešen, 2-sem manj uspešen, 3-sem srednje uspešen, 4-sem uspešen, 5-sem zelo uspešen)), zadovoljstva z oceno pri slovenščini (zadovoljstvo so ocenjevali na dvostopenjski lestvici (da, ne)) in glede učiteljevih pričakovanj do lastnih dosežkov pri pouku slovenščine (to postavko so ocenjevali na 3-stopenjski lestvici (1-me podcenjuje, 2-pričakuje kolikor zmorem, 3-pričakuje več kot zmorem)).

#### **RV 7: Kako učenci presojajo hitrost posredovanja učne snovi pri pouku slovenščine glede na vključenost v homogene oziroma heterogene skupine?**

Valenčič Zuljan idr. (2012) navajajo, da učitelji vidijo prednost pouka v homogenih skupinah tudi v prilagajanju hitrosti obravnave učne snovi. Z najvišjim odstotkom strinjanja (57,5 %) izstopa ravno omenjena postavka, da je prednost homogenih skupin v prilagajanju hitrosti pri obravnavi učne snovi. Tudi mi smo želeli izvedeti, kako učenci presojajo hitrost posredovanja učne snovi pri pouku slovenščine glede na vključenost v homogene oziroma heterogene skupine.

**Hipoteza 7:** Učenci, ki obiskujejo pouk v homogenih skupinah, se v večji meri strinjajo, da učitelj učno snov posreduje s primerno hitrostjo.

Posredovanje snovi s primerno hitrostjo	N	Povprečna ocena	St. odklon	St. napaka povprečja
Homogene skupine	67	4,07	0,841	0,103
Heterogene skupine	64	4,02	0,900	0,112
Vrednosti Levenovega preizkusa in T-testa	<b>F = 1,895      P = 0,171      t = 0,388      p = 0,699</b>			

Tabela 8: Ocena hitrosti tempa posredovanja učne snovi pri slovenščini med učenci v homogenih in heterogenih učnih skupinah.

Ocena, kakšna je primerna hitrost posredovanja učne snovi, je precej subjektivna in se lahko razlikuje od učenca do učenca. Učenci so trditev, da učitelj učno snov posreduje tako, da lahko sledijo, ocenjevali na lestvici od 1 (nikakor ne drži) do 5 (zelo drži). Ker se povprečni oceni skorajda ne razlikujeta (4,07 in 4,02), lahko predvidevamo, da tako malo razlika ne bo statistično pomembna. Vsi učenci se nagibajo k oceni, da omenjena trditev precej drži. Našo hipotezo smo preverili s t-testom, kjer je nivo statistične pomembnosti (0,699) > 0,05, zato moramo obdržati ničelno hipotezo, hipoteze, da se učenci, ki obiskujejo pouk v homogenih skupinah, v večji meri strinjajo, da učitelj učno snov posreduje s primerno hitrostjo, pa ne moremo potrditi. Rezultati so nekoliko presenetljivi, saj bi pričakovali, da se bodo učenci, ki obiskujejo pouk v heterogenih skupinah, v manjši meri strinjali z že zgoraj omenjeno postavko, saj skupine namreč sestavljajo učenci različnih sposobnosti, ki imajo različen tempo sprejemanja informacij. Hkrati pa je ta podatek razveseljiv, saj to pomeni dobro delo učiteljev slovenščine, da uspešno izvajajo diferenciacijo in individualizacijo pouka.

### **RV 8: Kako učenci presojujejo spodbujanje njihove aktivnosti pri pouku slovenščini glede na vključenost v homogene oziroma heterogene skupine?**

Najbolj temeljni elementi, ki so v različnih raziskavah (Walberg 2003 v Valenčič Zuljan idr. 2012, Marzano 2000 v Valenčič Zuljan idr. 2012) izkazali največji učinek na proces učenja, so poleg namigov tudi aktivna vključenost učencev v proces pouka, sprotne, prilagojene povratne informacije ter podkrepitve. Gre torej za elemente, ki zahtevajo upoštevanje in aktivno vključevanje vsakega posameznika. Izrednega pomena je zavedanje raznolikosti učencev, njihovih zmožnosti in individualnih potreb ter razmislek o tem, kako vsakega učenca ustrezno spodbuditi, mu omogočiti optimalen razvoj in mu spodbujati ustrezno zaupanje v lastne sposobnosti. Valenčič Zuljan idr. (2012) opozarjajo, da so učenci v prvi nivojski skupini za učno delo manj motivirani, njihova motiviranost pa je odvisna predvsem od

zunanjih spodbud. Učitelji so glede na nivojsko skupino, katero poučujejo, z vidika motiviranosti učencev v precej različnih delovnih situacijah. Za kakovostne rezultate pouka je nujno razlike med učenci upoštevati že pri pripravi na pouk kakor tudi pri izvajanju pouka. Pri učencih 1. nivojske skupine morajo tako predvsem razvijati interes za šolo in šolsko delo, pri učencih 3. nivojske skupine pa morajo razvijati, spodbujati in ohranjati že obstoječo motiviranost. Skrbeti morajo, da delo učencem predstavlja izziv in krepi njihovo notranjo motivacijo. Podobne so tudi ugotovitve evalvacijske študije (Žagar idr. 2003), da so notranje bolj motivirani učenci na najvišji ravni zahtevnosti, medtem ko se nižja in srednja nivojska skupina v tem pogledu ne razlikujeta. Avtorji med drugim ugotavljajo, da učna motivacija pomembno upade v zadnjih dveh razredih devetletke (prav tam).

Tudi mi smo želeli ugotoviti, v kolikšni meri se učenci strinjajo, da jih učitelj spodbuja k aktivnemu sodelovanju pri pouku. Ker domnevamo, da se tudi učitelji dobro zavedajo, da je motivacija za učenje učencev v 1. nivojski skupini odvisna predvsem od zunanjih spodbud, smo predvidevali, da se bodo učenci, ki obiskujejo pouk v homogenih skupinah, v večji meri strinjali, da jih učitelj spodbuja k aktivnemu sodelovanju pri pouku.

**Hipoteza 8:** Učenci, ki obiskujejo pouk v homogenih skupinah, se v večji meri strinjajo, da jih učitelj spodbuja k aktivnemu sodelovanju pri pouku.

Aktivno sodelovanje	N	Povprečna ocena	St. odklon	St. napaka povprečja
Homogene skupine	67	4,03	1,058	0,129
Heterogene skupine	64	4,11	0,994	0,124
Vrednosti Levenovega preizkusa in T-testa	F = 0,050      P = 0,823      t = -0,443      p = 0,659			

Tabela 9: Ocena učiteljevih spodbud k aktivnemu sodelovanju pri pouku med učenci v homogenih in heterogenih skupinah.

Učenci so trditev, da jih učitelj spodbuja k aktivnemu sodelovanju (npr. postavljanju vprašanj, navajanju lastnih primerov, izkušenj, izražanju idej, pobud ipd.), ocenjevali na lestvici od 1 (nikakor ne drži) do 5 (zelo drži). Razlika med skupinama v stopnji oz. povprečni oceni strinjanja, da učitelj učence spodbuja k aktivnemu sodelovanju pri pouku, je zelo majhna (4,03 in 4,11). Vsi učenci se nagibajo k oceni, da omenjena trditev precej drži. Hipotezo smo preverjali s t-testom in ker je nivo statistične pomembnosti (0,659) > 0,05, moramo obdržati ničelno hipotezo, kar pomeni, da med skupinama ni prišlo do statistično pomembne razlike,

hipotezo, da se učenci, ki obiskujejo pouk v homogenih skupinah, v večji meri strinjajo, da jih učitelj spodbuja k aktivnemu sodelovanju pri pouku, pa ne moremo potrditi. Kljub temu lahko vidimo, da se z že omenjeno trditvijo nekoliko bolj strinjajo učenci, ki obiskujejo pouk v heterogenih skupinah, kar je ravno obratno od tistega, kar smo predvidevali.

**RV 9: Kako učenci presojujejo reševanje različno zahtevnih nalog, glede na znanje, ki ga imajo pri tem predmetu glede na vključenost v homogene oziroma heterogene skupine?**

Ko govorimo o vsebinski učni diferenciaciji, se vedno sprašujemo o primernem obsegu in globini učne snovi, kako ju kar najbolje prilagoditi učencem glede na zastavljene vzgojno-izobraževalne cilje. Tudi Kalin idr. (2011, str. 10) meni, da »temeljni problem predstavlja uravnoteženje globine in obsega glede na različne učne zmožnosti učencev, njihove sposobnosti in ne nazadnje zagotavljanje enakih možnosti vsakemu učencu«. Od učencev smo zato želeli izvedeti, kako po njihovem mnenju učitelji diferencirajo pouk, in sicer, če rešujejo različno zahtevne naloge, glede na znanje, ki ga imajo pri slovenščini. Heacox (2009) pravi, da morajo učitelji pripraviti smiselne in privlačne naloge, ki bodo posameznemu učencu pomenile izziv.

**Hipoteza 9:** Učenci, ki obiskujejo pouk v homogenih skupinah, se v večji meri strinjajo, da rešujejo različno zahtevne naloge, glede na znanje, ki ga imajo pri tem predmetu.

različno zahtevne naloge	N	Povprečna ocena	St. odklon	St. napaka povprečja
Homogene skupine	67	2,91	1,240	0,151
Heterogene skupine	64	2,69	1,220	0,152
Vrednosti Levenovega preizkusa in T-testa	F = 0,30      P = 0,863      t = -1,037      p = 0,302			

Tabela 10: Ocena reševanja različno zahtevnih nalog, glede na znanje pri slovenščini, med učenci v homogenih in heterogenih skupinah.

Učenci so trditev, da rešujejo različno zahtevne naloge, glede na znanje, ki ga imajo pri slovenščini, ocenjevali na lestvici od 1 (nikakor ne drži) do 5 (zelo drži). Vsi učenci se nagibajo k oceni, da omenjena trditev srednje drži (2,91 in 2,69). Hipotezo smo preverjali s t-testom, ker je nivo statistične pomembnosti  $> 0,05$ , lahko ugotovimo, da pri oceni strinjanja ni prišlo do statistično pomembnih razlik med učenci, ki obiskujejo homogene in heterogene



učne skupine, zato naše hipoteze ne moremo potrditi. Podatki kažejo, da se z omenjeno trditvijo nekoliko bolj strinjajo učenci, ki so vključeni v homogene skupine, kar smo nekako tudi predvidevali, saj so učenci že v osnovi razdeljeni v tri nivojske skupine glede na znanje, ki ga imajo pri slovenščini, učitelji pa zato bolj osveščeni, da morajo diferencirati tako obseg kot tudi vsebino učne snovi, kar se kaže tudi v pripravi različno težavnih nalog za učence.

**RV 10: Kako učenci presojujejo učiteljeve spodbude, da bi dosegli čim boljši rezultat, glede na vključenost v homogene oziroma heterogene skupine?**

Eden izmed mnogih ciljev diferenciranega pouka (Heacox 2009) je tudi uveljavitev spodbudnega učnega okolja, ki bo upoštevalo posameznega učenca in v katerem bo učitelj pomagal in podpiral. Ker menimo, da je v 3. nivojski skupini manj možnosti za pigmalionov efekt, učitelji pa imajo običajno do učencev 3. nivojske skupine večja pričakovanja kot do učencev 1. nivojske skupine, predvidevamo, da se bodo učenci 3. nivojske skupine v večji meri strinjali, da jih učitelj spodbuja, da bi dosegli čim boljši rezultat, kot učenci v 1. nivojski skupini. Na drugi strani pa se nadajamo, da je v 1. nivojski skupini spodbujanje šibkejših učencev še bolj načrtno, da bi bila zagotovljena večja učna uspešnost.

**Hipoteza 10:** Učenci, ki obiskujejo pouk v 3. nivojski skupini, se v večji meri strinjajo, da jih učitelj spodbuja, da bi dosegli čim boljši rezultat, kot učenci v 1. nivojski skupini.

Spodbuda učitelja	N	Povprečna ocena	St. odklon	St. napaka povprečja
3. nivojska skupina	29	4,03	1,210	0,225
1. nivojska skupina	15	4,47	0,640	0,165
Vrednosti Levenovega preizkusa in T-testa	<b>F = 3,294      P = 0,77      t = -1,289      p = 0,205</b>			

Tabela 11: Ocena učiteljeve spodbude, da bi učenci dosegli čim boljši rezultat, med učenci v različnih nivojskih skupinah.

Učenci so trditev, da jih učitelj spodbuja, da bi dosegli čim boljši rezultat, ocenjevali na lestvici od 1 (nikakor ne drži) do 5 (zelo drži). Učenci, ki obiskujejo 3. nivojsko skupino se nagibajo k oceni, da omenjena trditev precej drži (4,03), učenci, ki obiskujejo 1. nivojsko skupino pa se z omenjeno trditvijo strinjajo še bolj, saj je povprečna ocena 4,47 (4-precej drži, 5-zelo drži). Hipotezo smo preverjali s t-testom, da bi ugotovili, če je ta razlika dovolj velika,

da jo lahko upoštevamo kot statistično pomembno. Ker je nivo statistične pomembnosti  $(0,205) > 0,05$ , moramo ničelno hipotezo, ki pravi, da med povprečji obeh skupin ni statistično pomembnih razlik, obdržati. Razlika je torej premajhna, da bi jo lahko potrdili kot statistično pomembno, zato hipoteze, ki pravi, da se učenci, ki obiskujejo pouk v 3. nivojski skupini, v večji meri strinjajo, da jih učitelj spodbuja, da bi dosegli čim boljši rezultat, ne moremo potrditi. Kljub temu pa lahko vidimo, da se učenci 3. nivojske skupine bolj strinjajo, da jih učitelj spodbuja, da bi dosegli čim boljši rezultat, kot učenci 1. nivojske skupine, kar potrjuje upravičenost naše domneve.

### **RV 11: Kako učenci presojujejo učiteljev odnos do posameznega učenca, glede na vključenost v homogene oziroma heterogene skupine?**

Da je učiteljev pristen in spoštljiv odnos do prizadevanj vsakega učenca ter sposobnost navezati stik tako s skupino učencev kot s posameznim učencem zelo pomemben, kažejo tudi novejša raziskave, ki ugotavljajo, da na ustvarjalnost učencev, pa tudi na prijetno razredno ozračje, pomembno vpliva učitelj z nekaterimi svojimi osebnimi lastnostmi (Pergar Kuščer 2000). Že Gogala je leta 1931 (prav tam) med svojimi prvimi objavljenimi besedili obravnaval pomen učiteljeve osebnosti, in sicer je poudaril, da učitelj z osebnostjo poučuje in vzgaja ter povezuje osebnost s konceptom spoštovanja (do sebe, do drugih in do šole kot institucije).

V raziskavi Analiza dobrih praks v evropskih šolskih sistemih (2010) ugotavljajo, da nivojski pouk vpliva tudi na pričakovanja učiteljev, kar pa učinkuje na odnos in vedenje učiteljev do nekaterih učencev in dijakov, posledice se kažejo v njihovem učenju in dosežkih. V 1. nivojski skupini je tako več možnosti za t. i. samouresničujoče se prerokbe, ko učiteljeva prepričanja o učenčevih sposobnostih nimajo dejansko nobene osnove, vendar se prične učenčevo vedenje ujemati s prvotno nepravilnim pričakovanjem. Avtorji (Boaler 1997 v Valenčič Zuljan idr. 2012, Ireson in Hallam 2001 v Valenčič Zuljan idr. 2012), ki dajejo prednost heterogenim skupinam pred homogenimi (čeprav gre pri slednjih za diferenciranje učencev pri dveh/treh predmetih), ugotavljajo, da heterogene skupine zagotavljajo več enakih možnosti za vse učence, spodbujajo sodelovalno vedenje v razredih in se ognejo negativnim socialnim efektom, ki jih povzroča grupiranje po učnih dosežkih, učitelje pa spodbuja k večji senzibilnosti do različnih sposobnosti in interesov učencev ter k bolj dinamičnim načinom

poučevanja. Tudi v naši raziskavi smo želeli ugotoviti, kako učenci presojuje učiteljev odnos do posameznega učenca in če se učenci 1. in 3. nivojske skupine razlikujejo v tej oceni.

**Hipoteza 11:** Učenci, ki obiskujejo pouk v 1. nivojski skupini, se v manjši meri strinjajo, da ima učitelj spoštljiv odnos do učencev, kot učenci v 3. nivojski skupini.

Spoštljiv odnos učitelja	N	Povprečna ocena	St. odklon	St. napaka povprečja
<b>3. nivojska skupina</b>	29	3,97	1,426	0,265
<b>1. nivojska skupina</b>	15	4,47	0,834	0,215
<b>Vrednosti Levenovega preizkusa in T-testa</b>	<b>F = 2,357      P = 0,132      t = -1,250      p = 0,218</b>			

Tabela 12: Ocena učiteljevega odnosa do posameznega učenca med učenci v različnih nivojskih skupinah.

Učenci so trditev, da ima učitelj spoštljiv odnos do vsakega učenca, ocenjevali na lestvici od 1 (nikakor ne drži) do 5 (zelo drži). Učenci, ki obiskujejo 3. nivojsko skupino se nagibajo k oceni, da omenjena trditev precej drži, učenci, ki obiskujejo 1. nivojsko skupino pa se z omenjeno trditvijo strinjajo še bolj, saj je povprečna ocena 4,47. Rezultati nam torej pokažejo ravno obratno, kar smo predvidevali, da se učenci, ki obiskujejo 1. nivojsko skupino bolj strinjajo s trditvijo, da ima učitelj spoštljiv odnos do učencev. Za preverjanje hipoteze smo uporabili t-test in ker je vrednost nivo statistične pomembnosti (0,218) > 0,05, moramo obdržati ničelno hipotezo, ki pravi, da med povprečji skupin ni statistično pomembnih razlik, hipoteze, da se učenci, ki obiskujejo pouk v 1. nivojski skupini v manjši meri strinjajo, da ima učitelj spoštljiv odnos do učencev, pa ne moremo potrditi. Rezultati nas lahko navdajo z določeno mero optimizma, saj to pomeni, da so učitelji senzibilni do različnih sposobnosti in interesov učencev, da spodbujajo sodelovalno vedenje v vseh nivojskih skupinah in da se poskušajo izogniti negativnim socialnim efektom, ki jih povzroča grupiranje po učnih dosežkih.

## **RV 12: Kako učenci presojuje zanimivost pouka slovenščine glede na vključenost v homogene oziroma heterogene skupine?**

Brglez idr. (2008) ugotavljajo, da se priljubljenost pouka slovenščine in njene spremembe na prehodu z razredne na predmetno stopnjo v osnovni šoli ter nato na prehodu v srednjo šolo v

ničemer posebej ne razlikujejo od drugih obveznih predmetov. Njihovi podatki kažejo, da bi »tezo o nepriljubljenosti slovenščine« morda morala zamenjati »teza o nepriljubljenosti šole«, in sicer v zadnji triadi devetletke ter v srednji šoli. Anketiranci so namreč prepričani, da je slovenščina med njihovimi vrstniki nepriljubljena, čeprav jo sami ocenjujejo pozitivno, kar pa ni nič drugega kot zelo ukoreninjen stereotip. Tudi nas je zanimalo, kako devetošolci ocenjujejo zanimivost pouka pri slovenščini in če se ocene razlikujejo glede na vključenost v različne nivojske skupine.

**Hipoteza 12:** Učenci, ki obiskujejo pouk v 3. nivojski skupini, ocenjuje pouk slovenščine kot bolj zanimiv, kot učenci v 1. nivojski skupini.

Zanimivost	N	Povprečna ocena	St. odklon	St. napaka povprečja
<b>3. nivojska skupina</b>	29	4,00	1,327	0,246
<b>1. nivojska skupina</b>	15	3,24	1,069	0,276
<b>Vrednosti Levenovega preizkusa in T-testa</b>	<b>F = 0,792      P = 0,379      t = -1,913      p = 0,043</b>			

Tabela 13: Ocena zanimivosti pouka slovenščine med učenci v različnih nivojskih skupinah

Učenci so trditev, da je pouk pri slovenščini zanimiv, ocenjevali na lestvici od 1 (nikakor ne drži) do 5 (zelo drži). Povprečna ocena zanimivosti med prvo in tretjo nivojsko skupino se giblje med vrednostma 3 (srednje drži) in 4 (precej drži). Učenci, ki obiskujejo 3. nivojsko skupino se precej bolj strinjajo, da je pouk pri slovenščini zanimiv (povprečna ocena je 4, kar pomeni, da se z omenjeno trditvijo precej strinjajo), učenci, ki obiskujejo 1. nivojsko skupino pa se nagibajo k oceni, da omenjena trditev srednje drži (povprečna ocena je 3,24). Tudi Brglez idr. (2008) ugotavljajo, da je skupna povprečna ocena priljubljenosti slovenščine nad 3, to pomeni, da število pozitivnih ocen (imam rad, imam zelo rad) presega število negativnih. To velja tako po spolu nasploh kot po razredu oz. letniku. Priljubljenost sicer pada s starostjo, vendar to ni posebnost slovenščine. Hipotezo smo preverili s t-testom in ker je nivo statistične pomembnosti ( $0,043 < 0,05$ ), lahko ničelno hipotezo zavrnilo in sprejmemo alternativno, ki pravi, da med povprečji skupin so pomembne razlike oz. da se povprečji statistično pomembno razlikujeta. Zgornjo hipotezo, ki predpostavlja, da bo pouk v 3. nivojski skupini učencem bolj zanimiv kot v 1. nivojski skupini, lahko potrdimo. Rezultat je verjetno posledica tega, da učitelji v 1. nivojski skupini več časa namenjajo ponavljanju, utrjevanju temeljnega znanja, v 3. nivojski skupini pa se temeljna učna snov razširja, pogloblja in aplicira na nove primere, kar je učencem verjetno bolj zanimivo. Raziskava Teza o (ne)priljubljenosti

slovenščine kot obveznega šolskega predmeta v Sloveniji (Brglez idr. 2008) je pokazala, kateri dejavniki so tisti, ki pozitivno vplivajo na priljubljenost pouka slovenskega jezika, prav vsi pa so v največji meri odvisni od učiteljevega dela. Učenci in dijaki, ki so bolj pozitivno ocenili učitelja in njegovo delo, so za bolj priljubljenega ocenili tudi predmet sam. Še enkrat več se je potrdilo, da je za uspešno delo pri pouku temeljnega pomena vzpostavljanje ustreznega odnosa med učitelji in učenci in oblikovanje primerne oddelčne klime.

Da so učitelji drugačnega mnenja kot učenci, ugotavljajo Valenčič Zuljan idr. (2012), v raziskavi Kazalniki socialnega kapitala in šolske klime v napovedovanju šolske uspešnosti otrok in mladostnikov. Nekaj več kot polovica učiteljev matematike (56,6 %), meni, da ni razlik v zanimivosti posredovanja učne snovi pri različnih načinih diferenciacije in individualizacije. Enakega mnenja je tudi največji delež (36,6 %) učiteljev slovenščine. Drugi največkrat izbrani odgovor učiteljev slovenščine je, da je zanimivost posredovanja učne snovi prednost dela v heterogenih skupinah (izbralo ga je 34,1 % učiteljev slovenščine), tako meni tudi drugi največji delež učiteljev matematike, ki pa je nekoliko manjši (21,7 %).

### **RV 13: Ali se razlogi za učenje slovenščine razlikujejo glede na vključenost učencev v homogene oziroma heterogene skupine?**

Učenci se učijo zaradi različnih razlogov: za dobro oceno, zaradi učitelja, zaradi znanja, zaradi želje po dobrem uspehu in s tem možnosti nadaljevanja šolanja na želeni šoli ipd. Zanimalo nas je, v kolikšni meri se učenci strinjajo, da se učijo le kolikor se morajo, za pozitivno oceno, in če je to odvisno od vključenosti v različne nivojske skupine.

**Hipoteza 13:** Učenci, ki obiskujejo pouk v 1. nivojski skupini, se v večji meri strinjajo, da naredijo le tisto, kar je nujno za pozitivno oceno pri slovenščini, kot učenci, ki obiskujejo pouk v 3. nivojski skupini.

Samo za pozitivno oceno	N	Povprečna ocena	St. odklon	St. napaka povprečja
3. nivojska skupina	29	1,45	0,827	0,154
1. nivojska skupina	15	3,20	1,207	0,312
Vrednosti Levenovega preizkusa in T-testa	F = 2,347      P = 0,133      t = -5,674      p = 0,000			

Tabela 14: Ocena učenja samo za pozitivno oceno med učenci v različnih nivojskih skupinah

Učenci so trditev, da pri pouku slovenščine naredijo le tisto, kar je nujno za pozitivno oceno, ocenjevali na lestvici od 1 (nikakor ne drži) do 5 (zelo drži). Povprečni vrednosti se gibljeta med 1,45 in 3,20, kar pomeni, da se v oceni trditve učenci precej razlikujejo. Učenci, ki obiskujejo 3. nivojsko skupino menijo, da trditev nikakor ne drži oz. ponavadi ne drži, učenci, ki obiskujejo 1. nivojsko skupino pa se nagibajo k oceni, da trditev srednje drži. Hipotezo smo preverjali s t-testom in ker je nivo statistične pomembnosti  $(0,00) < 0,05$ , lahko zavrnamo ničelno hipotezo in sprejmemo alternativno, ki pravi, da se povprečji med skupinama statistično pomembno razlikujeta. Hipotezo, da se učenci v 1. nivojski skupini v večji meri strinjajo, da naredijo le tisto, kar je nujno za pozitivno oceno, lahko potrdimo. Naša predvidevanja so bila pravilna, učenci, ki obiskujejo pouk v 1. nivojski skupini in se običajno večkrat srečajo z učnimi težavami, se lahko po večkratnih neuspehih hitro zadovoljijo z manj, kot so v resnici sposobni. Njihov cilj lahko tako postane le še napredovanje v višji razred oz. nadaljevanje šolanja, prav tako pa so pripravljene vložiti le še minimalni trud za doseg tega cilja. Nasprotno imajo učenci, ki obiskujejo 3. nivojsko skupino, visoke učne cilje in pričakovanja, zato se ne zadovoljijo le s pozitivno oceno, ampak vložijo veliko truda, da bi dosegli kar se da najboljše možne rezultate.

#### **RV 14: Kako učenci presojujejo odnose s sošolci pri pouku slovenščine, glede na vključenost v homogene oziroma heterogene skupine?**

V Analizi dobrih praks v evropskih šolskih sistemih (2010) avtorji navajajo prednosti heterogenih skupin, ki naj bi med drugim prispevale k izboljšanju samopodobe učencev in dijakov ter spodbujale oblikovanje pozitivnih odnosov med vrstniki, prav tako pa naj bi prispevale k temu, da se izboljša vedenje učencev in dijakov iz družin z nižjim socialno ekonomskim statusom. Tudi mi predvidevamo, da se bodo učenci, ki obiskujejo pouk v heterogenih skupinah, med seboj bolje razumeli in si pomagali pri učenju, kot učenci, ki obiskujejo homogene skupine.

**Hipoteza 14:** Učenci, ki obiskujejo pouk v heterogenih skupinah, se v večji meri strinjajo, da se s sošolci zelo dobro razumejo in da si med seboj pomagajo pri učenju slovenščine.

Razumevanje s sošolci	N	Povprečna ocena	St. odklon	St. napaka povprečja
Homogene skupine	134	3,54	1,174	0,101
Heterogene skupine	128	3,35	1,349	0,119
Vrednosti Levenovega preizkusa in T-testa	<b>F = 3,231      P = 0,073      t = 1,190      p = 0,235</b>			

Tabela 15: Ocena odnosov s sošolci med učenci v homogenih in heterogenih skupinah.

Učenci so trditev, da se s sošolci zelo dobro razumejo in da si pri učenju slovenščine med seboj pomagajo, ocenjevali na lestvici od 1 (nikakor ne drži) do 5 (zelo drži). Učenci homogenih in heterogenih skupin zelo podobno ocenjujejo, kako se razumejo s sošolci in kako si med seboj pomagajo pri učenju slovenščine. Povprečna ocena učencev, ki obiskujejo heterogene skupine, se nagiba k vrednosti 3 (srednje drži, da se s sošolci dobro razumemo in si med seboj pri učenju pomagamo), povprečna ocena učencev, ki obiskujejo homogene skupine, pa je ravno med vrednostma 3 (srednje drži, da se s sošolci dobro razumemo in si med seboj pri učenju pomagamo) in 4 (precej drži, da se s sošolci dobro razumemo in si med seboj pri učenju pomagamo). Hipotezo smo preverili s t-testom, nivo statistične pomembnosti ( $0,235 > 0,05$ ) nam pove, da je razlika med povprečnima ocenama skupin premajhna, da bi lahko bila statistično pomembna, zato hipoteze, da se učenci, ki obiskujejo pouk v heterogenih skupinah v večji meri strinjajo, da se s sošolci zelo dobro razumejo in da si med seboj pomagajo pri učenju slovenščine, ne moremo potrditi. Rezultati kažejo ravno obratno stanje, kot smo ga predvidevali, in sicer, da se učenci, ki obiskujejo homogene skupine, bolje razumejo s svojimi sošolci in si med seboj pri učenju bolj pomagajo. Kot smo že večkrat poudarili, je rezultat skupek več dejavnikov, predvsem pa je v veliki meri odvisen od šolske in oddelčne klime.

### **RV 15: Ali učenci menijo, da so pri pouku slovenščine uspešni?**

Peklaj (2012) opozarja, da je lahko učna neuspešnost učenca relativna (ko so učenčevi dosežki nižji od pričakovanih glede na njegove sposobnosti) ali absolutna (ko je učenec negativno ocenjen, ko ponavlja razred, ko zaključi osnovno šolo v nižjem razredu). Učni neuspeh je lahko posledica najrazličnejših splošnih težav pri učenju in specifičnih primanjkljajev. Splošne učne težave se lahko pojavljajo skupaj s specifičnimi ali pa tudi ne. Prav zato je učni neuspeh sicer nujen, ne pa zadosten kriterij za prepoznavanje specifičnih učnih težav (prav tam). Tudi mi smo želeli izvedeti, kako učenci ocenjujejo svojo uspešnost

pri pouku slovenščine. Menimo, da ocena pri slovenščini močno vpliva na oceno lastne uspešnosti, zato predvidevamo, da učenci, ki obiskujejo pouk v 3. nivojski skupini, menijo, da so bolj uspešni kot učenci, ki obiskujejo pouk v 1. nivojski skupini.

**Hipoteza 15:** Učenci, ki obiskujejo pouk v 3. nivojski skupini, menijo, da so bolj uspešni pri pouku slovenščine, kot učenci, ki obiskujejo pouk v 1. nivojski skupini.

Uspešnost	N	Povprečna ocena	St. odklon	St. napaka povprečja
<b>3. nivojska skupina</b>	29	4,07	0,799	0,148
<b>1. nivojska skupina</b>	15	2,40	0,828	0,214
<b>Vrednosti Levenovega preizkusa in T-testa</b>	<b>F = 0,003      P = 0,960      t = 6,490      p = 0,000</b>			

Tabela 16: Ocena uspešnosti pri pouku slovenščine med učenci v različnih nivojskih skupinah.

Učenci so ocenjevali svojo uspešnost pri pouku slovenščine na lestvici od 1 (sem popolnoma neuspešen) do 5 (sem zelo uspešen). Ocene učencev homogenih in heterogenih skupin se med seboj zelo razlikujejo, učenci, ki obiskujejo 3. nivojsko skupino, v povprečju ocenjujejo, da so uspešni, medtem ko učenci 1. nivojske skupine v večji meri odgovarjajo, da so manj oz. srednje uspešni (povprečna ocena znaša 2,4). Hipotezo sme preverjali s t-testom in ker je nivo statistične pomembnosti ( $0,00 < 0,05$ ) ugotovimo, da je razlika med povprečnima ocenama 3. in 1. nivojske skupine dovolj velika, da jo lahko obravnavamo kot statistično pomembno, zato hipotezo, da učenci, ki obiskujejo pouk v 3. nivojski skupini, menijo, da so bolj uspešni pri pouku slovenščine, kot učenci, ki obiskujejo pouk v 1. nivojski skupini, potrdimo. Rezultati so potrdili našo domnevo, da ocena pri slovenščini zelo močno vpliva na oceno uspešnosti pri tem istem predmetu.

**RV 16: Kako učenci, ki jim slovenščina ni materni jezik, ocenjujejo svojo uspešnost pri pouku slovenščine?**

Učenci, ki jim slovenščina ni materni jezik, se soočajo z učnimi težavami predvsem zaradi nerazumevanja učnega jezika. Pri nudenju pomoči imajo ponavadi ključno vlogo razredniki in učitelji slovenščine, pa tudi drugi učitelji, saj je potrebno delo pri pouku prilagajati pri vseh predmetih. Magajna idr. (2008b) navajajo, da se »drugojezični oziroma socialno-kulturno drugačni učenci teže sporazumevajo z okoljem, ker ne razumejo jezika, ne vedo, kaj morajo



storiti, so pogosto osamljeni, ker ne poznajo pravil iger, imajo drugačne kulturne norme, kažejo občutke negotovosti in strahu, ki lahko preidejo v anksioznost, vedenjske težave ipd.« Zato predvidevamo, da bodo učenci, ki jim slovenščina ni materni jezik, svojo uspešnost pri pouku slovenščine ocenili kot manj uspešno oz. kot popolnoma neuspešno.

**Hipoteza 16:** Učenci, ki jim slovenščina ni materni jezik, ocenjujejo svojo uspešnost pri pouku slovenščine kot manj uspešno oz. kot popolnoma neuspešno.

	Uspešnost				Skupaj
	Manj uspešen	Srednje uspešen	Uspešen	Zelo uspešen	
<b>Slovenščina ni materni jezik</b>	5	4	1	1	11

Tabela 17: Ocena uspešnosti tistih učencev, ki jim slovenščina ni materni jezik.

Učenci so ocenjevali svojo uspešnost pri pouku slovenščine na lestvici od 1 (sem popolnoma neuspešen) do 5 (sem zelo uspešen). Našo predpostavko, da učenci, ki jim slovenščina ni materni jezik, ocenjujejo svojo uspešnost pri pouku slovenščine kot manj uspešno oz. kot popolnoma neuspešno, smo preverjali s hipotezo enake verjetnosti. Pri  $\chi^2 = 4,636$  ( $\alpha = 0,200$ ;  $g = 3$ ) moramo ničelno hipotezo obdržati. Vidimo lahko, da, kot smo predvidevali tudi sami, največ učencev (5 oz. skoraj polovica), ki jim slovenščina ni materni jezik, meni, da so pri pouku manj uspešni. Štirje učenci (več kot smo pričakovali) meni, da so pri pouku slovenščine srednje uspešni, en učenec meni, da je uspešen, en pa celo, da je zelo uspešen. Kljub temu da naše hipoteze nismo mogli potrditi, rezultati kažejo, da večina učencev, ki jim slovenščina ni materni jezik, meni, da so pri pouku slovenščine manj uspešni. Zelo razveseljivo je dejstvo, da nihče ne meni, da je popolnoma neuspešen, kar pomeni, da verjetno vidijo, da napredujejo in da bodo ob primernem trudu, učenju lahko pri pouku slovenščine še bolj uspešni. Še bolj pa je razveseljiv podatek, ki ga nismo pričakovali, da se nekateri posamezniki, kljub temu da jim slovenščina ni materni jezik, počutijo pri pouku slovenščine uspešni oz. celo zelo uspešni.

Rezultati kažejo na to, da učitelji in razredniki dobro opravljajo svojo delo, da so dovolj empatični, da lahko učenca razumejo in mu omogočijo čim manj stresen prehod v vsakdanje šolsko delo. Učenci, ki jim slovenščina ni materni jezik se bodo verjetno težko izognili učnim težavam, je pa to veliko lažje, če se počutijo sprejeti med učenci in učitelji ter ne popolnoma neuspešni kljub jezikovnim učnim težavam.

**RV 17: Ali so učenci zadovoljni z oceno pri slovenščini glede na vključenost v različne nivojske skupine?**

Učenci, ki obiskujejo homogene skupine pri slovenščini, so običajno v nivojske skupine razdeljeni glede na ocene, ki jih imajo pri tem predmetu. Valenčič Zuljan idr. (2012) ugotavljajo, da največ učiteljev meni, da prehajanje iz nižje (manj zahtevne) v višjo (bolj zahtevno) nivojsko skupino poteka redko, pobudo za prehode da najpogosteje učitelj, ocena pa predstavlja glavni razlog za prehode med nivojskimi skupinami. To lahko pomeni, da bi nekateri učenci želeli biti vključeni v višjo (bolj zahtevno) nivojsko skupino, pa jim mogoče zaradi slabših ocen (razlogi za to so lahko različni) to ni omogočeno. Zato predvidevamo, da so učenci, ki obiskujejo pouk slovenščine v 1. nivojski skupini, manj zadovoljni z oceno pri slovenščini, kot učenci, ki obiskujejo 3. nivojsko skupino.

**Hipoteza 17:** Učenci, ki obiskujejo pouk v 1. nivojski skupini, so manj zadovoljni z oceno pri slovenščini, kot učenci v 3. nivojski skupini.

Nivojske skupine		Zadovoljstvo z oceno		Skupaj
		NE	DA	
1. nivojska skupina	f	12	3	15
	f%	80,0%	20,0%	100,0%
2. nivojska skupina	f	13	10	23
	f%	56,5%	43,5%	100,0%
3. nivojska skupina	f	6	23	29
	f%	20,7%	79,3%	100,0%
Skupaj	f	31	36	67
	f%	46,3%	53,7%	100,0%

Tabela 18: Zadovoljstvo z oceno pri slovenščini med učenci v različnih nivojskih skupinah.

Hipotezo smo preverjali s Kullbackovim preizkusom, ker pogoji za  $\chi^2$ -preizkus niso bili izpolnjeni:  $2\hat{I} = 14,387$  ( $\alpha=0,000$ ;  $g=2$ ). Ker je  $\alpha < 0,05$ , lahko hipotezo neodvisnosti zavrnilo s tveganjem, manjšim od 0,0 %, in sprejmemo alternativno hipotezo, ki pravi, da se tudi v osnovni množici pojavljajo razlike v zadovoljstvu z oceno pri slovenščini glede na nivojsko skupino, ki jo učenci obiskujejo.

Vidimo lahko, da je le 20 % učencev iz 1. nivojske skupine zadovoljnih s svojo oceno pri slovenščini, v 3. nivojski skupini pa je takšnih kar 80 % učencev, in obratno, v 1. nivojski skupini 80 % učencev ni zadovoljnih s svojo oceno, v 3. nivojski skupini pa je takšnih učencev 20,7 %, zato lahko upravičeno domnevamo, da so učenci, ki obiskujejo pouk v 1. nivojski skupini, manj zadovoljni z oceno pri slovenščini, kot učenci v 3. nivojski skupini.

Število zadovoljnih in nezadovoljnih učencev v 2. nivojski skupini je zelo podobno, zadovoljnih z oceno je 43,5 %, nezadovoljnih pa 65,5 %, kar je še en podatek več, ki kaže na to, kako zelo heterogena je 2. nivojska skupina. Razlogi za (ne)zadovoljstvo z oceno pri slovenščini so seveda različni, eden izmed njih pa je prav gotovo ta, da si verjetno veliko učencev, ki obiskujejo pouk v 1. ali 2. nivojski skupini želi biti vključenih v višjo (bolj zahtevno) nivojsko skupino, ker pa je prehod pogojen prav z ocenami, jim to ni omogočeno in so zaradi tega s svojo oceno manj zadovoljni kot njihovi vrstniki, ki so vključeni v 3. nivojsko skupino.

### **RV 18: Ali pri devetošolcih obstaja statistično pomembna povezanost med oceno in njihovim mnenjem o uspešnosti pri pouku slovenščine?**

Občutek uspešnosti je običajno povezan s tem, da smo za neko delo pozitivno ocenjeni, nagrajeni, pohvaljeni ipd. Tudi v šoli se učenci verjetno počutijo bolj uspešne na nekem področju, če so pohvaljeni, se dobro počutijo in imajo dobre ocene. Zanimalo nas je, ali pri učencih obstaja tudi statistično pomembna povezanost med oceno pri slovenščini in njihovim mnenjem o uspešnosti pri pouku slovenščine.

**Hipoteza 18:** Učenci, ki imajo pri slovenščini odlično ali prav dobro oceno, v večji meri odgovarjajo, da imajo občutek uspešnosti pri pouku slovenščine, kot učenci, ki imajo oceno dobro ali zadostno.

Uspešnost	Ocena		Skupaj
	2 in 3	4 in 5	
Popolnoma neuspešen	1 1,6 %	0 0,0 %	1 0,8 %
Manj uspešen	16 26,2 %	1 1,4 %	17 13,0 %
Srednje uspešen	36 59,0 %	11 15,7 %	47 35,9 %
Uspešen	7 11,5 %	42 60,0 %	49 37,4 %
Zelo uspešen	1 1,6 %	16 22,9 %	17 13,0 %
Skupaj	61 100,0 %	70 100,0 %	131 100,0 %

Tabela 19: Povezanost med oceno in mnenjem o uspešnosti pri pouku slovenščine.

Učenci so ocenjevali svojo uspešnost pri pouku slovenščine na lestvici od 1 (sem popolnoma neuspešen) do 5 (sem zelo uspešen). Rezultati kažejo, da se 60 % učencev, ki imajo pri slovenščini odlično ali prav dobro oceno, čuti pri pouku uspešne, medtem ko je takšnih učencev, ki imajo pri slovenščini zadostno ali dobro oceno, le 11,5 %. Zelo uspešnih se čuti 22,9 % učencev z odlično ali prav dobro oceno in le en učenec (1,6 %) z zadostno ali dobro oceno. Manj uspešnih se čuti 26,2 % učencev z zadostno ali dobro oceno in le en učenec (1,6 %) z odlično ali prav dobro oceno. Veseli podatek, da se izmed vseh anketirancev popolnoma neuspešno počuti le en učenec (z zadostno ali dobro oceno). Največ učencev z zadostno ali dobro oceno se čuti srednje uspešnih (59 %), takšnih učencev z odlično ali prav dobro oceno je 15,7 %. Rezultati kažejo, da znajo učenci precej realno oceniti svojo uspešnost pri predmetu.

Hipotezo smo preverjali s  $\chi^2$ -preizkusom:  $2\hat{I} = 65,459$  ( $\alpha=0,000$ ;  $g=4$ ). Ker je nivo statistične pomembnosti ( $0,000$ )  $< 0,05$ , lahko ničelno hipotezo zavrnemo in sprejmemo alternativno, ki pravi, da je prišlo med učenci z odlično in prav dobro oceno ter med učenci z dobro in zadostno do statistično pomembne razlike pri oceni uspešnosti. Rezultati tako dokazujejo našo domnevo, da je ocena pri slovenščini verjetno najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na oceno uspešnosti pri pouku slovenščine.

**RV 19: Ali se mnenja učencev o učiteljevih pričakovanjih razlikujejo glede na njihovo vključenost v homogene oziroma heterogene skupine?**

Woolfolk (2002) govori o dveh vrstah pričakovanj: Prvo predstavljajo samouresničujoče se prerokbe, ko učiteljeva prepričanja o učenčevih sposobnostih nimajo dejansko nobene osnove, vendar se prične učenčevo vedenje ujemati prvotno nepravilnim pričakovanjem. Druga vrsta vpliva pričakovanj pa se pojavi, ko učitelj razmeroma dobro »oceni« učenčeve sposobnosti in se na učence ustrezno odziva. Problemi pa se pojavijo, ko učenci pokažejo napredek, učitelj pa svojih pričakovanj ne spremeni in izboljšanja ne upošteva. To imenujemo učinek vztrajanja zaradi enakega pričakovanja. V praksi naj bi bili učinki vztrajanja zaradi enakih pričakovanj bolj pogosti kot samouresničujoča se prerokba.

Tudi mi smo želeli ugotoviti, ali se učenci, ki so deležni različnega tipa diferenciacije pri pouku slovenščine, statistično pomembno razlikujejo v presoji učiteljevih pričakovanj do sebe. Valenčič Zuljan idr. (2012) so ugotovili, da večina učencev (76,3 %) meni, da so učiteljeva pričakovanja v skladu z njihovimi sposobnostmi, 20,6 % učencev je mnenja, da učitelj pričakuje od njega več kot je zmožen, 3,6 % učencev pa je mnenja, da jih učitelj podcenjuje.

**Hipoteza 19:** Učenci, ki obiskujejo pouk v 1. nivojski skupini, v večji meri odgovarjajo, da učitelj od njih pričakuje več, kot zmorejo, kot učenci v 3. nivojski skupini.

Nivojske skupine			Pričakovanja učitelja			Skupaj
			Me podcenjuje	Pričakuje kolikor zmorem	Pričakuje več kot zmorem	
1. nivojska skupina	f	0	8	7	15	
	f%	0,0%	53,3%	46,7%	100,0%	
2. nivojska skupina	f	2	16	5	23	
	f%	8,7%	69,6%	21,7%	100,0%	
3. nivojska skupina	f	1	23	5	29	
	f%	3,4%	79,3%	17,2%	100,0%	
Skupaj	f	3	47	17	67	
	f%	4,5%	70,1%	25,4%	100,0%	

Tabela 20: Ocena učiteljevih pričakovanj med učenci v različnih nivojskih skupinah.

Hipotezo smo preverjali s  $\chi^2$ -preizkusom:  $2\hat{I} = 4,603$  ( $\alpha=0,100$ ;  $g=4$ ). Ker je  $\alpha >$  od 0,05, moramo hipotezo neodvisnosti obdržati. O razlikah mnenj glede učiteljevih pričakovanj med učenci, ki obiskujejo 1. in 3. nivojsko skupino, ne moremo trditi ničesar.

Učenci so učiteljeva pričakovanja do svojih dosežkov pri pouku slovenščine ocenjevali z 1-me podcenjuje, 2-pričakuje kolikor zmorem, 3-pričakuje več kot zmorem. Rezultati kažejo, da 7 učencev (46,7 %), ki obiskujejo 1. nivojsko skupino, meni, da učitelj pričakuje več kot zmorejo, učencev, ki menijo tako v 3. nivojski skupini, pa je 5 (17 %). Razlika zaradi premajhnega vzorca (predvsem zaradi premajhnega števila učencev, ki obiskujejo 1. nivojsko skupino) seveda ni dovolj velika, da bi bila statistično pomembna, kljub temu pa lahko vidimo, da veliko večji delež učencev, ki obiskuje 1. nivojsko skupino (46,7 %), meni, da učitelji od njih pričakujejo več kot zmorejo kot pa učenci, ki obiskujejo 3. nivojsko skupino (17 %). Rezultati kažejo tudi, da se učenci, ki obiskujejo 3. nivojsko skupino, v veliko večji meri strinjajo, da učitelji od njih pričakujejo, kolikor zmorejo (79,3 %), kot pa učenci, ki obiskujejo 1. nivojsko skupino (53,3 %). Tudi učenci, ki obiskujejo 2. nivojsko skupino se večinoma strinjajo, da učitelj od njih pričakuje, kolikor zmorejo (69,6 %), 5 učencev (21,7 %) meni, da učitelj pričakuje več kot zmorejo, dva učenca (8,7 %) pa menita, da ju učitelj podcenjuje. Razveseljiv je podatek, da učenci načeloma nimajo občutka, da jih učitelji podcenjujejo, saj je takšnega mnenja le en učenec iz tretje in dva učenca iz druge nivojske skupine.

Kljub temu da naše hipoteze nismo mogli potrditi, so se naša predvidevanja vseeno izkazala za utemeljena, saj smo menili, da bo več učencev, ki obiskujejo 1. nivojsko skupino, zaradi slabših ocen in verjetno tudi občutka neuspešnosti, v večji meri menilo, da učitelj od njih pričakuje več, kot zmorejo, kot učencev, ki obiskujejo 3. nivojsko skupino, kjer so učenci običajno zelo motivirani za šolsko delo in verjetno tudi od sebe pričakujejo najboljše rezultate in jih učiteljeva pričakovanja naj ne bi toliko obremenjevala.

#### **9.4 Ocena različnih oblik pomoči**

Tretji sklop rezultatov predstavlja lestvica učenčeve presoje različnih oblik pomoči zase. Učenci so ocenjevali deset oblik pomoči, in sicer na 4-stopenjski lestvici (1-povsem neuspešno, 2-manj uspešno, 3-še kar uspešno, 4-zelo uspešno), v primeru da učenci niso imeli

izkušenj z določeno obliko pomoči, so to ustrezno označili (0-nimam izkušenj). Učenci so odgovarjali tudi na vprašanja, kdo jim najhitreje in najbolj učinkovito pomaga, ko se srečajo z učnimi težavami, kdo jim je že nudil pomoč pri učnih težavah, kako pogosto se sami obrnejo po pomoč, ko se srečajo z učnimi težavami in kaj bi potrebovali, da bi bolje reševali svoje težave pri učenju.

## RV 20: Kako bi po svojih izkušnjah učenci ocenili različne oblike učne pomoči?

Učenci z učnimi težavami se srečujejo z različnimi oblikami učne pomoči. Zanimalo nas je, koliko učencev ima izkušnje z različnimi oblikami pomoči, predvsem pa kako ocenjujejo njihovo uspešnost oz. učinkovitost.

**Hipoteza 20:** Učenci najbolje ocenijo pomoč učitelja med poukom.

	Št. učencev z izkušnjo te pomoči	Povprečna uspešnost pomoči	St. odklon
Pomoč sošolcev	115	2,77	0,753
Dopolnilni pouk	70	2,53	0,847
Pomoč učitelja med poukom	122	3,08	0,767
Pomoč svetovalne službe	46	2,59	1,185
Pomoč inštruktorja	18	2,83	1,098
Pomoč učenca iz višjih razredov	31	2,77	0,92
Pomoč staršev	97	2,91	0,83
Pomoč brata, sestre	73	2,85	0,995
Pomoč drugih sorodnikov	63	2,67	0,967
Pomoč prijateljev	111	2,89	0,755

Tabela 21: Ocena različnih oblik pomoči.

Našo predpostavko smo preverjali s hipotezo enake verjetnosti. Pri  $\chi^2 = 157,995$  ( $\alpha = 0,000$ ;  $g = 9$ ) smo ničelno hipotezo s tveganjem, manjšim od 0,0 %, zavrnili in sprejeli nasprotno hipotezo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti. Vidimo lahko, da so učenci največkrat imeli izkušnjo pomoči učitelja med poukom, to vrsto pomoči pa so tudi ocenili kot najbolj uspešno. Največ izkušenj imajo učenci še z učno pomočjo sošolcev (115 učencev oz. 88 %) in prijateljev (111 učencev oz. 85 %), sledi učna pomoč staršev (97 učencev oz. 74 %), ki jo tudi, takoj za pomočjo učitelja med poukom, ocenjujejo kot najbolj učinkovito. Najmanj

izkušeni imajo učenci z učno pomočjo inštruktorja (18 učencev oz. 14 %), ki pa jo ocenjujejo kot precej učinkovito (po učinkovitosti je ta oblika pomoči na 4. mestu) in s pomočjo učencev iz višjih razredov (31 učencev oz. 24 %), ki jo npr. ocenjujejo kot enako uspešno kot pomoč sošolcev, obe obliki pomoči pa sta ocenjeni kot manj učinkoviti pomoči. Podobno število učencev (dobra polovica vseh anketirancev) ima izkušnje tudi z dopolnilnim poukom (70 učencev oz. 53 %), pomočjo brata ali sestre (73 učencev oz. 56 %) in s pomočjo drugih sorodnikov (63 učencev oz. 48 %). Magajna idr. (2008a) ugotavljajo, da učenci kot najbolj učinkovito ocenjujejo pomoč staršev, inštruktorjev, bratov in sester, sledi pomoč učiteljev pri dopolnilnem pouku, pomoč prostovoljca, pomoč učitelja med poukom ter šolske svetovalne službe. Rezultati obeh raziskav se najbolj razlikujejo v oceni učinkovitosti pomoči učitelja med poukom, učenci v naši raziskavi jo postavljajo na prvo mesto, kot najbolj učinkovito, učenci v raziskavi Magajna idr. (prav tam) pa na predzadnje mesto, kot manj učinkovito obliko pomoči ocenjujejo le še pomoč svetovalne službe, katero tudi učenci v naši raziskavi ocenjujejo kot najmanj učinkovito.

Najbolj izstopa podatek, da učenci kot najmanj učinkovito obliko pomoči ocenjujejo pomoč pri dopolnilnem pouku in pomoč svetovalne službe (izkušnje s to obliko pomoči ima približno tretjina vseh anketirancev). Razloge za to je moč iskati v tem, da je na mnogih šolah dopolnilni pouk obvezen, učenci pa ga dojemajo kot obvezo, prisilo. Prav tako je dopolnilni pouk namenjen več učencem (včasih so združeni učenci iz več razredov) in se učitelj ne more individualno posvetiti vsakemu posebej, ampak delo poteka na precej podoben način kot pri rednem pouku. Razveseljuje nas dejstvo, da kot najbolj učinkovito pomoč učenci ocenjujejo pomoč učitelja med rednim poukom, saj to pomeni, da je učitelj vzpostavil dober odnos z učenci in da se lahko učenci brez težav obrnejo nanj ob soočenju z učnimi težavami. Kot zelo učinkovito pomoč, takoj za učiteljem pri rednem pouku, učenci ocenjujejo pomoč svojih družinskih članov, predvsem staršev, pa tudi pomoč brata, sestre, kar potrjuje, kako zelo pomembno je, da ima posameznik v družini oporo in da se lahko nanjo zanese. Zelo učinkovito so učenci ocenili tudi pomoč svojih prijateljev (po učinkovitosti je ta oblika pomoči na 3. mestu), kar pomeni, učenci ocenjujejo kot najbolj učinkovito pomoč tisto vrsto pomoči, ki prihaja od ljudi, ki jim verjetno tudi najbolj zaupajo (poleg učitelja so to starši, najbližji družinski člani – brat, sestra in prijatelji). Na podlagi rezultatov, lahko našo hipotezo, da učenci najbolje ocenijo pomoč učitelja med poukom, potrdimo.



## **RV 21: Ali učenci z boljšimi ocenami pri slovenščini bolje ocenjujejo dobljeno učno pomoč?**

Dobra ocena pri predmetu običajno učence spodbudi, da imajo za učenje več motivacije, volje in zagona. Prav tako je verjetno, da če ima nekdo dobro oceno, bo tudi dobljeno učno pomoč verjetno ocenil bolj pozitivno, saj mu je verjetno prav ta koristila in pomagala pri izboljšanju ocene. Zanimalo nas je, ali učenci z boljšimi ocenami pri slovenščini (učenci z odlično in prav dobro oceno) bolje ocenijo učno pomoč, ki jo dobijo med poukom in dopolnilnim poukom, kot učenci, ki imajo slabše ocene (učenci z dobro in zadostno oceno).

**Hipoteza 21:** Učenci z boljšimi ocenami pri slovenščini (z odlično in prav dobro oceno) bolje ocenijo učno pomoč, ki jo dobijo med poukom ter pri dopolnilnem pouku, kot učenci, ki imajo slabše ocene (dobro in zadostno oceno).

Učna pomoč pri pouku in dop. pouku	N	Povprečna ocena	St. odklon	St. napaka povprečja
Ocena 5 in 4	92	3,04	0,851	0,089
Ocena 3 in 2	100	2,73	0,802	0,08
Vrednosti Levenovega preizkusa in T-testa	<b>F = 0,649</b>	<b>P = 0,452</b>	<b>t = 2,628</b>	<b>p = 0,009</b>

Tabela 22: Ocena dobljene učne pomoči.

Učenci so uspešnost različnih oblik pomoči ocenjevali na lestvici od 1 do 4 (1-povsem neuspešno, 2-manj uspešno, 3-še kar uspešno, 4-zelo uspešno, možnost je bila tudi 0-nimam izkušenj). Učenci, ki so pri slovenščini ocenjeni z oceno odlično ali prav dobro, v povprečju ocenjujejo pomoč, ki jo dobijo med poukom ter pri dopolnilnem pouku, še kar uspešno (povprečna ocena je 3,04), medtem ko učenci, ki imajo pri slovenščini oceno dobro ali zadostno, ocenjujejo pomoč nekoliko slabše (povprečna ocena je 2,73), nekje med manj uspešno in še kar uspešno. Hipotezo smo preverili s t-testom in ker je nivo statistične pomembnosti ( $0,009 < 0,05$ ), ugotovimo, da je razlika med učenci z boljšimi in slabšimi ocenami pri slovenščini dovolj velika, da jo lahko obravnavamo kot statistično pomembno, zato lahko hipotezo, da učenci z boljšimi ocenami pri slovenščini bolje ocenijo učno pomoč, ki jo dobijo med poukom ter pri dopolnilnem poukom, kot učenci, ki imajo slabše ocene. Razloge zato vidimo v tem, da so učenci z boljšimi ocenami za učenje bolj motivirani in želijo svoje učne težave čim prej rešiti, te se tudi običajno pojavljajo redkeje in ne trajajo veliko

časa. Nasprotno se učenci s slabšimi ocenami običajno neprestano soočajo z učnimi težavami, učenci niso več tako motivirani, da bi jih rešili, ker se mnogokrat znajdejo v njihovem začaranem krogu in na koncu želijo le še pozitivno oceno, ki jim omogoča napredovanje v višji razred.

## **RV 22: Ali obstaja povezanost med spolom in oceno učinkovitosti obstoječih načinov učne pomoči?**

Magajna idr. (2008a) so ugotovili, da so fantje boljše kot dekleta ocenili pomoč, ki jo dobijo med poukom ter pri dopolnilnem pouku. Tudi nas je zanimalo, če obstaja povezanost med spolom in oceno učinkovitosti obstoječih načinov učne pomoči.

**Hipoteza 22:** Fantje v večji meri kot dekleta ocenjujejo obstoječe načine učne pomoči kot učinkovite.

Učna pomoč	N	Povprečna ocena	St. odklon	St. napaka povprečja
Fantje	385	2,82	0,857	0,044
Dekleta	361	2,82	0,899	0,047
<b>Vrednosti Levenovega preizkusa in T-testa</b>	<b>F = 0,649      P = 0,421      t = 0,010      p = 0,992</b>			

Tabela 23: Povezanost med spolom in oceno učinkovitosti obstoječih načinov pomoči.

Učenci so uspešnost različnih oblik pomoči ocenjevali na lestvici od 1 do 4 (1-povsem neuspešno, 2-manj uspešno, 3-še kar uspešno, 4-zelo uspešno, možnost je bila tudi 0-nimam izkušenj). Fantje in dekleta so v povprečju ocenili učinkovitost obstoječih načinov učne pomoči popolnoma enako (povprečna ocena pri vseh znaša 2,82) pri zelo podobnem standardnem odklonu (0,86 in 0,90). Hipotezo smo preverili s t-testom in ker je nivo statistične pomembnosti (0,992) < 0,05, ugotovimo, da moramo ničelno hipotezo obdržati, hipoteze, da fantje v večji meri kot dekleta ocenjujejo obstoječe načine učne pomoči kot učinkovite, pa ne moremo potrditi.

**RV 23: Kako učenci ocenjujejo učinkovitost obstoječih načinov učne pomoči glede na učno skupino (homogeno ali heterogeno), ki jo obiskujejo?**

Želeli smo izvedeti, kako učenci ocenjujejo učinkovitost obstoječih načinov pomoči, predvsem tiste pomoči, ki so jo deležni pri pouku in dopolnilnem pouku slovenščine in če se ocene razlikujejo glede na to, ali učenci obiskujejo homogene oz. heterogene skupine.

**Hipoteza 23:** Učenci, ki obiskujejo pouk v homogenih učnih skupinah, bolje ocenijo učno pomoč, ki jo dobijo med poukom ter pri dopolnilnem pouku.

Učna pomoč	N	Povprečna ocena	St. odklon	St. napaka povprečja
Homogene skupine	99	2,87	0,853	0,086
Heterogene skupine	93	2,89	0,827	0,086
Vrednosti Levenovega preizkusa in T-testa	<b>F = 0,518</b>	<b>P = 0,473</b>	<b>t = -0,196</b>	<b>p = 0,845</b>

Tabela 24: Ocena učinkovitosti obstoječih načinov pomoči.

Učenci so uspešnost različnih oblik pomoči ocenjevali na lestvici od 1 do 4 (1-povsem neuspešno, 2-manj uspešno, 3-še kar uspešno, 4-zelo uspešno, možnost je bila tudi 0-nimam izkušenj). Vsi učenci so v povprečju zelo podobno ocenili učno pomoč, ki jo dobijo med poukom ter pri dopolnilnem pouku; učenci, ki obiskujejo heterogene skupine, so jo v povprečju ocenili za malenkost bolje, kot učenci, ki obiskujejo homogene skupine. Hipotezo smo preverili s t-testom in ker je nivo statistične pomembnosti ( $0,845 < 0,05$ ), ugotovimo, da moramo ničelno hipotezo obdržati, hipoteze, da učenci, ki obiskujejo pouk v homogenih učnih skupinah, bolje ocenijo učno pomoč, ki jo dobijo med poukom ter pri dopolnilnem pouku, pa ne moremo potrditi.

Ko raziskujemo mrežo virov v projektu pomoči, je pomembno ugotoviti, kako je dostopna samemu učencu. Ob soočenju s težavami običajno zaprosimo za pomoč ljudi, s katerimi preživimo največ časa oz. so nam najbližje in jim zaupamo. Tudi mi smo želeli izvedeti, koga učenci najlažje zaprosijo za pomoč, ko se soočijo z učnimi težavami.

Vrsta pomoči	Št. učencev, ki so zaprosili za pomoč	Odstotki
<b>Učitelj</b>	71	54,2
<b>Razrednik</b>	12	9,2
<b>Mama</b>	41	31,3
<b>Oče</b>	28	21,4
<b>Brat, sestra</b>	30	22,9
<b>Šolska svetovalna služba</b>	49	37,4
<b>Učitelj za DSP</b>	6	4,6
<b>Prijatelji</b>	53	40,4
<b>Ne potrebujem pomoči</b>	7	5,3

Tabela 25: Ocena, koga učenci najlažje zaprosijo za pomoč pri učnih težavah.

Rezultati kažejo, da učenci najlažje za učno pomoč zaprosijo učitelja (71 učencev oz. 54,2 %), prijatelje (53 učencev oz. 40,4 %) in šolsko svetovalno službo (49 učencev oz. 37,4 %). Na četrtem mestu je mama (41 učencev oz. 31,3 %). Najmanj je takih učencev, ki nikoli ne potrebujejo pomoči (7 učencev oz. 5,3 %), zelo malo učencev pa je za pomoč prosilo še učitelja za dodatno strokovno pomoč (6 učencev oz. 4,6 %) in razrednika (12 učencev oz. 9,2 %). Podobno pogosto učenci zaprosijo za pomoč še očeta (28 učencev oz. 21,4 %) in brata, sestro (30 učencev oz. 22,9 %). Magajna idr. (2008a) so prišli do nekoliko drugačnih rezultatov. Učenci so odgovarjali, da najlažje zaprosijo za pomoč mamo (25 %), sledi učitelj, pri katerem so težave (15 %), sošolci (12 %), oče (11 %), brat, sestra (10 %), razrednika (9 %) in šolsko svetovalno službo (6 %). Rezultati obeh raziskav se najbolj razlikujejo v oceni pomoči svetovalne službe: v naši raziskavi so jo učenci postavili na tretje mesto, v raziskavi Magajna idr. (2008a) pa na zadnje. Zanimiv je podatek, da učenci kljub temu da menijo, da je pomoč svetovalne službe najmanj učinkovita (glej tabelo: ocene različnih oblik pomoči), najlažje za pomoč, poleg učitelja in prijateljev, prosijo prav njo. To pomeni, da svetovalna služba na šolah dobro deluje, da učenci vedo, kam se obrniti, ko se srečajo z učnimi težavami, hkrati pa je zaskrbljujoče dejstvo, da učenci menijo, da jim ne pomaga (dovolj). Eden od možnih ukrepov za to, da bi učenci še lažje zaprosili za pomoč učitelja in strokovne delavce, bi bilo spreminjanje stališč, povezanih z učnimi težavami ter sprejemanjem pomoči; ko težave pri učenju postanejo samo del procesa učenja, ne pa velik problem, se posameznik lažje in hitreje odloči za iskanje pomoči (Magajna idr. 2008a). Ugotovimo torej lahko, da se učenci ob soočenju z učnimi težavami najlažje obrnejo na najožjo družino (če seštejemo število učencev, ki za pomoč najlažje zaprosijo mamo, očeta, brata ali sestro, ugotovimo, da je

takšnih učencev največ, kar 99), kar pomeni, da je družina najpomembnejša podpora učencu ob soočenju z učnimi težavami in da je sodelovanje šole z družino oz. starši nujno potrebno.

Ker se skoraj vsi učenci v času šolanja srečujejo z učnimi težavami, nas je zanimalo, kdo vse je učencem v teh devetih letih že pomagal oziroma kako pogosto so jim v času osnovne šole pomagali starši, strokovnjaki, prijatelji itd.

Vrsta pomoči	Št. učencev, ki so prejeli učno pomoč	Odstotki
<b>Učitelj</b>	69	52,7
<b>Mama</b>	64	48,8
<b>Oče</b>	51	38,9
<b>Brat, sestra</b>	43	32,8
<b>Prijatelji</b>	65	49,6
<b>Sošolci</b>	64	48,8
<b>Učitelj pri DP</b>	18	13,7
<b>Učitelj za DSP</b>	12	9,2
<b>Razrednik</b>	13	9,9
<b>Šolska svet. služba</b>	4	3
<b>Inštruktor</b>	12	9,2

Tabela 26: Kdo je učencem že pomagal pri učnih težavah.

Rezultati kažejo, da učencem pri učnih težavah največkrat pomaga učitelj (tako meni 69 učencev oz. 52,7 %), za katerega seveda pričakujemo, da bo tisti, na katerega se učenci najprej obrnejo, sledijo prijatelji (65 učencev oz. 49,6 %), sošolci in mama (64 učencev oz. 48,8 %), oče (51 učencev oz. 38,9 %), brat, sestra (43 učencev oz. 32,8 %). Učenci imajo najmanj izkušenj s pomočjo svetovalne službe (4 učenci oz. 3 %), inštruktorja in učitelja za dodatno strokovno pomoč (12 učencev oz. 9 %), razrednika (13 učencev oz. 10 %) ter učitelja pri dopolnilnem pouku (18 učencev oz. 14 %). Magajna idr. (2008a) ugotavljajo, da učenci na prvo mesto postavljajo starše (23 %), sledijo učitelji pri dopolnilnem pouku (17 %), sošolci (11 %), brat, sestra (9 %), razrednik (9 %), šolska svetovalna služba (8 %), inštruktor (6 %), prijatelji (5 %), drugi sorodniki (5 %), prostovoljec (2 %), učenci iz višjih razredov (2 %), učitelj pri podaljšanem bivanju (1 %), mobilni specialni pedagog (1 %). Vidimo lahko, da so odstotki sicer nekoliko nižji, kar je verjetno posledica tega, da učenci niso imeli možnosti izbrati več možnih odgovorov, kot je bilo moč to storiti v naši raziskavi, drugače pa so si rezultati precej podobni. Magajna idr. (2008a) podobno ugotavljajo, da pri dejanski dobljeni

pomoči učenci v največjem deležu pomoč dobijo od družine in vrstnikov, v okviru šole pa naj bi bil najpogostejši vir pomoči učitelj pri dopolnilnem pouku, razrednik in šolska svetovalna služba.

Učenci, ki se srečujejo z učnimi težavami mnogokrat zelo težko zaprosijo za nasvet ali pomoč, razlogi za to pa so različni: večina jih meni, da si pri učnih težavah najlažje pomagajo sami, Magajna idr. (2008a) navajajo, da je takšnih kar 30 %, nekatere je sram, običajno zaradi stališča, da so učne težave en velik problem in ne samo del procesa učenja.

Iskanje učne pomoči	N	Odstotki
<b>Nikoli</b>	7	5,3
<b>Redko</b>	40	30,5
<b>Občasno</b>	54	41,2
<b>Pogosto</b>	17	13
<b>Zelo pogosto</b>	13	10
<b>Skupaj</b>	131	100

Tabela 27: Kako pogosto učenci učno pomoč iščejo sami.

Vidimo lahko, da največ učencev učno pomoč išče le občasno (41,2 %) in redko (30,5 %). Učencev, ki učno pomoč iščejo sami zelo pogosto, je 10 %, tisti, ki jo iščejo pogosto, pa 13 %. Rezultati torej kažejo na to, da učenci v večji meri odgovarjajo, da učno pomoč iščejo sami redko oz. občasno kot pa pogosto in zelo pogosto.

Ena od možnih ovir pri reševanju učnih težav je verjetno prav prepočasno iskanje pomoči pri strokovnjakih, ki jo učencem z učnimi težavami lahko nudijo. Morda bi se lahko nekatere težave rešile že mnogo prej, če bi se učenci obrnili po pomoč pravočasno. Za to pa bo verjetno potrebno spremeniti stališče, da so učne težave problem in poskusiti pomagati učencem razumeti, da je iskanje pomoči samo korak več na poti k uspehu na različnih področjih.

#### **RV 24: Kaj bi učenci potrebovali, da bi lažje in bolje reševali svoje učne težave?**

Zanimalo nas je tudi, kaj bi učenci želeli sporočiti šoli oziroma kaj bi bilo po njihovem mnenju tisto, kar bi potrebovali, da bi lažje in bolje reševali svoje učne težave.

**Hipoteza 24:** Učenci si želijo več konkretnih in razumljivih navodil od učiteljev.

	Število	Odstotki
Nimam težav	7	7,3
Več učenja	22	22,9
Boljša, dodatna razlaga, boljša pomoč učitelja	29	30,2
Več učnih pripomočkov	9	9,4
Bolj zanimiv pouk	9	9,4
Drugo	20	20,8
Skupno	96	100,0

Tabela 28: Kaj bi učenci potrebovali, da bi lažje in bolje reševali svoje učne težave.

Našo predpostavko smo preverjali s hipotezo enake verjetnosti. Pri  $\chi^2 = 25,000$  ( $\alpha = 0,000$ ;  $g = 5$ ) smo hipotezo s tveganjem, manjšim od 0,0 %, zavrnili in sprejeli nasprotno hipotezo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti. Vidimo lahko, da, kot smo predvidevali tudi sami, največ učencev v vzorcu (30,2 %) meni, da bi za boljše in lažje reševanje učnih težav potrebovali boljšo ali dodatno razlago. Odgovarjali so, da bi si želeli razlago kakšnega drugega, boljšega učitelja, da bi želeli inštruktorja, učitelja na dom ipd. 22,9 % učencev meni, da bi za boljše reševanje učnih težav preprosto potrebovali več truda pri učenju, 20,8 % učencev pa je navajalo različne stvari: več časa, več miru pri pouku, več pameti, koncentracijo, motivacijo, vztrajnost pri učenju, spoštovanje učitelja, čas za učenje, več domačega dela, manj klepetati in več poslušati pri pouku, nekateri pa navajajo, da niti ne vedo, kaj bi bilo tisto, kar bi jim pomagalo pri reševanju učnih težav. To pomeni, da imajo učenci težave, ker ne vedo, kako se lotiti učenja, s prepoznavanjem svojih močnih in šibkih področij itd. Marentič Požarnik (2003) pravi, da je učna uspešnost v veliki meri odvisna od tega, kako se zna kdo učiti, ali uporablja dobre, kakovostne pristope in strategije, kako zna informacije, ki jih dobi o rezultatih svojega učenja, vgraditi v izboljšanje svojih učnih postopkov in ali o svojem učenju sploh razmišlja. Ene izmed ključnih učnih strategij so metakognitivne strategije ali sposobnost metaučenja, ki nam kažejo, do katere mere znamo razmišljati o svojem učenju, ga spremljati, kontrolirati in krmariti (prav tam, str. 169). Menimo, da bi šola morala narediti več za to, da bi pri učencih spodbujala sposobnost metaučenja, učenci bi tako lažje spremljali in kontrolirali svoje učenje, se zavedali svojih močnih področij in področij, kjer so šibki ter znali to ustrezno kompenzirati. Najmanj učencev

(7,3 %) meni, da nima nikakršnih težav pri reševanju svojih učnih težav, 9,4 % učencev meni, da bi svoje učne težave reševali, če bi imeli na voljo več učnih pripomočkov (boljši učbenik, dodatni vir informacij, dodatne zbirke nalog), enak delež učencev pa meni, da bi k reševanju učnih težav pripomogel bolj zanimiv pouk.

Magajna idr. (2008a) navajajo, da si učenci najpogosteje želijo več spoštovanja, boljši odnos učiteljev do učencev (posebno do učencev z učnimi težavami), več razumevanja in potrpežljivosti (24 %), sledi poudarjanje večje pomoči učiteljev (pohvale), pa tudi potreba po sodelovanju drugih strokovnjakov, inštruktorjev, sošolcev pri tej pomoči (21 %), manj obveznosti, snovi, manj naporen urnik (15 %), preprostejšo, počasnejšo razlago, več ponavljanja, pomoč pri strategijah učenja (12 %), manj zafrkavanja sošolcev, boljšo klimo, disciplino (7 %), da bi jih sprejemali takšne, kot so, manj razlik med učenci (5 %), boljši dopolnilni pouk za vse predmete, ki bi potekal v primernejšem času (5 %) ter več praktičnega dela in dejavnosti (2 %).

Ugotovimo lahko, da so učenci v naši raziskavi navajali zelo raznolike odgovore, ki smo jih morali združili pod 'drugo' (20,8 %), saj so bili odgovori tako različni, da bi jih bilo težko združiti pod eno samo kategorijo. Poleg boljše, dodatne razlage in boljšega učitelja se učenci zavedajo predvsem dejstva, da bi morali za reševanje svojih učnih težav vložiti več truda za učenje.



## 10 Zaključek

Namen diplomske naloge je bil primerjati frazeologijo v tradicionalni in sodobni pravljici, preveriti njeno razumevanje med devetošolci, in sicer nas je zanimalo, če se pojavljajo razlike med učenci, ki obiskujejo homogene in heterogene skupine. Zanimalo nas je, kako poteka delo v homogenih in heterogenih učnih skupinah in kako se učenci soočajo z učnimi težavami oziroma kako ocenjujejo različne oblike pomoči, ki so jim na voljo.

Na podlagi primerjalne analize frazeologije v tradicionalni in sodobni pravljici smo ugotovili, da so vsa obravnavana dela frazeološko bogata, kar pomeni, da je v besedilih vsaj en frazem na 80–120 besed. Kot smo predvidevali, je bilo v vseh delih največ glagolskih frazemov, saj je v pravljičah veliko aktivnega dogajanja, ki ga najlažje opisujemo z glagoli oz. glagolskimi frazemi. Prav tako smo pravilno domnevali, da bo daleč največ pragmatičnih frazemov v Glavnem petelinčku Svetlane Makarovič, ki je znana po svoji jezikovni inovativnosti. Kljub temu da smo potrdili hipotezo, da bo v sodobni pravljici več prenovitev frazemov kot v tradicionalni pravljici, nas je presenetilo dejstvo, da ni bilo večje in bolj poudarjene razlike. Analizirali smo tudi s frazemi izraženo vrednotenjsko konotacijo (opazovali smo družbeno, jezikovno in sobesedilno evalvacijo posameznih frazemov) in ugotovili, da lahko potrdimo hipotezo, da v obravnavanih delih prevladuje izrazito negativna vrednotenjska konotacija. Na podlagi analize obravnavanih del smo prišli do sklepa, da so lahko možni vir nove frazeologije tudi mladinska dela.

Kljub temu da nismo mogli potrditi naše hipoteze, da učenci pri pouku slovenščine v homogenih oziroma heterogenih učnih skupinah dosegajo različne rezultate pri razumevanju frazeologije, rezultati vendarle kažejo določene razlike. Učenci, ki obiskujejo heterogene učne skupine, so dosegli nekoliko boljše rezultate na preizkusu znanja, kljub temu da razlika ni statistično pomembna. Ugotovili smo, da imajo boljše metajezikovno kompetenco, saj so boljše razlagali pomene frazemov kot učenci, ki obiskujejo homogene skupine, prav tako so veliko boljše reševali najtežjo nalogo preizkusa, ki je zahtevala poznavanje frazema in njegovega pomena.

Pri ocenah učencev glede dela pri pouku slovenščine nas je presenetilo, da se vsi učenci v večji meri strinjajo s tezo, da učitelj snov posreduje s primerno hitrostjo, pričakovali smo namreč, da bodo učenci, ki obiskujejo heterogene skupine, bolj nezadovoljni s tempom dela,

saj skupino sestavljajo učenci različnih sposobnosti, ki imajo različen tempo sprejemanja informacij. Hkrati pa to verjetno pomeni dobro delo učiteljev, da uspešno izvajajo diferenciacijo in individualizacijo pouka.

Ugotovili smo, da učenci menijo, da učitelji učence, ki obiskujejo pouk v 3. nivojski skupini, bolj spodbujajo, da bi dosegli čim boljši rezultat, kot učence v 1. nivojski skupini, kar si razlagamo z dejstvom, da imajo učitelji običajno do učencev 3. nivojske skupine večja pričakovanja kot do učencev 1. nivojske skupine, prav tako je manj možnosti za pigmalionov efekt. Rezultati kažejo, da je pouk v 3. nivojski skupini učencem bolj zanimiv kot v 1. nivojski skupini, kar si razlagamo z vedenjem, da učitelji v 1. nivojski skupini več časa namenjajo ponavljanju, utrjevanju temeljnega znanja, v 3. nivojski skupini pa se temeljna učna snov razširja, pogloblja in aplicira na nove primere, kar je učencem verjetno bolj zanimivo. Res pa je tudi, da učenci, ki bolj pozitivno ocenijo učitelja in njegovo delo, za bolj priljubljenega ocenijo tudi predmet sam (Brglez idr. 2008), kar potrjuje dejstvo, da je za uspešno delo pri pouku temeljnega pomena vzpostavljanje ustreznega odnosa med učitelji in učenci in oblikovanje primerne oddelčne klime. Drugačnega mnenja so sicer učitelji (Valenčič Zuljan idr. 2012) v raziskavi Kazalniki socialnega kapitala, kulturnega kapitala in šolske klime v napovedovanju šolske uspešnosti otrok in mladostnikov, kjer več kot polovica učiteljev matematike (56,6 %) meni, da ni razlik v zanimivosti posredovanja učne snovi pri različnih načinih diferenciacije in individualizacije. Enakega mnenja je tudi največji delež (36,6 %) učiteljev slovenščine. Pokazalo se je, da je ocena pri slovenščini verjetno najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na oceno uspešnosti pri pouku slovenščine, saj so učenci, ki imajo pri slovenščini odlično ali prav dobro oceno, v veliko večji meri odgovarjali, da imajo pri pouku slovenščine občutek uspešnosti kot učenci, ki imajo dobro ali zadostno oceno.

Presenetilo nas je, da so rezultati pokazali, da se učenci, ki obiskujejo homogene skupine, bolje razumejo s svojimi sošolci in si med seboj pri učenju bolj pomagajo, kar je ravno obratno stanje, kot smo ga predvideli. Seveda pa je ocena učencev odvisna predvsem od šolske in oddelčne klime. Prav tako smo pričakovali, da bo večina učencev, ki jim slovenščina ni materni jezik, menila, da so pri pouku slovenščine manj uspešni. Največ jih sicer res meni tako, vendarle pa nihče ne meni, da je popolnoma neuspešen, hkrati pa se nekateri posamezniki, kljub temu da jim slovenščina ni materni jezik, počutijo pri pouku slovenščine

uspešni oz. celo zelo uspešni. To kaže na dobro delo učiteljev in razrednikov, da učence razumejo in jim omogočijo čim manj stresen prehod v vsakdanje šolsko delo.

Pri oceni različnih oblik pomoči najbolj izstopa podatek, da učenci kot najmanj učinkovito obliko pomoči ocenjujejo pomoč pri dopolnilnem pouku in pomoč svetovalne službe. Kljub temu da menijo, da je pomoč svetovalne službe najmanj učinkovita, pa najlažje za pomoč, poleg učitelja in prijateljev, prosijo prav njo. To pomeni, da svetovalne službe na šolah dobro delujejo, da učenci vedo, kam se obrniti, ko se srečajo z učnimi težavami, hkrati pa je zaskrbljujoče dejstvo, da menijo, da jim ne pomaga (dovolj). Rezultati kažejo, da učencem pri učnih težavah največkrat pomagajo starši, sami pa učno pomoč večinoma iščejo le občasno. Ena od možnih ovir pri reševanju učnih težav je verjetno prav prepočasno iskanje pomoči pri strokovnjakih, ki jo učencem z učnimi težavami lahko nudijo. Morda bi se lahko nekatere težave rešile že mnogo prej, če bi se učenci obrnili po pomoč pravočasno. Za to pa bo verjetno potrebno spremeniti stališče, da so učne težave problem in poskusiti pomagati učencem razumeti, da je iskanje pomoči samo korak več na poti k uspehu na različnih področjih. Učence smo vprašali, kaj bi potrebovali, da bi lažje reševali svoje učne težave, dobili pa smo zelo raznolike odgovore. Največ jih je menilo, da bi potrebovali boljšo razlago v povezavi s tem, da si želijo boljšega učitelja, naštevati pa so še najrazličnejše stvari: več časa, več miru pri pouku, več pameti, koncentracije, motivacije, vztrajnosti itd. Skrbi nas podatek, da je kar nekaj učencev napisalo, da ne vedo, kaj bi bilo tisto, kar bi jim pomagalo pri reševanju učnih težav. To pomeni, da ne znajo najbolje spremljati in kontrolirati svojega učenja in da se ne zavedajo svojih močnih in šibkih področij, da bi lahko to tudi kompenzirali. Šola bi morala vsekakor narediti več za to, da bi pri učencih spodbujala sposobnost metaučenja.

Potrebno je opozoriti tudi na nekaj pomanjkljivosti naše raziskave. Ustaljenost frazemov smo določali s prisotnostjo frazema v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (SSKJ), Slovarju slovenskih frazemov (SSF), Slovensko-nemškem slovarju (PL) pa tudi z v korpusu Gigafida izkazano kolokabilnostjo. Največ slovenskega frazeološkega gradiva je doslej zbranega v SSKJ, ki nam ta trenutek predstavlja največje in najobširnejše pomagalo, kljub temu pa pravega frazeološkega slovarja ne more nadomestiti. V SSKJ so frazemi največkrat zbrani v frazeološkem gnezdu, velikokrat pa jih najdemo tudi zunaj njega, v ilustrativnem gradivu razlagalnega dela. Prav tako je SSKJ že nekoliko zastarel in ne zajema cel kup frazemov, ki smo jih poskusili določiti predvsem s pomočjo korpusa Gigafida.

Prav tako bi bilo dobro, če bi imeli v okviru naše raziskave še večji vzorec anketirancev, predvsem da bi pridobili več podatkov za vse nivojske skupine, saj je marsikatera hipoteza ostala nepotrjena prav zaradi premajhnega vzorca. Pri formuliranju anketnega vprašalnika smo bili nekoliko zaskrbljeni, kako bodo učenci razumeli pojem učne težave, kaj si bodo pod tem pojmom predstavljali, ker pa smo lahko bili prisotni pri samem izvajanju anketiranja, težav ni bilo, saj smo lahko vsako dilemo sproti razrešili.

Zaključimo lahko z ugotovitvijo, da razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči učencem z učnimi težavami zahteva spremembe v šoli. Učenci z učnimi težavami potrebujejo podporo in pomoč pri soočenju in zmanjševanju oziroma premagovanju učnih težav, ampak proces pomoči ne sme biti usmerjen le na delo z učnimi težavami. Menimo, da bi morala politika šole razvijati varovalne dejavnike podpore in razvoja vsakega posameznika, ne le učencev z učnimi težavami. Pogostokrat se namreč zgodi, da učitelji in starši lastno definicijo učne težave jemljejo kot samoumevno in edino, učencu pa ne preostane drugega kot da okrivi sebe, da še vedno ne razume. Pomembno je, da otroku dopustimo, da »ne razume« in da potem skupaj z njim poiščemo ustrezne rešitve. Zavedati pa se je treba, da je za sodelovanje in soustvarjanje potreben čas, za katerega se zdi, da ga danes v šoli, pa tudi nasploh v življenju primanjkuje.

Rezultati naše raziskave so lahko tudi podlaga za nadaljnje raziskovalno delo. Menimo, da bi bilo potrebno bolje analizirati dejavnike, ki onemogočajo razvijanje proaktivnih dejavnosti (sprejemanje težav in iskanje pomoči). Boljše poznavanje ovir in načinov spodbujanja varovalnih dejavnikov podpore bi izboljšali možnosti pravočasnega odkrivanja učnih težav. Rezultati nakazujejo potrebo po dodatni preučitvi vrste problemov: razlogov za neizkoriščenost možnih virov pomoči učencem z učnimi težavami (npr. učencev iz višjih razredov, prostovoljcev), zakaj učenci kot najmanj učinkovito obliko pomoči ocenjujejo pomoč svetovalne službe, čeprav jo zelo pogosto koristijo, potrebno pa bi bilo preučiti tudi vlogo inštruktorjev, ki se kažejo kot pomemben vir pomoči.

## 11 Viri in literatura

Analiza dobrih praks v evropskih šolskih sistemih [Elektronski vir]. (2010). Avtorji: Konzorcij projekta Included. El. knjiga. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.

Dostopno na:

[http://arhiv.acs.si/publikacije/Analiza\\_dobrih\\_praks\\_v\\_evropskih\\_solskih\\_sistemih.pdf](http://arhiv.acs.si/publikacije/Analiza_dobrih_praks_v_evropskih_solskih_sistemih.pdf)

(pridobljeno 10. 2. 2016).

*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Brglez, A., Čepič, M., Kankunen, M., Melinc Mlekuž, M. (2008). *Teza o (ne)priljubljenosti slovenščine kot obveznega šolskega predmeta v Sloveniji* (Raziskovalno poročilo). Ljubljana:

Inštitut za civilizacijo in kulturo. Dostopno na:

[http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-](http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/slovenski_jezik/Prislov_ICK_porocilo.pdf)

[analize/slovenski\\_jezik/Prislov\\_ICK\\_porocilo.pdf](http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/slovenski_jezik/Prislov_ICK_porocilo.pdf) (pridobljeno 14. 4. 2016).

Finžgar, F. S. (1944). *Makalunca*. Ljubljana: Nova založba.

Galeša, M. (2003). *Pomoč otrokom s posebnimi potrebami. Ocenjevanje zmožnosti in posebnih potreb otrok v osnovni šoli ter načrtovanje individualiziranih programov – praktični pristop*. Celje: Valmar.

*Gigafida*. Korpus slovenskega jezika. Dostopno na: <http://www.gigafida.net/>.

Heacox, D. (2009). *Diferenciacija za uspeh vseh: Predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmožnosti: Preizkušeni nasveti in zamisli za učinkovito poučevanje*. Ljubljana: Rokus Klett.

Jakop, N. (2006). *Pragmatična frazeologija*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

Jereb, A. (2011). Strategije vrstniške pomoči za učence z učnimi težavami. *Učenci z učnimi težavami: Izbrane teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 94–109.

Kalin, J. (2006). Možnosti in meje notranje učne diferenciacije in individualizacije pri zagotavljanju enakih možnosti. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja, str. 78–93.

Kalin, J., Valenčič Zuljan, M., Vogrinc J. (2011). Stališča učiteljev in dijakov do učne individualizacije – kaj se zares dogaja pri pouku? V: Udejanjanje načela individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi: ali smo na pravi poti? V: *Zbornik mednarodnega posveta, pedagoško-andragoški dnevi*, str. 10–13. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Kavkler, M. (2009). Modeli in strategije za obravnavo učencev z učnimi težavami - vpliv na spremembe v poučevalni praksi. *Sodobna pedagogika*, letnik 60, št. 1, str. 362–375.

Kavkler, M., Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G. (2013). Premagovanje učnih težav v kriznih časih: otroci in mladostniki z učnimi težavami. *Delo*, sobotna priloga, letnik 55, št. 201, 31. avg. 2013, str. 8–9.

Keber, J. (2003). *Frazeološki slovar slovenskega jezika*. Ljubljana: ZRC SAZU. Dostopno na: <http://www.fran.si/192/janez-keber-frazeoloski-slovar-slovenskega-jezika>.

Kesič Dimic, K. (2008). Učna pomoč v osnovni šoli. *Otrok in družina: revija za družinsko in družbeno vzgojo*. Letnik 58, št. 1, str. 14–15.

Klarič, T. idr. (ur.). (b. 1.). Poročilo o spremljanju individualizacije in diferenciacije pedagoškega procesa. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: <http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/evalvacija%20in%20spremljanje/07-08/PorociloSpremljeIndividualizacijeDiferenciacijePedagoskegaProcesa.pdf> (pridobljeno 20. 3. 2016).

Kobe, M. (1999). *Sodobna pravljica*. *Otrok in knjiga: revija za vprašanja mladinske književnosti, književne vzgoje in s knjigo povezanih medijev*, št. 47, str. 5–11.

Koren, E. (2006). Vrstniška pomoč v osnovni šoli. V: Kavkler, M. (ur.) *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami - spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč: zbornik prispevkov*, str. 226–228.

Kržišnik, E. (1990a). Frazeologija v osnovni in srednji šoli. *Jezik in slovstvo*, letnik 35, številka 6, str. 134–141.

Kržišnik, E. (1990b). Tipologija frazeoloških prenovitev v Cankarjevih proznih besedilih. *Slavistična revija*, letnik 38, št. 4, str. 399–420.

Kržišnik, E. (1991). Frazeologija v slovenskem časopisju 1991. V: Počaj Rus, D. in Jug

Kranjec, H. (ur.) *Zbornik predavanj/XXVII. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Oddelek za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete, str. 89–98.

Kržišnik, E. (1994). Slovenski glagolski frazemi: ob primeru frazemov govorjenja. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Kržišnik, E., Križaj Ortar, M., Bešter, M. (1994). *Pouk slovenščine malo drugače*. Trzin: Different, d. o. o.

Kržišnik, E. (1996). Norma v frazeologiji in odstopi od nje v besedilih. *Slavistična revija*, letnik 44, št. 2, str. 133–154.

Kržišnik, E. (1998). Frazeološka sredstva v vlogi razkrivanja družbenih sprememb med leti 1945 in 1995. V: Vidovič Muha, A. (ur.) *Slovenski jezik*. Opole: Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej, str. 183–200.

Kržišnik, E. (2006). Izraba semantične potence frazemov. V: Vidovič Muha, A. (ur.) *Slovensko jezikoslovje danes*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije, str. 259–279.

Kržišnik, E. (2008). Viri za kulturološko interpretacijo frazeoloških enot. *Jezik in slovstvo*, letnik 53, št. 1, str. 33–47.

Kunst Gnamuš, O. (1984). *Govorno dejanje – družbeno dejanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri univerzi Edvarda Kardelja Ljubljana.

Ličen, N. (2008). Tutorstvo: oblika za učenje v fluidni moderni družbi. *Iskanja: vzgoja prevzgoja*, letnik 26, št. 29/30, str. 81–86.

Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar-Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. (2008a). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S., Bregar-Golobič, K. (2008b). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, L., Kavkler, M. in Košir, J. (2011). Osnovni pojmi. V: Pulec Lah, S. in Velikonja, M. (ur.) *Učenci z učnimi težavami. Izbrane teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 8–21.

Magajna, Z., Žakelj, A. (2014). Zunanja diferenciacija in dosežki učencev pri notranjem in zunanjem preverjanju znanja. V: Žakelj, A. (ur.) *Učne težave pri matematiki in slovenščini - izziv za učitelje in učence: zbornik prispevkov konference*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 25–31.

Makarovič, S. (1976). *Glavni petelinček*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Milčinski, F. (1949). *Butalci*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Nolimal, F., Milekšič, V., Pušnik, M. (2007). *Projekt: »Oblike diferenciacije v 8. in 9. razredu osnovne šole«*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Opara, B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.

Ozbič, M., Kogovšek, D., Filipič, T., Starc, I. (2010). Možnost odkrivanja specifičnih učnih težav s pomočjo nejezikovnih ritmičnih in praksičnih preizkusov. V: Košak Babuder, M. (ur.) *Specifične učne težave v vseh obdobjih: zbornik prispevkov*, str. 109–116.



Peklaj, C. (2012). *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Pergar Kuščer, M. (2000). Gogalovo pojmovanje učitelja kot osebnostnega človeka in njegovo razumevanje spoštovanja. *Sodobna pedagogika*, letnik 51, št. 5, str. 160–171.

Petek, T. (2013). Jezikovni prerez javnih govorcev učiteljev z vidika frazeologije. V: Orel, M. (ur.) *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij: zbornik referatov*, str. 44–52.

Petermann, J. (1988). Frazeologija v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (I-IV): nekaj osnovnih vprašanj vloge frazeologije v slovarju. V: Paternu, B. (ur.) *Sodobni slovenski jezik, književnost in kultura*. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, str. 301–310.

Pleteršnik, M. (2010). *Slovensko-nemški slovar*. [Elektronski vir]. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU. Dostopno na: <http://www.fran.si/136/maks-pletersnik-slovensko-nemski-slovar>.

Plut Pregelj, L. (1999). Diferenciacija pouka v osnovni šoli: ameriška izkušnja in njen nauk. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 1, str. 28–51.

Polak, A. (2010). Tutorstvo kot oblika podpore študentom z učnimi težavami. V: *Specifične učne težave v vseh obdobjih: zbornik prispevkov*, str. 262–268.

*Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami*. (2013). Uradni list RS, št. 88/13. Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/1/content?id=114835> (pridobljeno 22. 2. 2016).

*Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole*. (2011). Uradni list RS, št. 109/2011. Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10943> (pridobljeno 22. 2. 2016).

*Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole.* (2007). Uradni list RS, št. 57/07. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2007-01-3038> (pridobljeno 25. 2. 2016).

Pregl, S. (1981). *Zgode na dvoru kralja Janeza*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Rigler Šilc, K. (2011). Razumevanje frazemov pri učenju in poučevanju slovenščine kot drugega/tujega jezika. *Jezik in slovstvo*, letnik 56, št. 5/6, str. 93–108.

Sagadin J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Skubic, D. (2004). *Pedagoški govor v vrtcu in prvem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

*Slovar slovenskega knjižnega jezika.* (2000). Ljubljana: ZRC SAZU, Državna založba Slovenije. Dostopno na: <http://www.fran.si/130/sskj-slovar-slovenskega-knjiznega-jezik>.

Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije: Izobraževalna skupnost Slovenije.

Strmčnik, F. (1993). *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Štemberger, T., Ivanuš-Grmek, M., Čagran, B. (2009). Zunanja učna diferenciacija in motivacija učencev v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, letnik 60, št. 1, str. 54–68.

Toporišič, J. (1974). K izrazju in tipologiji slovenske frazeologije. *Jezik in slovstvo*, letnik 19, št. 8, str. 273–279.

*Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina* [Elektronski vir]. (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na:

[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_slovenscina\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf) (pridobljeno 5. 2. 2016).

Valenčič Zuljan, M., Gaber, S., Marjanovič Umek, L., Antić Gaber, M., Tašner, V., Žveglič, M., Grgić, K., Pfifer, A., Šori, I., Rožman, S., Vrečko, L., Sicherl Kafol, B., Vogrinc, J., Cotič, M., Hodnik Čadež, T., Magajna, Z., Žakelj, A., Žveglič, M., Pečar, M., Felda, D., Medved Udovič, V., Kalin, J., Kiswarday, V., Simčič, B., Baloh, B., Mejak, M. (2012). *Kazalniki socialnega kapitala in šolske klime v napovedovanju šolske uspešnosti otrok in mladostnikov*. Univerza na Primorskem: Pedagoška fakulteta Koper, Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru: Filozofska fakulteta. Dostopno na:

[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/evalvacija/pdf/POROCILO-Kazalniki\\_socialnega\\_kulturnega\\_kapitala\\_in\\_solske\\_klime....pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/pdf/POROCILO-Kazalniki_socialnega_kulturnega_kapitala_in_solske_klime....pdf) (pridobljeno 30. 11. 2015).

Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.

*Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. (2007). Uradni list RS, št. 16/07. Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445> (pridobljeno 20. 2. 2016).

*Zakon o osnovni šoli*. (1996). Uradni list RS, št. 12/1996. Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448> (pridobljeno 20. 2. 2016).

*Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli*. (2006). Uradni list RS, št. 60/2006. Dostopno na: [https://www.uradni-list.si/1/content?id=73766#!Zakon-o-spremembah-in-dopolnitvah-Zakona-o-osnovni-soli-\(ZOs-E\)](https://www.uradni-list.si/1/content?id=73766#!Zakon-o-spremembah-in-dopolnitvah-Zakona-o-osnovni-soli-(ZOs-E)) (pridobljeno 22. 2. 2016).

*Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli*. (2011). Uradni list RS, št. 87/2011. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201187&stevilka=3727> (pridobljeno 22. 2. 2016).

Žagar, D., Pečjak, S., Peklaj, C., (2003). *Evalvacijska študija: Organizacija nivojskega pouka, stališča učencev, učiteljev in staršev do te oblike diferenciacije ter njeni učinki na učence* (zaključno poročilo). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Žakelj, A., Cankar, G., Bečaj, J., Dražumerič, S., Kern, J., Rosc Leskovec, D. (2009). *Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami*. Poročilo o raziskavi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na:

[http://www.zrss.si/pdf/091111081414\\_povezanost\\_dosezkov\\_npz\\_in\\_ses\\_maj\\_2009.pdf](http://www.zrss.si/pdf/091111081414_povezanost_dosezkov_npz_in_ses_maj_2009.pdf)  
(pridobljeno 5. 2. 2016).

Žakelj, A., Magajna, Z. (2014). Zunanja diferenciacija in dosežki učencev pri notranjem in zunanjem preverjanju znanja. V: Žakelj, A. (ur.) *Učne težave pri matematiki in slovenščini – izziv za učitelje in učence: zbornik povzetkov konference*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 25–31.

## 12 Prilogi

### Priloga A: Anketni vprašalnikB

#### ANKETNI VPRAŠALNIK

Pozdravljeni, sem Nives Horvat, študentka pedagogike in slovenistike na Filozofski fakulteti v Ljubljani, in v okviru diplomske naloge opravljam raziskavo. Prosim te, da na spodnja vprašanja odgovarjaš iskreno, saj je vprašalnik anonimen in bo uporabljen le za potrebe raziskave. Hvala za sodelovanje!

1. Spol:                    M    Ž                    Ocena pri slovenščini:                    1                    2  
                                  3                    4                    5

2. Pri slovenščini obiskujem:

1. homogene skupine/\_\_\_\_ nivojska skupina                    2. heterogene skupine

3. V kolikšni meri se strinjaš z naslednjimi trditvami v zvezi s poukom slovenščine:

	nikakor <u>NE</u> drži	ponavadi <u>NE</u> drži	srednje drži	precej drži	zelo drži
Učitelj učno snov posreduje tako, da lahko sledim.					
Učitelj nas spodbuja k aktivnemu sodelovanju pri pouku (npr. postavljanju vprašanj, navajanju naših primerov, izkušenj, izražanju idej, pobud ipd.).					
Učenci rešujemo različno zahtevne naloge, glede na znanje, ki ga imamo pri slovenščini.					
Učitelj me spodbuja, da bi dosegel čim boljši rezultat.					
Učitelj ima spoštljiv odnos do vsakega učenca.					

Pouk pri slovenščini je zanimiv.					
Slovenščino se učim, da dobim dobro oceno.					
Pomembno je, da se slovenščine veliko naučim.					
Pri pouku slovenščine naredim le, kar je nujno za pozitivno oceno.					
S sošolci se zelo dobro razumemo.					
Sošolci si med seboj pomagamo pri učenju slovenščine.					

4. Ali je slovenščina tvoj materni jezik?

a) da

b) ne

5. Kako ocenjuješ svojo uspešnost pri pouku slovenščine?

a) sem zelo uspešen

d) sem manj uspešen

b) sem uspešen

e) sem popolnoma neuspešen

c) sem srednje uspešen

6. Ali si zadovoljen z oceno pri slovenščini?

a) da

b) ne

7. Kakšna so učiteljeva pričakovanja do tvojih dosežkov pri pouku slovenščine?

a) pričakuje več kot zmorem

b) pričakuje kolikor zmorem

c) me podcenjuje

8. Kako po svojih izkušnjah ocenjuješ uspešnost različnih oblik pomoči zase? Pri vsaki obliki pomoči izberi enega od možnih odgovorov.

Oblika pomoči	zelo uspešno	še kar uspešno	manj uspešno	povsem neuspešno	nimam izkušenj
a) pomoč sošolcev					
b) dopolnilni pouk					
c) pomoč učitelja med poukom					
d) pomoč šolske svetovalne službe					
e) pomoč inštruktorja					
f) pomoč učenca iz višjih razredov					
g) pomoč staršev					
h) pomoč brata, sestre					
i) pomoč drugih sorodnikov					
j) pomoč prijateljev					
k) drugo, navedi:					

9. Kdo izmed spodaj naštetih ti najhitreje in najbolj učinkovito pomaga, ko se srečaš z učnimi težavami? Izbereš lahko več odgovorov.

- |                                     |                                       |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| a) učitelj, pri katerem imam težave | g) učitelj za dodatno strokovno pomoč |
| b) razrednik                        | h) sošolci                            |
| c) mama                             | i) prijatelji                         |
| d) oče                              | j) pomoči nikoli ne potrebujem        |
| e) brat, sestra                     | k) drugo, navedi:                     |
| f) šolska svetovalna služba         | _____                                 |

10. Kdo ti je do sedaj že nudil pomoč pri učnih težavah? Izbereš lahko več odgovorov.

- |                                     |                                       |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| a) učitelj, pri katerem imam težave | h) učitelj za dodatno strokovno pomoč |
| b) mama                             | i) razrednik                          |
| c) oče                              | j) šolska svetovalna služba           |
| d) brat, sestra                     | k) inštruktor                         |
| e) prijatelji                       | l) drugo, navedi:                     |
| f) sošolci                          | _____                                 |
| g) učitelj pri dopolnilnem pouku    |                                       |

11. Kako pogosto se SAM obrneš po nasvet ali pomoč, ko imaš učne težave?

- |                 |           |
|-----------------|-----------|
| a) zelo pogosto | d) redko  |
| b) pogosto      | e) nikoli |
| c) občasno      |           |

12. Kaj bi potreboval, da bi lažje in bolje reševal svoje težave pri učenju?

---

---

---



1. **Dopolnite:** (poznavanje slovarske oblike frazemov)

npr. rdeč kot \_\_\_\_\_; lije kot \_\_\_\_\_; vleči se \_\_\_\_\_; suh kot \_\_\_\_\_; izginiti kot \_\_\_\_\_; rasti kot \_\_\_\_\_; na vrat \_\_\_\_\_; puliti si \_\_\_\_\_; tristo \_\_\_\_\_; škripati \_\_\_\_\_

2. **Razložite pomen naslednjih besednih zvez z enobesedno sopomenko ali opisno:** (poznavanje temeljnega pomena)

"Posestvo je **pognal po grlu**," pravi star slovenski rek. \_\_\_\_\_

"Samo **norce brije iz nas**, prepričan sem." \_\_\_\_\_

Omar **si ni dal dvakrat reči**, in s skokom v vodo (oblečen, seveda) je dokazal, da si upa marsikaj. \_\_\_\_\_

Se pa najdejo tudi ljudje, ki bi te **utopili v žlici vode**, ker jim preprosto greš na živce in te ne prenesejo. \_\_\_\_\_

Varnostnik ga je grobo odrinil in mu **naložil nekaj krepkih**. \_\_\_\_\_

**Čas je zlato**. \_\_\_\_\_

Precej jasno mi je, da **ni priplaval po prežgani juhi**. \_\_\_\_\_

Kajti hotel je **držati vajeti v rokah**, dokler bo živ. \_\_\_\_\_

To **niso mačje solze**. \_\_\_\_\_

Čeprav se **na vse kriplje** trudi, ni kaj dosti smešna. \_\_\_\_\_

3. **Namesto podčrtanih delov povedi napišite ustrezno stalno besedno zvezo** (tvorno poznavanje oblike in pomena).

Nikjer ni bilo nikogar, mesto je bilo spokojno. \_\_\_\_\_

Raziskoval bi lahko neprestano in nikoli ne bi prišel do konca. \_\_\_\_\_

Hudo se počuti krivo, ker je mami vse zamolčala. \_\_\_\_\_

Novica se je razširila zelo hitro. \_\_\_\_\_

Biti sposoben opraviti zelo težko nalogo vsekakor ni bilo ravno najbolj preprosto. \_\_\_\_\_

Slovenska tekmovalca sta končala tekmovanje ne da bi uresničila pričakovanja. \_\_\_\_\_

Pod takšnim soncem in v idiličnem okolju južnega morja se počutimo brezskrbno. \_\_\_\_\_

Zelo sem morala intenzivno razmišljati, da sem se spomnila, kje sem. \_\_\_\_\_

Z volkom se ne grem bost, z volkom ni dobro imeti opravka. \_\_\_\_\_

Ko se spomnim na te uboge otroke, ki nimajo niti kaj jesti, mi je zelo hudo. \_\_\_\_\_

4. **Poiščite v naslednjih primerih frazeme in jih zapišite v izhodiščni (slovarski) obliki. Kako razumete njihovo spremenjeno rabo?** (prepoznavanje odstopanj od sodobne knjižne norme).

Tretja skupina je bila srednje velika, radovedna in vesela. Sestavljali so jo otroci, ki so prodajali zijala. Kupoval jih ni nihče, oni pa so jih kljub temu na vso moč prodajali.

...že je bil moker skozi plahto in skozi vse, kar je imel pod plahto, do kože in kosti in v škornjih mu je stala luža.

Imenitno je, če si lisica, je pomislila, vsi se te bojijo. Zarezala se je na ves gobček in pokazala koničaste zobčke.

Pred hišo je sedela mlada mucka in se učila kvačkati. Nič kaj ji ni šlo od krempljev, naredila je pravo zmešnjavo iz volne...

Jedert je imela koničast nos, ki ga je zelo rada vtikala v stvari, ki je niso nič brigale.

## Priloga C: Seznam izpisanih frazemov

### SAPRAMIŠKA

Ko je bilo to delo opravljeno, si je miška Sapra <b>pomela sprednji šapici</b> in sedla k zajtrku.	prenovitev iz: ekspr., pren. (po)meti si roke (SSF) glagolski frazem	D: biti zadovoljen, vesel K: dr. ev. f.: +
— <b>kdo ve</b> zakaj, ampak tako je.	kdo ve (SSKJ) prislovni frazem	D: nihče ne ve
Miška Sapra se je pogledala v košček razbitega ogledala in si zaželela <b>dober tek</b> , odprla je gobček...	dober tek (PF) pragmatični frazem	D: kot voščilo pri jedi K: dr. ev. f.: +
<b>Potočila je</b> drobno mišjo <b>solzo</b> in se zamislila.	ekspr. potočiti solzo (SSKJ) glagolski frazem	D: jokati K: dr. ev. f.: –
Izbrala si je najmanjšo gozdno stezico in <b>jo ubrala</b> po njej.	pog., ekspr. ubrati jo (SSKJ) glagolski frazem	D: iti, oditi hitro
Hodila je, se držala za gobček in <b>od časa do časa</b> spustila drobcen mišji vzdih...	od časa do časa (SSKJ) prislovni frazem	D: občasno
— Ti, zajec, <b>veš kaj</b> ...	veš kaj (PF) pragmatični frazem	D: izreči z očitkom, neodobravanjem K: dr. ev. f.: –
Miški <b>se je malo povetil nos</b> , pa je le še enkrat poskusila:	ekspr., pren. nos se je povetil komu (SSF) stavčni frazem	D: pokazal je užaljenost, prizadetost z izrazom K: dr. ev. f.: –
»... <b>Daj mi mir</b> , zob me boli.«	dati (komu) mir (SSKJ) glagolski frazem	D: ne motiti, ne nadlegovati koga
<b>Obrnil ji je hrbet</b> in se sploh ni več hotel pogovarjati.	pog., pren. obrniti komu hrbet (SSF) glagolski frazem	D: ne hoteti imeti več opravka s kom, čim K: dr. ev. f.: –
Hodila je, se držala za gobček in <b>od časa do časa</b> tiho zastokala...	od časa do časa (SSKJ) prislovni frazem	D: občasno
Tako je bila zaverovana v to opravilo, da niti ni čutila, ko jo je miška Sapra <b>pocukala za rep</b> . Šele ko jo je miška pocukala močneje, se je bliskovito obrnila in zavpila:	prenovitev iz: pocukati koga za rokav (GF) glagolski frazem	D: prizadevati si za kaj/zanimanje za koga
— <b>Kaj se pa to pravi?</b> Moj rep ni občinski!	kaj se to pravi (PF) pragmatični frazem	D: izraža zavrnitev, odklonitev K: dr. ev. f.: –
»Bom že sama vedela, kdaj naj se jezim,« je rekla veverica, » <b>pusti</b> moj rep <b>pri miru</b> . Saj imaš svojega.«	pustiti koga pri miru (SSKJ) glagolski frazem	D: ne motiti, ne nadlegovati, ne vznemirjati koga, ne vtikati se v zadeve koga K: dr. ev. f.: –
— <b>Lepa hvala</b> . Ali imaš še	varianta: nevtr. hvala lepa	D: izraža hvaležnost

kakšnega?	(SSF) pragmatični frazem	K: dr. ev. f.: +
<b>Solit se pojdi</b> , je razjarjeno zavreščala Sapra in stekla stran.	ekspr., pren. pojdi se solit (SSF) pragmatični frazem	D: izraža nejevoljno, nestrpno odklanjanje, zavračanje. K: dr. ev. f.: –
Veverica je <b>skomignila z rameni</b> in si spet začela brusiti krempeljce.	skomigniti z rameni (GF) glagolski frazem	D: izražati nevednost, nezanimanje, dvom
Sapra je tekla po gozdni poti, držala se je za gobček in <b>od časa do časa</b> zacvilila...	od časa do časa (SSKJ) prislovni frazem	D: občasno
Sapra je natančneje pogledala in videla ljubko svetlo zeleno žabico, ki je z izbuljenimi očmi <b>strmela v svet</b> .	strmeti v svet (GF) glagolski frazem	D: začudeno gledati
In je žabici vse povedala, <b>od začetka do konca</b> in še enkrat <b>od konca do začetka</b> .	prenovitev iz: od začetka do konca (GF) prislovni frazem s prenovitvijo za nazaj – od konca do začetka	D: vse, v celoti
<b>Vrgla se bom pod tace</b> prvi mački, ki jo srečam...	prenovitev iz: ekspr., pren. vreči se pod vlak (SSF) glagolski frazem	D: (s skokom) narediti samomor K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –
— <b>Ali se je v zemljo vdrl</b> ali kaj, je cepetala Sapra.	krnitev: ekspr. primera izginiti kot (da) bi se v zemljo vdrl (SSF) prislovni frazem	D: izginiti brez sledu
Regica pa je <b>povesila glavo</b> in zajokala:	povesiti glavo (GF) glagolski frazem	D: izražanje žalosti, zadrege K: dr. ev. f.: –
Potem se je regica <b>udarila z nožico po glavi</b> .  — <b>Jo že imam!</b> Je zaklicala. »Seveda jo imaš, kdo je pa,« je pripomnila Sapra. »Kaj pa?« »Glavo, ne?« »Ah, kaj glavo! Misel imam, Sapramiška, misel!« »Ampak žabjo,« je dvomeče dejala miška, »žabje misli pa niso za mišje zadeve prav nič primerne, se mi zdi.«	udariti se po glavi (GF) glagolski frazem  jo (že) imam pragmatični frazem s prenovitvijo	D: domisliti se, spomniti se nečesa K: dr. ev. f.: +  D: najti, dobiti kaj/koga K: dr. ev. f.: +
Miško je <b>oblil srh</b> .	srh oblije koga (GF) stavčni frazem	D: kdo dobi neprijeten občutek, postati strah koga K: dr. ev. f.: –
Miška se je držala za gobček in <b>od časa do časa</b> zatarnala.	od časa do časa (SSKJ) prislovni frazem	D: občasno
— <b>Zdaj smo pa tam</b> , se je ustrašila miška in se začela tresti.	zdaj smo pa tam (PF) pragmatični frazem	D: izraža spoznanje o težavnosti nastalega položaja

		K: dr. ev. f.: –; sob. ev. f.: – (samo za poimenovanje negativne situacije)
— <b>Kaj bo dobrega?</b> je vprašal. »Od dobrega je ostal samo še eden,« je povedala miška, »lešnik namreč. Slabega pa je veliko, <b>na primer</b> to, da sem si zlomila zob, in pa to, da se vas bojim.«	kaj bo dobrega (PF) pragmatični frazem s prenovitvijo  na primer (PF) pragmatični frazem	D: poizvedovanje o tem, kakšne novice kdo prinaša, kaj želi  D: izraža dodajanje
Žabica je <b>od strahu postala še bolj zelena</b> , kakor je bila prej, Sapramiška pa je obupano zavpila:	prenovitev iz: zelen od strahu (SSKJ) - sobesedilna prenovitev (žaba je zelena); s stopnjevanjem (še bolj zelena) je izražena intenzivnost pridevniški frazem	D: zelo bled K: dr. ev. f.: –
In spet so čakali in čakali in poslušali žabičine pravljice, ki <b>niso bile za nikamor</b> .	ne biti za nikamor (SSKJ) pridevniški frazem	D: izraža negativnost, neprimernost K: dr. ev. f.: –
<b>Lepa hvala</b> obema in nasvidenje!	varianta: neutr. hvala lepa (SSF) (razmerje hvala lepa proti lepa hvala je približno 1:50) pragmatični frazem	D: izraža hvaležnost K: dr. ev. f.: +
Mačka je <b>debelo gledala</b> .	ekspr. debelo gledati (SSKJ) glagolski frazem	D: biti zelo začuden
Miška se je delala, ko da bo <b>zdaj zdaj</b> umrla.	zdaj zdaj (SSKJ) prislovni frazem	D: v najbližji prihodnosti, takoj, v hipu
Če bi rada tudi ti umrla — <b>dober tek!</b>	dober tek (PF) pragmatični frazem	D: kot voščilo pri jedi K: dr. ev. f.: +
<b>Tekla je kot deset mišk skupaj</b> in se ni ustavila, preden ni bila na varnem v svoji luknji.	prenovitev iz: teči kot zajec (SSKJ) - asociacija zaradi živalske frazeologije glagolski frazem	D: teči hitro
O <b>jebelacesta</b> , je na glas zajokala miška in...	jebelacesta (PF) (GF: jebelacesta: 24; jebela cesta: 45) pragmatični frazem	D: uporablja se za izražanje negodovanja, jeze v neprijetnih situacijah, pri nesrečah K: dr. ev. f.: –
...in besno zacepetala s tenkimi nožicami, o <b>tristo sapramišjih vragov!</b>	prenovitev iz: pog., ekspr., pren. tristo vragov (SSF) pragmatični frazem	D: izraža močno podkrepitev trditve K: dr. ev. f.: –
Solze pa <b>so tekle v potokih</b> in se zlivale skozi vrata luknje ven in preplavile skedenj.	ekspr., pren. teči v potokih (SSF) glagolski frazem	D: izraža veliko količino česa K: sob. ev. f.: –
...ker nisem ves dan nič jedla in sem <b>prišla ob</b> tri leš-smrk-lešnike.	pog. priti ob kaj (SSKJ) glagolski frazem	D: izgubiti kaj pozitivnega, vrednega K: dr. ev. f.: –
Sapra <b>si ni dala dvakrat reči</b> ,	ekspr. ne dati si dvakrat reči	D: napraviti brez

potresla je grm in lešniki so se usuli po tleh.	(SSKJ) glagolski frazem	obotavljanja
— <b>Dober tek</b> , Sapramiška.	dober tek (PF) pragmatični frazem	D: kot voščilo pri jedi K: dr. ev. f.: +
»Hvala, strahec, pa še kaj pridi,« je rekla miška. » <b>Ni za kaj</b> ,« je odvrnil strahec, »zdaj pa adijo...	ni za kaj (PF) pragmatični frazem	D: izraža nepomembnost storjenega
In točno ob eni je strahec <b>izginil brez sledu</b> .	nav ekspr. izginiti brez sledu (SSKJ) glagolski frazem	D: izginiti neznano kam
In zdaj si je <b>pomela sprednji šapici</b> in sedla k zajtrku...	prenovitev iz: ekspr., pren. (po)meti si roke (SSF) glagolski frazem	D: biti zadovoljen, vesel K: dr. ev. f.: +
...pogledala se je v košček razbitega ogledalca in si zaželela <b>dober tek</b> .	dober tek (PF) pragmatični frazem	D: kot voščilo pri jedi K: dr. ev. f.: +
...in ko se je potrepljala po napetem trebuščku, ji je <b>šinilo nekaj v glavo</b> .	kaj šiniti v glavo komu (GF) glagolski frazem	D: nenadoma domisliti, spomniti se česa K: dr. ev. f.: +

## O STRAŠNI LISIČKI

Druge tri kokoši so <b>staknile glave</b> in s priprtimi očmi sovražno opazovale goskico.	ekspr. stakniti glave (SSKJ) glagolski frazem	D: zaupno se pogovarjati
<b>Kaj takega</b> , gospa, pomislite! Ves čas se ogleduje v vodi.	kaj takega (PF) pragmatični frazem	D: izražanje ogorčenja K: dr. ev. f.: –
Te so v hipu utihnile in se delale, ko da so <b>na moč</b> zaposlene z iskanjem črvov.	ekspr. na moč (SSF) prislovni frazem	D: zelo, močno
Goskica pa je <b>na vso moč</b> plavala čez ribnik proti hiši.	ekspr. na vso moč (SSF) prislovni frazem	D: zelo, močno
Ko pa se je goskica ustavila pred kokošnjakom, so ji vse <b>pokazale hrbet</b> in nalašč tako divje greble po blatu, da so goskino belo perje v hipu umazale <b>od vrha do tal</b> .	pog., pren. pokazati komu hrbet (SSF) glagolski frazem  ekspr., tudi pren. od vrha do tal (SSF) prislovni frazem	D: ne hoteti imeti več opravka s kom, čim K: dr. ev. f.: –  D: v celoti, popolnoma
Ko je goskica videla njihove škodoželjne kljune, se je <b>brez besede</b> obrnila in odšla v klet, kjer je spala.	ekspr. brez besede (SSKJ) prislovni frazem	D: molče
— Kokooo, prav ji je... <b>lahko noč</b> , gospa... — <b>Lahko noč</b> , gospaaa...	lahko noč (PF) pragmatični frazem	D: zaželeli dober spanec in se hkrati posloviti K: dr. ev. f.: +
— Bojim se, je šepnila lisička. Mama lisica jo je grdo pogledala: — <b>Sram te bodi!</b> In	ekspr. sram bodi koga (SSKJ) pragmatični frazem	D: izraža grajo K: dr. ev. f.: –

lisičko je bilo sram.		
— Kako diši! Meso, meso! Je šepnila lisička in oči so se ji svetile <b>na moč</b> zeleno in lačno.	ekspr. na moč (SSF) prislovni frazem	D: zelo, močno
Potem so se malo potolažile, ampak še vedno so gledale silno preplašeno okoli sebe in <b>od časa do časa</b> se jim je perje naježilo od groze.	od časa do časa (SSKJ) prislovni frazem	D: občasno
— Kaj bi, jesti je treba, je skomignila prva in hlastnila po črvu — in že so vse tri jedle <b>kot za stavo</b> .	ekspr., primera kot za stavo (SSF) prislovni frazem	D: izraža veliko mero, stopnjo
— Je že tako, gospa, <b>nesreča ne počiva</b> .	preg. Nesreča (nikoli) ne počiva. (SSKJ) pregovor	D: vedno se lahko pripeti kaj slabega K: dr. ev. f.: –
Pokojna rumenka, saj veste, mi je bila zelo <b>pri srcu</b> , saj sva bili prijateljici, pa vendar...	ekspr., pren. biti komu pri srcu (SSF) glagolski frazem	D: biti ljubljen, zaželen K: dr. ev. f.: +; jez. ev. f.: +
— Tudi medve sva bili prijateljici, pa vendar... <b>hočem reči</b> , pravzaprav ni bila zgledna kokoš, da se tako izrazim.	hočem reči (PF) pragmatični frazem	D: izraža natančnejšo določitev, dopolnitev prej povedanega
Ste pozabili, kako vam je izpulila gosenico iz kljuna? Saj <b>nič ne rečem</b> , o mrtvih vse najboljše, nočem je opravljati, ampak malo čudna je bila — <b>kar je res, je res</b> .	ekspr. nič ne reči (SSKJ) pragmatični frazem (le v prvi osebi ednine)  ekspr. kar je res, je res (SSKJ) stavčni frazem	D: se ne jeziti, ne ošteti koga  D: to zagotovo drži
— <b>Dober dan</b> , zakaj ste pa danes samo tri?	dober dan (PF) pragmatični frazem	D: izraža pozdrav K: dr. ev. f.: +
— <b>Da vas ni sram</b> , je skoraj zajokala goskica in planila v ribnik.	da vas ni sram (PF) pragmatični frazem	D: izraža grajo K: dr. ev. f.: –
Potem je odšla na nasprotni breg, sedla v pesek in <b>povesila glavo</b> .	povesiti glavo (GF) glagolski frazem	D: izražanje žalosti, zadrege K: dr. ev. f.: –
Imenitno je, če si lisica, je pomislila, vsi se te bojijo. <b>Zarežala se je na ves gobček</b> in pokazala koničaste zobčke.	prenovitev iz: ekspr. (za)režati se na vsa usta (SSF) glagolski frazem	D: zelo glasno se režati
Ampak lisička ni planila nanjo, ker ji je pravkar <b>šinila v glavo</b> zanimiva misel.	kaj šiniti v glavo komu (GF) glagolski frazem	D: nenadoma domisliti, spomniti se česa K: dr. ev. f.: +
Ampak moraš se delati, ko da se me <b>na vso moč</b> bojiš. Prav?	ekspr. na vso moč (SSF) prislovni frazem	D: zelo, močno
— Gagarr, jaz sem strašna gos, se pravi lisica, in bom pojedla tole malo goskico, <b>kot bi mignil!</b>	ekspr., primera kot bi mignil (SSF) prislovni frazem	D: izraža veliko hitrost dejanja

— Zagotovo, je obljubila goskica, <b>na svidenje!</b>	na svidenje (PF) pragmatični frazem	D: pozdrav ob slovesu
Ampak lisica je slišala, obrnila se je, <b>prisolila</b> hčerki <b>eno okoli ušes</b> – in zares odšla.	pog. ekspr. prisoliti komu eno okoli ušes (SSKJ: okrog ušes, GF: tudi okoli ušes) glagolski frazem	D: udariti koga K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –
— Brrr, kakšna surovost, je rekla, ko se je previdno ogledala okoli sebe, <b>tristo kokoši!</b>	prenovitev iz: ekspr. tristo kosmatih (PF) pragmatični frazem	D: izraža podkrepitev trditve
Mesec je sijal, lisička je v daljavi dobro razločila kokošnjak in <b>jo mahnila</b> proti njemu.	ekspr., pog. mahiniti jo (SSKJ) glagolski frazem	D: iti, oditi
Njena lepa dlaka je frčala <b>na vse strani.</b>	star. na vse strani (SSF) prislovni frazem	D: povsod
...in se je sramotno pognala v beg – in je tekla proti gozdu, <b>ko da bi ji gorelo pod tacami.</b>	prenovitev iz: ekspr., pren. kot da gori pod petami komu (SSF) prislovni frazem	D: kdo je v veliki stiski, nevarnosti K: dr. ev. f.: –
Že čez dve uri je bil tu in <b>jo je mahnil</b> naravnost v kurnik.	ekspr., pog. mahiniti jo (SSKJ) glagolski frazem	D: iti, oditi
<b>Na vsem lepem</b> je lisička dorasla v lisico, goskica pa v gos.	na vsem lepem (SSKJ) prislovni frazem	D: nenadoma, nepričakovano

### ŠKRAT KUZMA DOBI NAGRADO

Da bi mu pot hitreje minevala, si je poskusil zabrudati škratjo pesmico, ki mu jo je bila pred tristo leti prepevala njegova pestunja – pa je kmalu <b>zamahnil z roko</b> in utihnil, kajti že približno petstotič se je zavedel, da nima posluha.	zamahniti z roko (GF) glagolski frazem	D: ne dajati, posvečati pozornosti
— In vse ženske, ki so imele lakirane pričeske, so se morale dati <b>ostriči na balin</b> in si kupiti lasulje.	nevtr., tudi pren. ostriči koga na balin (SSF) glagolski frazem	D: ostriči koga do golega
V gozdu pa je <b>škratovščine</b> malo težje <b>uganjati.</b>	prenovitev iz: ekspr. uganjati norčije (SSKJ) glagolski frazem	D: šaliti, norčevati se
— Dobro, Kuzma! Je zaklical zidarski škrat, sraka pa je <b>pozelenela od jeze.</b> Zdaj je vedela, kdo je kriv, da so bili njeni mladiči čisto drugačni, čisto nemogoči, čisto <b>za nikamor!</b>	ekspr. pozeleneti od jeze (SSF) glagolski frazem  ekspr. ne biti za nikamor (SSKJ) glagolski frazem	D: biti zelo jezen, zelo se jeziti K: dr. ev. f.: –  D: izraža negativnost K: dr. ev. f.: –
Zdaj je vedela, zakaj so se med	ekspr. do krvi (SSF)	D: zelo, močno



seboj <b>do krvi</b> stepli in zakaj jo je največji mladič, mlad krokar, kavsnil po glavi in ji izpulil gosenco! O, ti Kuzma, <b>le čakaj!</b>	prislovni frazem le čakaj (PF) pragmatični frazem	K: jez. ev. f.: – D: izraža grožnjo K: dr. ev. f.: –
— Malenkost, <b>ni vredno besede</b> , ampak kakor sem že rekel, imam revmatizem in ne morem več toliko postoriti kot včasih.	ekspr. ni vredno besede (SSKJ) glagolski frazem	D: ni vredno govoriti K: dr. ev. f.: –
Napovedovalec se je moral opravičiti in je bil od zadrege v obraz <b>rdeč kot pesa</b> .	rdeč kot pesa (GF: 13) pridevniški frazem	D: zelo rdeč K: dr. ev. f.: –
Zidarski škrat je skromno <b>pobesil oči</b> : — Saj mogoče res nisem tak butelj, kot nekateri mislijo.	pobesiti oči (SSKJ) glagolski frazem	D: usmeriti oči, pogled navzdol
— <b>Prava reč</b> , revmatizem! Sicer ne vem, kaj je to, ampak mene nič ne moti, odloži revmatizem na gobo in zapleši z mano!	prava reč (PF) pragmatični frazem	D: izraža neprizadetost
Nagrada je bila šopek čarovnih rdečih jagod, ki si jih lahko jedel <b>kar naprej</b> , pa jih ni nikoli zmanjkalo...	kar naprej (SSKJ) prislovni frazem	D: neprenehoma
Sraka je lačna in srdita čepela na brezovi veji. <b>Požirala je sline</b> in kovala maščevanje. <b>Le čakaj</b> , Kuzma, o <b>le čakaj!</b>	ekspr. požirati sline (SSKJ) glagolski frazem le čakaj (PF) pragmatični frazem	D: zelo si želeli česa D: izraža grožnjo K: dr. ev. f.: –
...malce je bil negotov v nogah, malce se mu je vrtelo, <b>pa kaj bi to!</b>	pa kaj (bi to) (PF) pragmatični frazem	D: izraža ravnodušnost
Še zapel si je, čeprav je vedel, da nima posluha. <b>Pa kaj potem</b> , si je mislil...	pa kaj (potem) (PF) pragmatični frazem	D: izraža ravnodušnost
— Pst, poslušaj, je zašepetala sraka, nekaj sem zvedela. — <b>Prava reč!</b> In zato si me prebudila? Kaj pa naj bi takega zvedela... — <b>Na primer</b> to, kdo je odnesel tvojo zalogo lešnikov!	prava reč (PF) pragmatični frazem na primer (PF) pragmatični frazem	D: izraža neprizadetost D: izraža dodajanje
Veverica je bila v hipu čisto budna, <b>našpičila je uhlje</b> , da bi bolje slišala in sraka ji je vse povedala.	prenovitev iz: pog., pren. našpičiti uhlje (poudarjeno, da ima veverica uhlje) glagolski frazem	D: pazljivo prisluhniti
— <b>Dobro jutro</b> , medved! So zaklicali sraka, veverica in jež,	dobro jutro (PF) pragmatični frazem	D: pozdrav zjutraj K: dr. ev. f.: +

prišli smo zajtrkovat k tebi.		
In so medvedu povedali zgodbo o Kuzmi in jagodovem šopku <b>od začetka do konca</b> .	od začetka do konca (GF) prislovni frazem	D: vse, v celoti
— Jagod ni! Je skoraj zajokal Kuzma in začel obupano tavati po gozdu. <b>Držal se je za glavo</b> in zdihoval.	držati se za glavo (GF) glagolski frazem	D: biti (neprijetno) presenečen, začuden K: dr. ev. f.: –
Pa ga je <b>pot zanesla</b> mimo medvedove dupline.	pot zanese koga kam (SSKJ) stavčni frazem	D: priti kam
— Krasti je grdo, je pripomnila veeverica čisto mirno, zmeraj pravim, kako grdo je naredil tisti, ki mi je ukradel lešnike. <b>Kuzmi je vzelo sapo</b> .	ekspr. sapo je vzelo komu (SSF) stavčni frazem	D: kdo je zelo presenečen
Kuzma je zardel <b>čez in čez</b> . Potem je izdaval:	čez in čez (GF) prislovni frazem	D: popolnoma, ves
Kuzma je <b>bolj in bolj</b> zardeval.	bolj in bolj (SSKJ) prislovni frazem	D: čedalje bolj, zmerom bolj
Kuzma je <b>od jeze tako pozelenel</b> kot lasje njegove sinočje plesalke – in molče odšel. Če se bosta z zeleno palčico še kdaj srečala, bosta gotovo lep par.	prenovitev iz: ekspr. pozeleneti od jeze (SSF) glagolski frazem	D: biti zelo jezen, zelo se jeziti K: dr. ev. f.: –

## PESJANAR IN BOLHE

— Preklemansko nazaj! Se je ujezil kužek in si s šapo drgnil uhelj. <b>To je pa že preveč!</b>	To je pa že preveč! (PF) pragmatični frazem	D: izraža nedopustnost česa K: dr. ev. f.: –
Pred hišo je sedela mlada mucka in se učila kvačkati. <b>Nič kaj ji ni šlo od krempljev</b> , naredila je pravo zmešnjavo iz volne...	prenovitev iz: ekspr. komu gre od rok (SSKJ) stavčni frazem	D: delati hitro, dobro K: dr. ev. f.: +; sob. ev. f.: – (ne)
<b>Od časa do časa</b> se je v teku zavrtel in hlastnil okoli sebe, pa spet divjal naprej.	od časa do časa (SSKJ) prislovni frazem	D: občasno
— Stekel pes, je zavpila, <b>reši se, kdor se more!</b>	Reši se, kdor se more! (GF) pragmatični frazem	D: poskrbi zase in se izogni nevarnosti
— Zakaj steklen? Je vprašala mucka, ko je <b>prišla do sape</b> .	ekspr., parafraza priti do sape (SSF) glagolski frazem	D: sprostiti se, opomoči se K: dr. ev. f.: +
Stekel pes reka <b>kot nor</b> naokrog in vsakogar ugrizne.	ekspr., primera kot nor (SSF) prislovni frazem	D: izraža veliko stopnjo, mero dejanja K: dr. ev. f.: –
Iz gobčka so mu letele sline, hlastal je okoli sebe in dirjal, <b>ko da mu gre za življenje</b> .	za življenje gre komu (GF) stavčni frazem	D: zelo, močno K: dr. ev. f.: –

Potem se je počutil še bolje, povaljal se je v cestnem prahu in <b>jo mahnil</b> naprej.	pog., ekspr. mahniti jo (SSKJ) glagolski frazem	D: iti, oditi
Pujsek se je <b>na moč</b> ustrašil.	ekspr. na moč (SSF) prislovni frazem	D: zelo, močno
— Stekel pes! <b>Reši se, kdor se more!</b> Je zavpil in se <b>na vrat na nos</b> vrgel v obcestni jarek ter se naredil majhnega.	Reši se, kdor se more! (GF) pragmatični frazem  ekspr. na vrat na nos (SSF) prislovni frazem	D: poskrbi zase in se izogni nevarnosti K: dr. ev. f.: – D: naglo, na hitro, brez premišljanja K: dr. ev. f.: –
Vuf ga ni niti opazil, tekkel je naprej in <b>vlekel</b> za sabo <b>dolgo rdečo nit</b> .	prenovitev iz: ekspr., pren., tudi kot primera vleči se kot rdeča nit (SSF) – na to prenovitev kaže celotna zgodba, saj je kužkov tek bistvo oz. rdeča nit zgodbe glagolski frazem	D: kar je v celotnem pojavu bistven sestavni del
<b>Kot bi trenil</b> , je zgrabil Vufa za vrat in ga potlačil v vrečo.	ekspr., primera kot bi trenil (SSF) prislovni frazem	D: zelo hitro, naglo
Vuf se je seveda <b>na smrt prestrašil</b> . V vreči je bilo temno in strašno je smrdelo.	ekspr. na smrt se prestrašiti (SSKJ) glagolski frazem	D: zelo se prestrašiti K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –
Prav nič ga ni več srbelo. <b>Čudna reč!</b> Kužek se je globoko oddahnil, čeprav ga je skrbelo, kaj bo <b>prišlo nadenj</b> .	Čudna reč! (GF) pragmatični frazem  kaj priti nad koga (SSKJ) glagolski frazem	D: izražanje začudenja  D: prizadeti koga K: dr. ev. f.: –
O, človeška kri jim je še veliko bolj dišala kakor pasja, pa so grizle in pikale, <b>da je bilo veselje</b> .	ekspr. da je veselje (SSKJ) stavčni frazem	D: zelo K: sob. ev. f.: –
Pesjanar se je praskal <b>do krvi, od obupa si je pulil lase</b> in se metal ob tla.	ekspr. do krvi (SSF) prislovni frazem  prenovitev iz: ekspr., pren. puliti si lase (SSF) glagolski frazem	D: zelo, močno K: jez. ev. f.: –  D: biti zelo žalosten, obupan K: dr. ev. f.: –
Bolhe je to <b>na moč</b> zabavalo, tako da so ga še huje udelavale.	ekspr. na moč (SSF) prislovni frazem	D: zelo, močno
Samo <b>od časa do časa</b> ga je katera ugriznila, da ne bi pozabil nanje.	od časa do časa (SSKJ) prislovni frazem	D: občasno
Še nikoli v življenju ni tako dolgo in tako napeto razmišljal. Nazadnje <b>se je počil po glavi</b> . — Sam jih ne morem poloviti, je zahripal, prehitre so in premajhne.	počiti se po glavi (GF); verjetno varianta, lahko pa tudi le modifikacija od udariti se po glavi glagolski frazem	D: domisliti se, spomniti se nečesa K: dr. ev. f.: +

<p>Tekel je tako hitro, da se je za njim delal oblak prahu, <b>od časa do časa</b> se je za hip ustavil, se zavrtel okoli sebe, se divje popraskal in spet tekel.</p>	<p>od časa do časa (SSKJ) prislovni frazem</p>	<p>D: občasno</p>
<p>— Ojoj, stekel človek, <b>reši se, kdor se more!</b> Je zavreščal pujsek in stekel v hišico.</p>	<p>Reši se, kdor se more! (GF) pragmatični frazem</p>	<p>D: poskrbi zase in se izogni nevarnosti K: dr. ev. f.: –</p>
<p>Živinozdravnika dolgo <b>ni</b> hotelo <b>biti na spregled.</b></p>	<p>nav. ekspr. ne biti na spregled koga (SSKJ) glagolski frazem</p>	<p>D: ne biti viden, opazen</p>
<p>Potem je premeril Pesjanarja <b>od nog do glave</b>, in koj mu je bilo vse jasno.</p>	<p>ekspr. pren. od nog do glave (SSF) prislovni frazem</p>	<p>D: ves, popolnoma, v vsakem oziru, v vsem</p>
<p>Pa tele svoje smrdljive cape operite! Počistite hišo in tako naprej! Saj <b>smrdite do neba!</b> In mu je <b>zaloputnil vrata pred nosom.</b></p>	<p>(smrdeti) do neba (GF); intenzifikator prislovne mere glagolski frazem</p> <p>ekspr. pren. zaloputniti komu vrata pred nosom (SSF) stavčni frazem</p>	<p>D: zelo, zelo intenzivno (smrdeti) K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –; sob. ev. f.: –</p> <p>D: očitno ne želeli sprejeti koga, zavrniti koga K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –</p>
<p>Začel je premišljevat o svojem življenju in <b>majati z glavo</b>. Bolj in bolj je <b>majal z glavo</b>, tako da se mu je že skoraj vrtelo, pa je še zmeraj <b>majal z glavo</b> in se ni mogel načuditi svoji spremembi.</p>	<p>prenovitev iz: ekspr. majati z glavo (SSKJ); preklapljanje med kretljivo in frazemom (v sobesedilu: da se mu je že vrtelo) glagolski frazem</p>	<p>D: izražati osuplost, presenečenje, ogorčenje K: dr. ev. f.: –</p>
<p>Spet je <b>zmajal z glavo</b> in zašepetal: — In surovina. Ne bom več ubijal psov. Ne bom in ne bom. Tako je Pesjanar <b>postal drug človek.</b></p>	<p>ekspr. (z)majati z glavo (SSKJ) glagolski frazem</p> <p>postati drug človek (GF) glagolski frazem</p>	<p>D: izražati osuplost, presenečenje, ogorčenje K: dr. ev. f.: –</p> <p>D: popolnoma se spremeniti</p>
<p>Pesjanar se je spet oblekel v oprane cape in <b>jo mahnil</b> proti domu.</p>	<p>pog., ekspr. mahniti jo (SSKJ) glagolski frazem</p>	<p>D: iti, oditi</p>
<p>Vuf je smuknil ven <b>ko blisk, kot kosmat blisk</b>, in radostno bevsknil.</p>	<p>modifikacija iz: ko blisk (PL), (SSF: ekspr., primera hiter kot blisk) prislovni frazem</p>	<p>D: zelo hitro</p>
<p>Pesjanar se je kot v zadregi <b>popraskal po glavi</b> in odšel v kočuro.</p>	<p>popraskati se po glavi (GF) glagolski frazem</p>	<p>D: v negotovosti premišljevat</p>
<p>Posušila sta se na soncu, potem pa sta <b>jo mahnila</b> na sprehod skozi vas.</p>	<p>pog., ekspr. mahniti jo (SSKJ) glagolski frazem</p>	<p>D: iti, oditi</p>
<p><b>Pri priči</b> je nehal prepevati trajlali trajlala in hotel</p>	<p>ekspr. pri priči (SSKJ) prislovni frazem</p>	<p>D: takoj</p>

pobegniti.		
Pa sta pujsku lepo po vrsti <b>povedala kako in kaj</b> . Pujsek je bil zelo presenečen.	povedati kako in kaj komu (GF) glagolski frazem	D: razložiti nejasnosti
Pili so čaj in prigrizovali piškote, <b>od časa do časa</b> pa so se spogledali in si pomežiknili.	od časa do časa (SSKJ) prislovni frazem	D: občasno

## O TACAMUCI

In tako vseč si je bila s tem trakcem, da sploh ni hotela slišati, kako ji <b>kruli po praznem želodcu</b> .	modifikacija iz: ekspr., pren. želodec kruli komu (SSF) stavčni frazem	D: kdo je lačen K: dr. ev. f.: –
Tako je jedla, kadar je imela kaj, kadar pa <b>ni imela</b> ničesar <b>za po zob</b> , je preprosto sanjarila, da ima.	pog., pren. (ne) imeti kaj za pod zob (SSF) glagolski frazem	D: imeti kaj, kar lahko jemo K: sob. ev. f.: –
Nekega dne je Tacamuci tako strašno <b>zakrulilo po želodcu</b> , da se je kar ustrašila.	modifikacija iz: ekspr., pren. želodec (za)kruli komu (SSF) stavčni frazem	D: kdo je lačen K: dr. ev. f.: –
Tacamuca se je zamislila. Potem se je <b>počila po glavi</b> in rekla:	počiti se po glavi (GF); verjetno varianta, lahko pa tudi le modifikacija od udariti se po glavi glagolski frazem	D: domisliti se, spomniti se nečesa K: dr. ev. f.: +
In Tacamuca je vsa šibka in s <b>krulečim želodcem</b> odšla.	prenovitev iz: ekspr., pren. želodec kruli komu (SSF) stavčni frazem	D: lačen K: dr. ev. f.: –
Prišla je pred jazbino in potrkala. Dolgo <b>ni bilo nikogar na spregled</b> .	nav. ekspr. ne biti na spregled koga (SSKJ) glagolski frazem	D: ne biti viden, opazen
— Obiski niso zaželeni! In je <b>zaloputnila linico</b> Tacamuci <b>pred smrčkom</b> .	prenovitev iz: ekspr. pren. zaloputniti komu vrata pred nosom (SSF) stavčni frazem	D: očitno ne želeli sprejeti koga, zavrtniti koga K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –
— Službo iščem, je povedala Tacamuca. Jazbečevka si je <b>pomela tace</b> in rekla: — Ravno prav.	ekspr., pren. (po)meti si roke (SSF) glagolski frazem	D: biti zadovoljen, vesel K: dr. ev. f.: +
Zacepetala je in zavpila: — <b>To je pa višek!</b> Nič ti ne dam, prav nič!	To je pa višek! (PF) pragmatični frazem	D: izraža ogorčenje K: dr. ev. f.: –
Jazbečevka je pa zaloputnila vrata in šele notri je spet <b>prišla</b> toliko <b>do sape</b> , da je <b>stresla jezo nad</b> možem jazbecem.	ekspr., parafraza priti do sape (SSF) glagolski frazem  ekspr., pren. stresti jezo nad koga/kaj (SSF)	D: sprostiti se, opomoči se K: dr. ev. f.: +  D: zaradi jeze zelo neprijazno govoriti s kom,

	glagolski frazem	ravnati s čim K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –
Na glas pa je rekla: — Saj tole je vendar Tacamuca, <b>če se ne motim</b> . Oj, kako slaba si videti, mala moja.	če se ne motim (PF) pragmatični frazem	D: izraža vljuden pridržek
Tacamuci je tako zadišalo kokošje meso, da jekomaj sproti <b>požirala sline</b> , da ji niso kapljale iz gobčka.	ekspr. požirati sline (SSKJ) glagolski frazem	D: zelo si želeti česa
— Jaz sem že tako sita, da kar rigam. Jej, <b>če ti rečem</b> . Moraš!	če ti rečem (PF) pragmatični frazem	D: izraža trdno prepričanost
Najprej je mislila Tacamuci vso reč zamolčati, potem pa je <b>zamahnila s taco</b> in se zasmejala:	prenovitev iz: zamahniti z roko (GF) glagolski frazem	D: ne dajati, posvečati pozornosti
Tacamuca je zaprla oči, da ne bi gledala lisice, in je pogumno <b>požrla</b> debelo mačjo <b>solzo</b> .	požreti solzo (GF); običajno: požirati solze glagolski frazem	D: truditi se, da ne bi zajokal
Zemlja, trava in kamenje so leteli daleč naokoli in kar naenkrat sta se znašla <b>iz smrčka v smrček</b> jazbečar in Tacamuca.	prenovitev iz: ekspr. iz oči v oči (SSF); avtorica si je prav prizadevala za to prenovitev, saj bi sicer tudi pri živali lahko uporabila frazem iz oči v oči prislovni frazem	D: nasproti, tik pred kom
Bil je strašen boj! Seveda <b>se</b> tudi lisica <b>ni dala kar tako</b> .	ne dati se kar tako (GF) glagolski frazem	D: se ne predati
Dlaka je letela v šopih <b>na vse strani</b> , oba sta krvavela iz več ran, pa nista odnehala ne eden ne drugi.	star. na vse strani (SSF) prislovni frazem	D: povsod
...in se plašno ozirala, če ji kdo ne sledi. In ta lisica je jokala in se <b>prijemala za glavo</b> in pri vsakem najmanjšem šumu iz grmovja zakričala od strahu.	ekspr. prijeti se za glavo (SSKJ) glagolski frazem	D: biti (neprijetno) presenečen, začuden K: dr. ev. f.: –
Spraševala je sosede: — <b>Lepa reč</b> , kam neki je odšla moja sestrična? — Odšla je neznano kam, so ji odgovarjali in <b>zmigovali z rameni</b> .	lepa reč (PF) pragmatični frazem  zmigovati z rameni (GF); že varianta od skomigniti/skomigovati z rameni glagolski frazem	D: izraža zadrego, začudenje  D: izražati nevednost, nezanimanje, dvom
Jazbečar <b>jo</b> je ponosno <b>mahal</b> po poti domov kot zmagovalec.	mahati jo (GF) glagolski frazem	D: iti, oditi
Do smrti se je držal <b>na moč</b> ponosno zaradi tega, še potem, ko je postal tako star in debel...	ekspr. na moč (SSF) prislovni frazem	D: zelo, močno
Če vas kdaj zanese pot mimo	dober tek (PF)	D: kot voščilo pri jedi

čevapčičarne z napisom »PRI TACAMUCI«, pa <b>dober tek!</b>	pragmatični frazem	K: dr. ev. f.: +
---	--------------------	------------------

»JAZBEC, NE JEZI SE!«

Jazbečka je <b>bila</b> iz jeze tako <b>vsaj iz sebe</b> , da je vrgla skozi okno še žimnico in nazadnje televizor!	biti ves iz sebe (GF) glagolski frazem	D: biti razburjen, jezen K: dr. ev. f.: –
— <b>Pa nič</b> , je strogo rekla črna mačka, mladičke mi lahko naredi tudi kak drug maček, če ti ni prav. Adijo!	pa nič (PF) pragmatični frazem	D: izraža nejevoljno sprijaznjenje s čim K: dr. ev. f.: –
— Ti, pozabil sem, zmotil sem se – no, <b>nič zato</b> . Pa na smrčku.	nič zato (PF) pragmatični frazem	D: izraža nepomembnost povedanega
Maček in mačka <b>sta si rekla</b> po mačje <b>adijo</b> in se razšla.	ekspr., pren. reči komu/čemu adijo (SSF) glagolski frazem	D: posloviti se od koga/česa
Naslednje dni je postajala črna mačka bolj in bolj lačna. Požrla je vse, <b>kar ji je prišlo v kremplje</b> , celo kamenje je oblizovala.	prenovitev iz: eksp. kar komu pride pod roko (SSKJ) stavčni frazem	D: kar kdo more
— <b>Ni govora</b> , se je razjezila mačka, <b>vse ob svojem času!</b> Prezgodaj je še, slišiš?	ni govora (PF) pragmatični frazem  vse ob svojem času (SSKJ) pregovor	D: izraža močno zanikanje  D: pustimo, da se stvari normalno razvijajo
— <b>Naj ti bo, ker si ravno ti.</b> Zdaj pa zamijavkaj, da bom slišala, kakšen glas imaš.	naj ti bo (GF) pragmatični frazem	D: izraža prizanesljivost
— Za začetek bi šlo, je zadovoljno rekla mačka in ga obliznila <b>od glave do repa in od repa do glave</b> .	prenovitev iz: eksp., pren. od glave do pet (SSF) prislovni frazem s prenovitvijo tudi za nazaj – od pet do glave	D: ves, popolnoma, v vsakem oziru, v vsem
Mucek se je napil, da je bil <b>okrogel kot žoga</b> .	ekspr., primera okrogel kot žoga (SSF) pridevniški frazem	D: zelo okrogel
Blago je bilo mehko in prijetno, muc je <b>pri priči</b> zadremal in čisto na drobno predel.	ekspr. pri priči (SSKJ) prislovni frazem	D: takoj
Govorica je <b>prišla</b> nazadnje tudi gospodinji Jazbečki <b>na uho</b> .	ekspr., pren. priti komu na uho (v SSF: ušesa) glagolski frazem	D: izvedeti
Na podstrešnem oknu se je igral majhen, puhast črn muc z belimi tačkami. Jazbečka je zavpila: — Aha, <b>te že imam!</b> In je zamahnila z metlo.	(že) imeti koga (GF) pragmatični frazem	D: najti, dobiti kaj/koga K: dr. ev. f.: +; sob. ev. f.: –

Jazbečka je bila <b>vsa iz sebe</b> od strahu in je komaj pobegnila po stopnicah.	biti ves iz sebe (GF) glagolski frazem	D: biti razburjen, jezen K: dr. ev. f.: –
Gospodinja Jazbečka pa je <b>kuhala jezo</b> in razmišljala, kako bi se maščevala.	ekspr., pren. kuhati jezo (na koga/kaj) (SSF); GF: kuhati jezo: 72; kuhati mulo: 378 glagolski frazem	D: biti jezen (na koga, kaj) K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –
Gospodinja Jazbečka <b>si je pomela roke</b> in stekla na podstrešje.	ekspr., pren. (po)meti si roke (SSF) glagolski frazem	D: biti zadovoljen, vesel K: dr. ev. f.: +; sob. ev. f.: –
— <b>Sram naj jo bo!</b> Sramota za Jazbečjo vas!	ekspr. sram bodi koga (SSKJ) pragmatični frazem	D: izraža ogorčenje, grajo K: dr. ev. f.: –
Gospodinja Jazbečka se ni več upala prikazati iz hiše in je samo <b>škripala z zobmi</b> .	ekspr., pren. škripati z zobmi (SSF) glagolski frazem	D: zelo se jeziti; jezno govoriti K: dr. ev. f.: –

## DOLINA ŽVRGOLIŠČE

Stržici <b>se je dobro zdelo</b> , pa se je vendarle delala, ko da je vajena takih poklonov.	dobro se zdi komu (SSKJ) stavčni frazem	D: biti vesel, zadovoljen K: dr. ev. f.: +
Stržku <b>je</b> za hip <b>vzelo sapo</b> . Potem pa se je prepeljal še bliže stržici in <b>na vsem lepem</b> , predrznež, je čivknil:	ekspr. sapo vzame komu (SSF) stavčni frazem  ekspr. na vsem lepem (SSKJ) prislovni frazem	D: kdo je zelo presenečen  D: nenadoma, brez vidnega vzroka
Zdaj je stržici <b>vzelo sapo</b> . Završčala je:	ekspr. sapo vzame komu (SSF) stavčni frazem	D: kdo je zelo presenečen
Čprav seveda stržica ni pozabila še enkrat zadihano reči »predrznež«, ko je <b>prišla spet do sape</b> .	ekspr., parafraza priti do sape (SSF) glagolski frazem	D: sprostiti se, opomoči se K: dr. ev. f.: +
Stržica je bila še zmeraj malo huda in je <b>kuhala mulo</b> .	pog., pren. kuhati mulo (SSF) glagolski frazem	D: kazati jezo, nejevoljo, navadno z vztrajnim molkom K: dr. ev. f.: –
Stržica mu ni pomagala, <b>kje pa!</b>	kje pa (PF) pragmatični frazem	D: izraža zavrnitev K: dr. ev. f.: –
— <b>Še na misel mi ne pride</b> , da bi stanovala pod jerebiko.	ekspr. kaj ne pride na misel komu (SSKJ) glagolski frazem	D: nikoli ne pomisliti na kaj K: dr. ev. f.: –
— <b>A tako</b> , je bil stržek jezen, pa mi tega nisi mogla prej povedati?	a tako (PF) pragmatični frazem	D: izraža presenečenje
— <b>Naj ti bo</b> , je nazadnje privolil stržek, kje pa naj ga naredim?	naj ti bo (GF) pragmatični frazem	D: izraža prizanesljivost
— No, ali ni lepo gnezdo?	pa kaj (PF)	D: izraža ravnodušnost



Stržica je pridrobnela in rekla: — Lepo. <b>Pa kaj?</b>	pragmatični frazem	
— Seveda sem rekla, da lahko zgradiš tukaj gnezdo, <b>zaradi mene</b> lahko, saj ti ne morem braniti.	zaradi mene (PF) pragmatični frazem	D: izraža brezbrizno privolitev
Stržica je <b>na lepem planila v jok.</b>	na (vsem) lepem (PF) prislovni frazem  ekspr. planiti v jok (SSKJ) glagolski frazem	D: nenadoma, nepričakovano  D: nenadoma glasno zajokati K: dr. ev. f.: –
In to v duplini tistega bora, <b>pa če ti je prav ali ne.</b>	če ti je prav ali ne (GF) stavčni frazem	D: tudi če se kdo ne strinja
Medtem si je stržica, ko da ni nič, <b>obrisala solze</b> , zletela je na kamen sredi potočka in se razigrano ogledovala v vodi.	ekspr. obrisati komu solze (SSKJ) glagolski frazem	D: potolažiti koga K: dr. ev. f.: +
...pozabil je, kako ljubka je njegova stržica, pognal se je vanjo in ji <b>naložil nekaj krepkih</b> s kljunom po glavi;	naložiti komu nekaj krepkih (GF) glagolski frazem	D: natepsti, pretepsti koga K: dr. ev. f.: –
Stržek je sedel na borovo vejo pred gnezdom in <b>na ves glas</b> zapel, zažvrgolel, zagostolel in zažvižgal.	ekspr. na ves glas (SSF) prislovni frazem	D: zelo glasno
...to je stržica šele zdaj spoznala, in kar <b>na lepem</b> ji je bilo žal, ker se je do stržka tako nemarno obnašala.	na (vsem) lepem (PF) prislovni frazem	D: nenadoma, nepričakovano
To je bilo sitno delo in večkrat je kar pomislila, da bi ušla in pustila jajca sama v gnezdu, naj si sama pomagajo, <b>kot vejo in znajo.</b>	kot več in znaš (SSKJ) prislovni frazem	D: po svojem preudarku; izraža nezanimanje
Stržek ji je nosil slastno hrano in ji neprestano pel <b>na moč</b> lepo in same nove pesmice.	ekspr. na moč (SSF) prislovni frazem	D: zelo, močno
Stržica je <b>na primer</b> rekla: — Zapo mi potoček!	na primer (PF) pragmatični frazem	D: izraža dodajanje
In kar <b>na lepem</b> se je zaslišalo trkanje na jajčno lupino, in kar <b>na lepem</b> je iz lupine pokukal prvi kljunček, in kar <b>na lepem</b> so bili mladički zunaj, in kar <b>na lepem</b> si je stržek vtaknil glavo pod perutnico, da stržica ne bi videla solze, ki mu je od samega veselja pritekla iz očesa in kar <b>na lepem</b> je bilo sončno jutro,	na (vsem) lepem (PF) prislovni frazem	D: nenadoma, nepričakovano

in kar <b>na lepem</b> so bili mladiči lačni.		
Stržek je bil neznansko ponosen nanje, stržica pa jih je tako razvajala, <b>da ni bilo več ničemur podobno.</b>	to ni ničemur podobno (PF) pragmatični frazem	D: izraža nejevoljo K: dr. ev. f.: –
— <b>Že prav</b> , je užaljeno rekel mali stržek in odletel k potoku, da se napije vode...	že prav (PF) pragmatični frazem	D: izraža nejevoljno sprijaznjenje s čim K: dr. ev. f.: –
Pa mu je <b>na lepem padlo v glavo</b> , da bi se spreletel malo ob potočku navzdol.	na (vsem) lepem (PF) prislovni frazem  pog. kaj pasti v glavo (SKJ) glagolski frazem	D: nenadoma, nepričakovano  D: domisliti se česa K: dr. ev. f.: +
Letel je nad potokom, <b>od časa do časa</b> je švignil tik nad vodo, da si je osvežil krila...	od časa do časa (SSKJ) prislovni frazem	D: občasno
Že je <b>na vso sapo</b> letel proti gaju. Kaj je videl?	star. na vso sapo (SSF); nenavadno, da je starinski frazem v sodobni pravljici; mogoče je posledica križanja na vso moč tako zelo, da je bil ob sapo prislovni frazem	D: zelo, močno
Pa so vsi <b>na lepem</b> utihnili, ko so zagledali stržka.	na (vsem) lepem (PF) prislovni frazem	D: nenadoma, nepričakovano
— Tiho, vrabec, je strogo zaklical, <b>ti si mi ravno pravi</b> , da bi se komu posmehoval, ti, ki najslabše poješ!	pog. kdo je (ta) pravi (SSKJ) stavčni frazem	D: biti zviti, predrzen, slab, neroden K: dr. ev. f.: –
— Od kod pa naj vzame glas, <b>saj ga nikjer nič ni!</b>	ekspr. (nikjer) ni nič koga (SSKJ) stavčni frazem	D: je zelo slaboten, šibek, suh K: dr. ev. f.: –
Stržku se je pa <b>dobro zdelo</b> in je zapel <b>na ves glas</b> .	dobro se zdi komu (SSKJ) stavčni frazem  ekspr. na ves glas (SSF) prislovni frazem	D: biti vesel, zadovoljen K: dr. ev. f.: +  D: zelo glasno
— No, vi, zdaj ste slišali, <b>kaj se pravi</b> peti.	kaj se (to) pravi (PF) pragmatični frazem	D: izraža zavrnitev, odklonitev K: dr. ev. f.: –
Alo, ponovili bomo vajo, in če je spet ne boste znali zapeti, <b>naj vas bo sram</b> pred stržkom!	ekspr. sram bodi koga (SSKJ) pragmatični frazem	D: izraža ogorčenje, grajo K: dr. ev. f.: –
Vrabec, s tabo pa <b>tako ali tako nič ne bo!</b>	tako ali tako (PF) pragmatični frazem  ekspr. iz koga ne bo (nikoli) nič (SSKJ)	D: v vsakem primeru  D: ne postati koristen, pomemben član družbe

	stavčni frazem	K: dr. ev. f.: –
<b>Pojdite se solit, pojma nimate</b> o petju!	ekspr., pren. pojdi(te) se solit (SSF) pragmatični frazem	D: izraža nejevoljno, nestrpno odklanjanje, zavračanje. K: dr. ev. f.: –
	ekspr. ne imeti pojma (o čem) (SSF) glagolski frazem	D: prav nič ne vedeti o čem, ne razumeti česa K: dr. ev. f.: –
Spet je zavladal vrišč, <b>da je šlo skozi ušesa.</b>	ekspr. da gre skozi ušesa (SSKJ) stavčni frazem	D: ki neprijetno deluje na koga K: dr. ev. f.: –
— Oh, nič posebnega, pevsko šolo imajo, je rekel stržek, ti, stržica, <b>veš kaj...</b> — <b>Kaj pa?</b> je vprašala stržica. — Pokljunčkajva se malo, je <b>na vsem lepem</b> rekel stržek. In pomislite, res sta se.	veš kaj (PF) pragmatični frazem s prenovitvijo  na vsem lepem (SSKJ) prislovni frazem	D: izreči z očitkom, neodobravanjem K: dr. ev. f.: –  D: nenadoma, nepričakovano
Kos je <b>dan za dnem</b> učil ptičji zbor in tudi stržkovi bratje so se učili peti, pa niso nikoli niti zdaleč tako lepo peli kot njihov mali brat,	dan za dnem (SSKJ) prislovni frazem	D: kar naprej, zelo pogosto

#### GLAVNI PETELINČEK

Iz takega jajca se ne more <b>nič prida</b> izvaliti.	star. nič prida (SSKJ) samostalniški frazem	D: nič dobrega, koristnega K: dr. ev. f.: –
— Take domišljavosti pa še nisem videlo, je osupnilo strašilo, <b>le čakaj</b> , te bodo že drugi naučili.	le čakaj (PF) pragmatični frazem	D: izraža grožnjo K: dr. ev. f.: –
Potem se je kar <b>na slepo srečo</b> odpravil proti bližnji kmetiji.	na slepo srečo (SSKJ) prislovni frazem	D: naključno, nenačrtno
— <b>Ti bom že dal</b> glavnega, je vreščal, ti paglavec!	ekspr. ti bom že dal (SSKJ) pragmatični frazem	D: izraža grožnjo po kazni, tepežu K: dr. ev. f.: –
— Glavni sem <b>in konec!</b>	in konec (SSKJ) pragmatični frazem	D: izraža odločnost, nepopustljivost
Petelin se je zdaj v galopu spustil proti njemu, mali pa je že <b>bežal</b> v svojih pernatih hlačkah, <b>kolikor so ga nožice nesle.</b>	prenovitev iz: ekspr. teči, kolikor noge nesejo koga (SSF) glagolski frazem	D: teči, kolikor hitro je mogoče
— Hoho, ti pa glavni! <b>Umrla bom od smeha, umrla bom!</b> se je zaslišalo za njegovim hrbotom. Petelinček se je ozrl. Glej jo, vrano! — No, ali boš rekla, da	ekspr., pren. umreti od smeha (SSF) glagolski frazem	D: zelo, glasno se smejati

nisem lep? Je jezno vprašal. — Lep? Ohoho! <b>Umrla bom!</b> Ti pa lep, s temi smešnimi hlačicami!		
In sonce me je izvalilo, <b>da veš.</b> — <b>Prava reč,</b> sonce! Vrana je prezirljivo prhnila in ga grobo ošinila z veliko črno perutjo.	da veš (PF) pragmatični frazem  prava reč (PF) pragmatični frazem	D: izraža prepričanost  D: izraža neprizadetost
Petelinček je <b>še pa še</b> jokal pod perutnico.	še pa še (GF) prislovni frazem	D: zelo veliko, močno
Popoldne je dež ponehal, bledikasto sonce se je <b>od časa do časa</b> pokazalo izmed redkih oblakov pa,,,	od časa do časa (SSKJ) prislovni frazem	D: občasno
Rekla je samo: — Kam <b>jo</b> pa <b>mahaš,</b> mali?	mahati jo (GF) glagolski frazem	D: iti, oditi
Petelinček se je sprva nezaupljivo zagledal vanjo, potem pa so se mu mahoma spet <b>udrle solze:</b>	star. solze se uderejo komu (SSKJ) stavčni frazem	D: začeti jokati K: dr. ev. f.: –
— Saj meni bi bilo prav, če bi bil glavni samo jaz, drugi pa ne, je nadaljeval petelinček, ampak drugim <b>to ne gre v račun.</b>	ekspr. kaj ne gre v račun komu (SSKJ) glagolski frazem	D: ni v skladu z načrti, mislimi, koristmi koga K: dr. ev. f.: –
Podganji mladič je <b>na primer</b> glavni za svojo mamo.	na primer (PF) pragmatični frazem	D: izraža dodajanje
— Zakaj pa nisem jaz glavni za nikogar? je žalostno vprašal petelinček in spet <b>požrl solzo.</b>	požreti solzo (GF); običajno: požirati solze glagolski frazem	D: ne začeti jokati
Prav nič ni bil utrujen, kar hodil bom, si je rekel, hodil bom, <b>pa četudi na konec sveta...</b> in res je prišel <b>na konec sveta. Na konec sveta.</b> In tam je bil brezov gozdiček...	prenovitev iz: eksp., pren. iti (tudi) na konec sveta (SSF) glagolski frazem	D: biti zelo zavzet za koga, kaj
<b>Žive duše</b> ni bilo videti, razen rjave kokoške...	ekspr., nikal. živa duša (SSF) samostalniški frazem	D: nihče
— Ti tudi... je hvaležno rekel petelinček, potem pa je sfrfotal na brezo in <b>si dal duška</b> z radostnim kikirikanjem.	dati si duška (SSKJ) glagolski frazem	D: sproščeno izraziti svoj čustva

## PEKARNA MIŠMAŠ

Mišmaš je že navsezgodaj zjutraj stal za prodajnim pultom, pred pekarno pa se je vila dolga vrsta ljudi, ki so <b>cedili sline</b> – tako lepo je dišalo iz pekarne.	prenovitev iz: eksp. sline se cedijo komu (SSKJ) stavčni frazem	D: zaman si želeti K: dr. ev. f.: –
--	--	--

...in če je bil prav posebno dobre volje, je zamrmral: — <b>Bogžegnaj.</b>	bogžegnaj (PF) pragmatični frazem	D: kot voščilo pri jedi K: dr. ev. f.: +
Korita so se spremenila v bogato obložene mize in vsakdo je lahko jedel, kar je hotel in kolikor je hotel. — <b>Na tvoje zdravje</b> , Mišmaš, so vpili, živel kralj Mišmaš!	na (tvoje) zdravje (SSKJ) pragmatični frazem	D: kot voščilo, zlasti pri pitju K: dr. ev. f.: +
Mišmaš se je ozrl po miškah in <b>skomignil z rameni</b> in tudi miške <b>so skomignile z rameni</b> ...ampak še zmeraj so se vsi malo smehljali.	skomigniti z rameni (GF) glagolski frazem	D: izražati nevednost, nezanimanje, dvom
In zmeraj, kadar ga je kdo vprašal, kako zmore sam tako veliko peko, je Mišmaš samo pomigal z brki in <b>zmignil z rameni</b> , odgovoril pa ni.	zmigniti z rameni (GF); že varianta od skomigniti/skomigovati z rameni glagolski frazem	D: izražati nevednost, nezanimanje, dvom
Jedert je imela koničast <b>nos, ki ga je zelo rada vtikala v stvari</b> , ki je niso nič brigale.	prenovitev iz: ekspr., pren. vtikati (svoj) nos v kaj (SSF) glagolski frazem	D: vmešavati se, vtikati se K: dr. ev. f.: –
In nekega dne je kar <b>naravnost rekla</b> Mišmašu:	nav. ekspr. naravnost reči (SSKJ) glagolski frazem	D: brez prikrivanja, odkrito reči
— Pa zakaj ne? Je sitnarila Jedert. — Ne, <b>pa konec</b> , je bil Mišmaš skopih besed.	pa konec (SSKJ) pragmatični frazem	D: izraža odločnost, nepopustljivost
Jedert je užaljena odšla. — <b>Že prav</b> , si je rekla, bom že zvedela.	že prav (PF) pragmatični frazem	D: izraža nejevoljno sprjaznjenje s čim K: dr. ev. f.: –
O, <b>le čakaj</b> Mišmaš, <b>le čakaj!</b> Ti bo še preklemansko žal, da si bil tako nevljuden z mano.	le čakaj (PF) pragmatični frazem	D: izraža grožnjo K: dr. ev. f.: –
<b>Vsa iz sebe</b> je tekla domov, legla v posteljo in od razburjenja vse do jutra ni mogla zaspati.	modifikacija iz: biti ves iz sebe (GF) glagolski frazem	D: razburjen, jezen K: dr. ev. f.: –
Zdaj pa je Jedert zavreščala <b>na ves glas</b> : — V rogljiču je mišja dlaka, Mišmaš!	ekspr. na ves glas (SSF) prislovni frazem	D: zelo glasno
— <b>Prava reč</b> , zaradi ene dlake! Mišmašev kruh je najboljši daleč naokrog <b>in konec</b> .	prava reč (PF) pragmatični frazem  in konec (SSKJ) pragmatični frazem	D: izraža neprizadetost  D: izraža odločnost, nepopustljivost
Ljudje so onemeli, potem pa <b>planili v smeh</b> .	ekspr., pren planiti v smeh (SSF) glagolski frazem	D: nenadoma glasno se zasmeljati
— <b>Kdor molči, pritrđi</b> , je rekel župan, torej <b>na svidenje</b> nocoj!	Kdor molči, pritrđi. (GF); prenovitev iz: preg. Kdor	D: kdor molči, se strinja s povedanim

	molči, desetim odgovori. (SSKJ) Je pa res, da se večkrat pojavlja prav ta prenovitev. pregovor  na svidenje (PF) pragmatični frazem	D: pozdrav ob slovesu
Ljudje so se plašno spogledovali in <b>majali z glavami.</b>	ekspr. majati z glavo (SSKJ) glagolski frazem	D: izražati osuplost, presenečenje, ogorčenje K: dr. ev. f.: –

## MAKALONCA

Četrti lepo piše in <b>zvit je ko ovnov rog.</b>	ekspr. primera zvit kot ovnov rog (SSF) pridevniški frazem	D: zelo zvit
Vse mu <b>stoji k rokam</b> : pero in meč, citre in sekira, kladico in kopača.	modifikacija iz: ekspr. komu gre od rok (SSKJ) stavčni frazem	D: delati hitro, dobro K: dr. ev. f.: +
Dela je dovolj. <b>Kjer je delo, tam je kruh.</b>	prenovitev iz: preg. Kjer je delo, tam je jelo. (PL) pregovor	D: Če boš imel delo, ne boš lačen. K: sob. ev. f.: +
Petrus je koval tako lične podkve, da so se <b>ulegale kakor ulite</b> na kopita konj iz cesarskega hleva – konjaka.	mogoče modifikacija: kakor ulito (PL) ekspr., primera prilegati se komu kaj kot ulito (SSF) – ulegati je morda bilo stalno (morda zvrstno omejeno) prislovni frazem	D: zelo, odlično se prilegati K: dr. ev. f.: +
Podkuj ga s srebrnimi pódkvicami in glej, da ga ne zakuješ. <b>Glavo ti snamemo!</b> «	ekspr. sneti komu glavo (PL in SSKJ) stavčni frazem	D: ubiti, usmrtiti koga K: dr. ev. f.: –
Mojster kovač <b>se je pograbil za glavo</b> : «Ob največjem delu me zapuščaš? Ne hodi!	prenovitev iz: ekspr. prijeti se za glavo (SSKJ); modifikacija prinaša intenzifikacijo glagolski frazem	D: biti (neprijetno) presenečen, začuden K: dr. ev. f.: –
Kovač je premišljeval, kaj bi mu še obljubil. Spomnil se je, da je Petrus <b>ves mrtev</b> na rake.	ekspr., pren. biti (ves) mrtev na koga/kaj (SSF) glagolski frazem	D: kazati veliko navdušenje, zanimanje za koga, kaj, veliko željo, strast do koga, česa K: dr. ev. f.: +; jez. ev. f.: +
»... Toda tvoji denarji so v moji skrinji. Če bi mi <b>skrhal besedo</b> in hotel iti, so denarji moji.«	varianta: skrhati besedo (PL); SSF: ekspr., pren. požreti/snesti besedo glagolski frazem	D: ne narediti, kar je bilo obljubljeno, rečeno K: dr. ev. f.: –

Petrus je potrdil in spet je zapelo njegovo kladivo in pelo <b>od zore do mraka</b> .	ekspr. od zore do mraka prislovni frazem (SSKJ)	D: ves dan
»Če še enkrat rečeš, da to niso raki, <b>pojdi zbogom</b> . Tvoj denar je moj.«	iti zbogom (PL, GF) glagolski frazem	D: posloviti se in oditi
Tedaj <b>si jo</b> Petrus <b>izmisli</b> . Izpred kovačnice je zagledal, kako je stara muca stala vrh strehe. <b>Ves v sapi</b> plane v kovačnico in kriči: »Mojster, beživa, beživa!...«	pog. izmisliti si jo (SSKJ) glagolski frazem  biti v sapi; verjetno modifikacija; PL: biti na sapi; SSF: star. na vso sapo prislovni frazem	D: najti primerno, ugodno rešitev K: sob. ev. f.: +  D: zelo, močno
»Resnično res! Lev je, pravi lev!« je v strahu pritrdil mojster kovač, da so vsi možaki pred kovačnico <b>prásnili v smeh</b> .	ekspr., pren. prasniti v smeh (SSF) glagolski frazem	D: nenadoma glasno se zasmejati
Mojster je med delom govoril in govoril, če je bil le kdo blizu, da ga je poslušal. <b>Jezik mu je migal kakor osi ritka</b> .	prenovitev iz: ekspr. jezik miga komu (SSKJ) stavčni frazem	D: govoriti
Ljudje so ga takole presodili: <b>Pod milim Bogom</b> za vsako delo je kasèn, uren le za tri reči: kadar tlači tobak v čédro, meša kvarte in <b>zvrne kozarček</b> .	pod milim Bogom (PL); SSF: ekspr., pren., nav. nikal. pod milim bogom pragmatični frazem  ekspr., olupš. zvrniti kozarček (česa) (SSF); PL: izvrniti kupico glagolski frazem	D: izraža podkrepitev trditve  D: spiti kozarec (česa) K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: +
Ker pa <b>imajo</b> kmetje <b>oči</b> in jim je Bog dal <b>zdravo pamet</b> , so se kar trgali za Petrusa.	ekspr. imeti oči za kaj (SSKJ) glagolski frazem  zdrava pamet (SSKJ); PL: biti zdrave pameti samostalniški frazem	D: imeti sposobnost za opazovanje, preučevanje K: dr. ev. f.: + D: sposobnost razsodnega, premišljenega ravnanja K: dr. ev. f.: +
»Kakor, da bi bil jaz za nič«, je godrnjal mojster tesar od blede nevoščljivosti, ki jo je sam hudobar <b>zasejal na zelnike</b> tistih lenob, ki sami <b>z mezincem ne ganejo</b> , vse pridne pa zavidajo in objedajo.	verjetno prenovitev iz: ekspr., pren. kaj je zraslo na zelniku koga (SSF), v starejših slovarjih ga ne zasledimo glagolski frazem  ne ganiti z mezincem (PL: ne geniti z mazincem); v SSKJ: ekspr. ne migniti z mezincem glagolski frazem	D: kdo je kaj (to) sam dognal; kaj (to) je domislica koga K: sob. ev. f.: –  D: čisto nič ne narediti K: dr. ev. f.: –
Tak je bil tesar Volbenk. Zato je sklenil, da mora ob priložnosti Petrusu <b>káko nagosti</b> .	verjetno varianta: nagosti kako komu; SSKJ: ekspr. pog. zagosti jo komu glagolski frazem	D: povzročiti nevšečnost, neprijetnost K: dr. ev. f.: –, jez. ev. f.: +

O, tedaj <b>jo bo</b> Petrus, ki je pokladal deske, <b>skupil!</b>	skupiti jo (GF); PL: izkupiti (si) jo, v oklepaju tudi skupiti; SSKJ: ekspr., pog. izkupiti jo glagolski frazem	D: biti tepen, dobiti poškodbe K: dr. ev. f.: –
»Petrus je pokladal deske!« je togotno kričal tesar. »Podžgal si jo pa ti, grdun!« je stopila predenj krčmarica in mu posvetila pod nos. »Dobro sem te videla.« » <b>Kdor drugim žaga, sam gaga.</b> «, je <b>skomizgnil</b> župan <b>z rameni</b> , vsem voščil <b>lahko noč</b> in odšel.	verjetno prenovitev iz: preg. kdor drugim jamo koplje, sam vanjo pade (SSKJ); lahko bi bila tudi omejena, lokalna varianta, tega ne vemo pregovor  skomigniti z rameni (GF) glagolski frazem  lahko noč (PF in PL) pragmatični frazem	D: nesreča, ki jo kdo pripravlja drugim, navadno zadene njega samega K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –  D: izražati nevednost, nezanimanje, dvom  D: zaželeli dober spanec in se hkrati posloviti K: dr. ev. f.: +
Toda hitro <b>si je izbil iz glave</b> potrte in jezne misli.	ekspr. izbiti si iz glave kaj (PL in SSKJ) glagolski frazem	D: pozabiti K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –
Zakaj že davno ni imel meča v roki. Zato mu <b>šine v glavo</b> , da bi se ponudil za vojščaka.	kaj šine v glavo komu (PL in SSKJ) glagolski frazem	D: domisliti se, nenadoma se spomniti nečesa
<b>Mahnil jo je</b> kar k poveljniku, ki je sedel na konju, in se mu ponudil.	ekspr., pog. mahniti jo (SSKJ); PL: mahniti jo kam glagolski frazem	D: iti, oditi
Vitez od zvezd je <b>premeril</b> Petrusa <b>od petá do temena</b> . Nato mu je zasmehljivo rekel...	ekspr. premeriti od peta do temena (SSKJ), mogoče je bila to stalna oblika; v PL: od podplatov do temena glagolski frazem	D: ogledati, pogledati si
Vitez od zvezd je <b>pihal od togote</b> in hropel od truda.	ekspr. pihati od togote (SSKJ); SSF in PL: pihati od jeze glagolski frazem	D: biti zelo jezen, nejevoljen, sovražen K: dr. ev. f.: –
Boj je bil trd in dolg. Gledalcem je <b>zastajala sapa</b> .	ekspr. sapa zastaja komu (GF in PL, ampak ne v tem pomenu) stavčni frazem	D: biti koga strah, groza K: dr. ev. f.: –
»Straža, takoj na konje in <b>na vse štiri vetrove!</b> Makalonca je ušla s Petrom...	ekspr., pren. na vse štiri vetrove (SSF) prislovni frazem	D: na vse strani
Stražarji so se razleteli <b>na vse plati</b> . Šele drugi dan pod noč so se vrnili...	mogoče varianta iz: star. na vse strani (SSF); tudi PL: na vse strani prislovni frazem	D: povsod
<b>Do solz</b> ga je <b>ganila</b> misel na mater.	ekspr. biti ganjen do solz (SSKJ) glagolski frazem	D: zelo, močno biti ganjen K: jez. ev. f.: +



»Mladičem nese prstan!« je Petrus planil kvišku in tekel v <b>eni sapi</b> k morju. Tam je našel ribiča.	ekspr. v eni sapi (PL in SSF) prislovni frazem	D: vse naenkrat, hitro
Oba sta veslala <b>za žive in mrtve</b> . Vihar ju je gnal proti otoku.	varianta: za žive in mrtve (PL); SSKJ: na žive in mrtve prislovni frazem	D: zelo K: jez. ev. f.: –
»Sedaj <b>sem ob</b> vse. Ob materin prstan on ob Makalonco...	biti ob (SSKJ) glagolski frazem	D: izgubiti K: dr. ev. f.: –
Preždel je noč in dan na obrežju, dokler ga ni začel <b>gruditi glad</b> .	glad grudi koga; mogoče gre za varianto: PL in SSKJ: ekspr. lakota grudi koga stavčni frazem	D: biti/postati lačen K: dr. ev. f.: –
Ob lakoti si človek pomaga, <b>kakor ve in zna</b> .	kakor veš in znaš (SKJ) prislovni frazem	D: po svojih zmožnostih K: dr. ev. f.: –
Petrus je bil neskončno srečen, ko bi bil mogel z otoka do Makalonce. Zato je kuril <b>noč in dan</b> .	nevtr., dvojč. noč in dan (SSF in PL) prislovni frazem	D: nenehno, neprestano
»Na otoku <b>ni žive duše</b> , in vendar je ogenj. Nekdo kliče na pomoč.«	ekspr., nikal. živa duša (SSF in PL) samostalniški frazem	D: nihče
Petrus hiti na počivališče, kjer sta bila z Makalonco. Po Makalonci <b>ne duha ne sluha</b> .	ekspr., nikal., dvojč. ne duha ne sluha (SSF); PL: ni duha ne sluha samostalniški frazem	D: brez sledu, neznan kje
»Če ves svet obhodim, dobiti jo moram!« sklene Petrus in <b>ubere pot pod noge</b> .	knj., ekspr., parafraza ubrati pot pod noge (SSF in PL) glagolski frazem	D: začeti iti, hoditi
Kamor je prišel in kogar je srečal, vsakega je vprašal, ali je kaj videl in srečal <b>táko in táko</b> deklico.	ekspr. tak in tak (SSKJ) pridevniški frazem	D: točno določen
Makalonca je <b>prespala</b> tisto noč po begu <b>ko ubita</b> . Sila utrujena je bila od dolge ježe.	verjetno modifikacija iz: ekspr., primera (za)spati kot ubit (SSF) glagolski frazem	D: trdno spati K: dr. ev. f.: +
...Ali me <b>tepe šiba</b> , ker sem ušla brez očetove volje, brez materinega blagoslova?«	verjetno varianta: ekspr. šiba poje (SSKJ); SSF in PL: ekspr., pren. šiba novo mašo poje (v pomenu: s trdo vzgojo se veliko doseže) stavčni frazem	D: biti tepen (s šibo) K: dr. ev. f.: –
Makalonco so <b>oblile</b> spet <b>solze</b> , ki so kapale na Petrusov plašč.	ekspr. obliti solze koga (SSKJ in PL) glagolski frazem	D: začeti jokati K: dr. ev. f.: –
Zjutraj si je <b>otrla solzne oči</b> in čutila, da je pogumna.	ekspr. oteriti komu solze (SSKJ); PL: oteriti solze komu glagolski frazem	D: potolažiti, pomagati v nesreči K: dr. ev. f.: +
O tem pa, da je cesarjeva hči, je	ekspr., molčati kot zid (SSKJ)	D: za vedno molčati

<b>molčala ko zid.</b>	glagolski frazem	
Straža in biriči so mu grozili, da bo <b>ob glavo</b> , ker je prav gotovo ogleduh za sovražnega kralja, ki grozi deželi z vojsko. Krvava sodba mu bo vse dokazala.	ekspr., pren., tudi nikal. biti ob glavo (SSF) glagolski frazem	D: umreti, biti ubit K: dr. ev. f.: –
Petrus se je kralju zahvalil in mu obljubil, da mu bo kakor najzvestejši sin in da bo <b>dal</b> za kralja in deželo tudi <b>kri in glavo</b> , če bo treba.	prenovitev iz: ekspr. dati glavo za kaj/koga (SSKJ); kri intenzificira in po svoje tudi demotivira pomen glava. Prav tako pa bi lahko sklepali, da gre za križanje frazemov ekspr. dati glavo za kaj/koga (SSKJ in PL) in ekspr., pren. preliti/prelivati kri za koga (kralj)/kaj (domovino) (SSF in PL) glagolski frazem	D: umreti, žrtvovati se K: dr. ev. f.: –; sob. ev. f.: +
Zato je kralja takole poprosil: »Kralj, vladarstvo je hudo in težko breme. Naj zato grem, dokler vladaš še ti, naj cesarske in kraljevske dvore. Marsikaj se bom naučil.« »Moška in <b>modra je ta</b> «, ga je pohvalil kralj in mu dovolil.	prenovitev iz: ekspr. ta je (pa) lepa (SSF in PL); tudi direktno nanašanje na beseda – ta beseda je modra pragmatični frazem	D: ne pričakovati česa takega (nekdo je nekaj pametno povedal) K: dr. ev. f.: –
Ko povem cesarju, da sem določen za kralja, mi prošnje ne bo odbil in mi <b>dal</b> Makalonco <b>za ženo</b> .	dati (komu) za ženo (SSKJ in PL) glagolski frazem	D: privoliti v poroko K: dr. ev. f.: + (v Finžgarjevem času)
Prej pa moram še videti svojo mater. <b>Bog ve</b> , če še živi.	bog ve (PF in PL: Bog ve) pragmatični frazem	D: izražanje dvoma
Makalonca je tujega viteza le mimogrede pogledala, pa ji je padel srebrni pladenj iz rok, <b>vsaj se</b> je skočila k vitezu in klicala: »Moj Petrus, moj Petrus!«	ekspr. ves iz sebe (SSKJ) pridevniški frazem	D: zmeden, prestrašen K: dr. ev. f.: –

#### HUDOBIN POTEPIN

Zato zareži v bližajočega se Hudobinčka, <b>da lete iskre krog in krog</b> .	modifikacija iz: ekspr. da so se (kar) iskre kresale (SSKJ) prislovni frazem  krog in krog (PL in GF) prislovni frazem	D: zelo, hudo K: sob. ev. f.: –  D: vsepovsod
»Mladi, vi mladi, kajpak! <b>Polna usta</b> so vas, <b>roke pa prazne</b> .	prenovitev iz: krnitev iz: ekspr., pren. imeti	D: veliko govoriti, rad se hvaliti

Kamor zgrabite, le zmedete. Nikamor ne pojdeš!«	polna usta besed (SSF; glagolski frazem) in iz: ekspr. ostati praznih rok (SSKJ; glagolski frazem); morda gre celo za križanje (kot napaka) med ekspr., pren. sama usta so koga (v pomenu kdo zelo veliko govori) (SSF) in ekspr. pren. imeti polna usta besed (SSF)	K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –  D: ne dobiti, uresničiti pričakovanega K: dr. ev. f.: –
Hudobin <b>pade na kolena.</b> »Poglavar, izpusti me. Priženem ti za gotovo vsaj eno dušo.«	ekspr., tudi pren. pasti na kolena (SSF) glagolski frazem	D: poklekniti pred kom, kleče ga prositi
»Ali tebe nikoli ne potrka?« »Da bi mene? <b>Le kje si se vzel</b> , da tako blekneš. Zvončar in ovčar sta eno...	pog. le kje se je vzel (SSKJ) stavčni frazem	D: od koga, od kod ima take lastnosti
»...Čemu ti potem korobač?« »Da se z njim postavljam!« »Kako neki?« »Da pokam in si <b>delam kratek čas</b> . Kadar pokam...«	delati si/komu kratek čas (PL in SSKJ) glagolski frazem	D: kratkočasiti, zabavati se/koga
»Ho, to <b>ni nobena umetnost</b> . Prvič ga imam v rokah in se grem kar koj s teboj skušat. Ali se greva?«	nav. ekspr. ne biti nobena umetnost (SSKJ) glagolski frazem	D: ni težko
»Bog in <b>sveti križ božji</b> «, je tiho vzdihnil ovčar. »Sveti Jurij, moj patron, ki si zmaju bil kos, pomagaj!...«	(sveti) križ božji (PF in v PL: križ božji! v pomenu, da se tako pobožno reče, kadar se kako delo začne) pragmatični frazem	D: izraža začudenje, presenečenje K: dr. ev. f.: –
Sveti Jurij, ovčarjev patron, ga je slišal in uslišal. Ovčarju se je takoj <b>posvetila zvita misel v glavi</b> .	križanje (kot napaka): ekspr., pren. komu se je posvetilo v glavi (v pomenu doumeti, razumeti nekaj) (SSF) in priti na misel (v pomenu domisliti se nečesa) (PL) glagolski frazem	D: doumeti, razumeti
»Oglušil?« se je prijel Hudobin za uhlje. »Prav zares in boš <b>gluh kakor bukovo tnalo</b> ...«	gluh kakor bukovo tnalo – verjetno varianta, saj se na gorenj. bukev izg. buka, bukovo tnalo pa je tnalo od buke; v SSKJ: star. gluh kakor buka (buka je zastar. hrup, trušč; interpretacija bi bila: v hrupu se nič ne sliši) pridevniški frazem	D: zelo/popolnoma gluh K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –
Ta se pograbi za glavo in <b>kriči na vse grlo</b> : »Nehaj! Nehaj!«	ekspr. kričati na vse grlo (SSF in PL) glagolski frazem	D: zelo glasno kričati

Strašno ga je bilo sram, da ga je ovčar premagal. Ko se četrtega dne <b>postavi na noge</b> , zasliši nad sabo, kako je nekdo zaklel in zavpil visoko v gori:...	ekspr. postaviti koga na noge (SSKJ in PL) glagolski frazem	D: ozdraveti, okrepiti se K: dr. ev. f.: +
...zasliši nad sabo, kako je nekdo zaklel in zavpil visoko v gori: »Ti peklenski strup, <b>pojdi k vragu!</b> « »Oho,« si misli hudobček, » <b>nekdo me kliče!</b> Kar k njemu!«	pojdi k vragu (PF) pragmatični frazem  prenovitev iz: ekspr. pog., pren. klicati vraga (SSF) glagolski frazem	D: izraža jezno odklonitev prisotnosti koga, zveze s čim K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –  D: izzivati nevarnost K: dr. ev. f.: –
Ko je prišel iz visokega gozda, se je zaril v gosto pritlikavo ruševje in se poganjal <b>na vse kriplje</b> dalje.	eksp. na vse kriplje (SSKJ in PL) prislovni frazem	D: zelo
Dokaj nad sabo je zagledal na skali lovca Kolúmbeža. <b>Mahnil jo</b> je kar proti njemu.	pog., ekspr. mahiniti jo (SSKJ in PL) glagolski frazem	D: iti, oditi
» <b>Dober dan</b> , stric!« je pozdravil lovca Kolúmbeža.	dober dan (PF in PL) pragmatični frazem	D: izraža pozdrav K: dr. ev. f.: +
» <b>Bog daj</b> dobrega tudi tebi.«	bog daj (SSKJ in PL) pragmatični frazem	D: izraža pozdrav K: dr. ev. f.: +
»Saj lahko malo posedim, ali ne?« » <b>Po mili volji</b> . Srenja te za sedež ne bo terjala.«	po mili volji (SSKJ); PL: po volji prislovni frazem	D: kolikor hočeš
»Če pa <b>po vsej sili</b> hočeš, ti natlačim tole veliko pipo. Po tako dolgi cevki se dim shladi in izgubi moč.«	po vsej sili (SSKJ in PL) prislovni frazem	D: zelo močno, na vsak način
Na bregu je stal krojač Krišpin, <b>suh kakor trska</b> .	ekspr., primera suh kot trska (SSF) pridevniški frazem	D: zelo suh K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f. –
»Kaj pa znaš?« »Mnogo, zelo mnogo!« » <b>To se pravi</b> : nič.«	to se pravi (PL in SSKJ, tudi GF) pragmatični frazem	D: uvaja drugačno, ustrežnejšo izrazitev, opredelitev česa
»Dela imam dovolj, samo ne verjamem ti, da bi <b>kaj prida</b> znal.«	kaj prida (SSKJ) prislovni frazem	D: malo, ne veliko K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –
»Reva nebogljen! Drugačne tiče sem ugnal in bi tebe ne posekal! <b>Ne brij norcev!</b> «	pog. pren. norce briti iz koga (SSF in PL) glagolski frazem	D: norčevati se, šaliti se K: sob. ev. f.: + (ne)
» <b>Tri sto zelenih</b> , če ni to sam ta spodnji!«	tristo zelenih (PF) pragmatični frazem	D: kot kletvica K: jez. ev. f.: +
Hudobček odgovori: » <b>Kar sem rekel, sem rekel</b> . Stavila sva za trikrat...«	ekspr. kar sem rekel, sem rekel (SSKJ) stavčni frazem	D: izraža, da govoreči vztraja pri svojih besedah, svoji odločitvi
»Ko hodim šivat po hišah, mi	šalj., olepš. pes pomeri komu	D: pes raztrga komu hlače

skušajo <b>psi pomeriti hlače</b> . Jaz pa s sabljo po pasjih gobcih...«	hlače (SSF in PL) stavčni frazem	K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: +
Ko vidi ta prečudni boj, zavpije: » <b>Mamka božja</b> , Krišpin, ali noriš?«	modifikacija iz: mati božja (PF) pragmatični frazem	D: izraža začudenje
Hudobček Hudobin je ležal nad vasjo na Okróglici. <b>Na vse kraje</b> se je lepo videlo.	ekspr. na vse kraje (PL in SSKJ, tudi GF) prislovni frazem	D: povsod
Možakarji pri mizi so utihnili in ga <b>pisano pogledali</b> .	ekspr. pisano (po)gledati (SSKJ in PL: pisano gledati koga) glagolski frazem	D: jezno, srepo gledati K: dr. ev. f.: –
» <b>Če ne mažeš, ne steče!</b> Krčmar, prinesi ga bokal!«	Če ne mažeš, ne (s)teče. (SSKJ) pregovor	D: če boš plačal oz. podkupil koga, boš dobil informacije, ki jih želiš.
Dedci so se spogledali: »Da bi mešetar za pijačo dajal, <b>kaj takega pa še ne!</b> «	kaj takega pa še ne (PF) pragmatični frazem	D: izraža osuplost
»Predaleč narazen sta. Ne bosta se sešla«, <b>zmajuje mešetar z glavo</b> .	zmajevati z glavo (SSKJ in PL) glagolski frazem	D: biti osupel, presenečen, ogorčen K: dr. ev. f.: –
»Dosti daleč sem mu šel naproti. <b>Prava reč</b> , tisti gozdiček!« zbija ceno Narobež.	prava reč (PF) pragmatični frazem	D: izraža neprizadetost
In tako je šla kupčija <b>brez konca</b> . Bokal je bil prazen, možaki so klicali bokal za bokalom na mizo.	krnitev iz: eksp. parni brez konca in kraja (SSF in PL) prislovni frazem	D: zelo dolgo
Vsi razgreti niso pijači vedeli <b>ne konca ne kraja</b> . Njih besede niso bile ne pesmi ne molitve.	ekspr. ne imeti ne konca ne kraja (SSKJ in PL) glagolski frazem	D: trajati zelo dolgo
Hudobin si je pod mizo <b>mencal roke</b> in bil prepričan, da ne bo ujel le ene same duše, še več.	mencati si roke; mogoče gre za modifikacijo iz: eksp., pren. (po)meti si roke (SSF), danes gl. mencati nima več tega pomena, pri PL pa je še, vendar ne v zvezi z roko glagolski frazem	D: biti zadovoljen, vesel
»Dovolj prepira, možje! Krčmar, še en bokal, mi pa <b>vrzimo kvartre</b> , ali ne?«	vreči karte (GF) glagolski frazem	D: odigrati igro s kartami
Vinski možje so bili drzni in stavili čezdalje više. Tedaj pa se je <b>sreča obrnila</b> . Izgubljali so drug za drugim.	verjetno je modifikacija ali starinska raba: eksp., pren. kolo sreče se obrne (SSF) stavčni frazem	D: kar prinaša prijetne, ugodne dogodke, ki mu sledijo manj ugodni, neprijetni K: sob. ev. f.: –
»Nič ne de. Zato te ne bom <b>gonil na boben</b> kakor drugi. Narediva takole: če boš zmogetl, mi vrneš...«	verjetno modifikacija iz: eksp., pren. pognati koga/kaj na boben (SSF) glagolski frazem	D: povzročiti gospodarski propad koga/česa K: dr. ev. f.: –

Zguba je neprespan <b>upiral oči v</b> lepe bankavce pred sabo.	ekspr. upirati oči v kaj (SSKJ) glagolski frazem	D: strmeti
»Pa zapiši, kar se ti ljubi. Denar moram imeti, če <b>gre vse k vragu</b> .«	pog., ekspr. iti k vragu (SSKJ) glagolski frazem	D: propasti, izginiti K: dr. ev. f.: –
»Tak, takó, ko se ga nista <b>do grla</b> nazobala v krčmi, dolivata še doma!«	ekspr. do grla (SSKJ in PL) prislovni frazem	D: zelo K: dr. ev. f.: –
»Polovico našega grunta si že <b>pognal po grlu</b> in še <b>nisi sit</b> . <b>Sram te bodi!</b> «	ekspr., pren. pognati po grlu (SSF) glagolski frazem  ekspr. sram bodi koga (SSKJ in PL) pragmatični frazem	D: zapraviti s pijačo, zapiti K: dr. ev. f.: –  D: izraža grajo K: dr. ev. f.: –
»Saj sem že zakurila pred isteje in kuham za nas. Vidva <b>ne zaslužita neslanega kropa</b> . Nacvrla vaju...«	ekspr., pren., nikal. še za slan krop ne zaslužiti (SSF in PL) glagolski frazem	D: zelo malo, slabo zaslužiti K: dr. ev. f.: –
»Molči, ženska, in ne razgrajaj!« je <b>udaril mož ob mizo</b> . »Poglej lepe denarce!« je pokazal na bankovce.	varianta: star. pog., ekspr. udariti ob mizo (PL in SSKJ) udariti po mizi (GF) glagolski frazem	D: odločno, ostro nastopiti, zahtevati
»Sam ta višji <b>vrag</b> iz dna pekla <b>naj vzame</b> ta pijanski denar in še tebe, mešetar grdi, in mojega dedca povrhu. Fej vaju bodi!«	prenovitev iz: pog., ekspr. pren. vrag vzame koga/kaj (SSF) stavčni frazem	D: kdo/kaj umre, izgine, propade K: dr. ev. f.: –

#### KVARTOPIRČEV SIN

Kar stopi predenj imeniten gospod, <b>kakor bi bil iz tal zrasel</b> .	modifikacija iz: kakor/kot bi zrasel iz tal (GF) prislovni frazem	D: nenadoma, nepričakovano
Ko se je kmet, vesel kupčije, komaj dvakrat prestopil po ozarah, je gosposki človek <b>izginil, kakor bi se bil v zemljo vdrl</b> .	ekspr., primera izginiti, kot (da) bi se v zemljo vdrl (SSF) glagolski frazem	D: izginiti brez sledu
Še in še se je oziral za tujim gospodom. <b>Ne sledu ne smradu</b> ni bilo več o njem.	ne sledu ne smradu; lahko bi šlo za starinsko ali narečno varianto iz: ekspr., nikal., dvojč. ne duha ne sluha (SSF) samostalniški frazem	D: brez sledu, neznanost
Ko je pa začutil v žepu denar, je <b>zamahnil z roko</b> in se dobre volje vrnil domov.	zamahniti z roko (GF) glagolski frazem	D: ne dajati, posvečati pozornosti
Zato je bila žena <b>od sile</b> vesela, mož pa se je kar zakrknil od žalosti.	ekspr. od sile (SSKJ in PL) prislovni frazem	D: zelo, močno K: dr. ev. f.: +

Mati se je izgovarjala:«Videk moj, <b>srce me boli</b> .« Ni mu povedala.	ekspr. srce boli koga (SSKJ in PL) stavčni frazem	D: biti žalosten K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: +
Ker je bil sinček zelo <b>bistre glave</b> , ga je dal v šolo.	nav. ekspr. bistre glave (SSKJ in PL) pridevniški frazem	D: pameten K: dr. ev. f.: +
Tedaj ga je oče poklical in mu povedal: <b>Tako in tako</b> je s tabo.	ekspr. tako in tako (SSKJ) prislovni frazem	D: točno določeno, tako
»...Od kod in kam gre tvoja pot, ko je <b>tema kakor v rogu</b> ?«	ekspr., primera tema kakor v rogu (SSF in PL) samostalniški frazem	D: velika, gosta tema
»Zakaj bi bil reven? <b>Krog in krog</b> imam pogrnjeno mizo: sladke...«	krog in krog (PL in GF) prislovni frazem	D: vsepovsod
Pučavnik si je pogladil belo brado, <b>odmajal z glavo</b> in rekel:	odmajati z glavo (SSKJ in PL) glagolski frazem	D: zanikati, ne strinjati se K: dr. ev. f.: –
»Ljubi moj, ne tako. Na vojski <b>teče kri</b> in se je hudič veseli. Če ti je drugače všeč, ti pomorem.«	ekspr., pren. kri teče kje (SSF) stavčni frazem	D: ugašajo življenja K: dr. ev. f.: –
<b>Rečeno, storjeno</b> , oče cesar je bil zadovoljen.	Rečeno, storjeno. (SSKJ) pregovor	D: brez odlašanja uresničiti sklep K: dr. ev. f.: +
Dobri, sveti mož se mu je <b>od srca smejal</b> , ko je videl, da ima Vid koštruna za konja.	ekspr. smejati (se) od srca (SSKJ) glagolski frazem	D: zelo, močno se smejati K: dr. ev. f.: +; jez. ev. f.: +
» <b>Nič ne de</b> . Jutri moraš iti izbijati zlato jabolko še tretjič.«	nič ne de (SSKJ) stavčni frazem	D: nič hudega, vseeno je
»Naš ovčar!« je zastokal in obupan začel begati po dvorani. Ministri so mrdali in <b>zmajevali z glavami</b> .	zmajevati z glavo (SSKJ in PL) glagolski frazem	D: biti osupel, presenečen, ogorčen K: dr. ev. f.: –
Ko je pa videla tega lepega fanta, ki je ugnal vse druge viteze, je pogumno rekla cesarju: » <b>Ovčar gor, ovčar dol</b> , moj je.«	kaj/kdo gor, kaj/kdo dol (SSKJ) stavčni frazem	D: ne glede na vse
Ministri so nemirno stopicali, <b>gledali izpod čela</b> sedaj Vida, sedaj cesarja.	gledati izpod čela (SSKJ in PL) glagolski frazem	D: grdo, jezno gledati K: dr. ev. f.: –
Vsi so se <b>najedli do sita</b> s cesarske mize.	najesti se do sitega (SSKJ) glagolski frazem	D: zelo, močno se najesti K: dr. ev. f.: +
»Cesar, pomni, kjer je oderuško bogatinstvo, <b>tam je hudič</b> .«	pog., ekspr. tam je (cel) hudič (SSKJ) stavčni frazem	D: godijo se neprijetne, težke reči K: dr. ev. f.: –
Vso bolečino, ki mu je <b>kljuvala v srcu</b> , je skrival. Niti cesarici ni črhnil o njej.	ekspr. kaj kljuje v srcu komu (SSKJ) glagolski frazem	D: povzročati neprijetne občutke, bolečino K: dr. ev. f.: –
Mladi cesarjevič je hotel <b>z vso silo</b> tudi na lov.	verjetno varianta: z vso silo (GF: na vso silo) prislovni frazem	D: zelo, močno

»Oj, oj, oj!« je kriknil, izpodbodel konja in <b>kakor strela</b> oddirjal k puščavniku. Tam se je vrgel starčku pred noge in hlipal: «Pomoč, pomoč!...»	ekspr., primera (hitro) kakor strela (SSF) prislovni frazem	D: zelo hitro
» <b>Ljudje božji</b> , umaknite se!« jim je ukazal starček.	ljudje božji (PF) pragmatični frazem	D: govorec poudarja, podkrepi trditev
»...Jaz imam zate svinec v imenu Boga Očeta, Boga Sina, Boga Svetega Duha...Ali ne veš, da te <b>imam pod nogami</b> , da ne smeš škodovati nedolžnemu...«	pod nogami imeti koga (GF in PL) glagolski frazem	D: imeti v oblasti

## KAČJA DOLINA

...v tej vasi je najtrdnější gospodar imel tri <b>sinove</b> . Ker mu jih je žena <b>povila</b> tri leta zapored in vsakega o Trjaci, so jih krstili: prvega...	star. poviti sinove (SSKJ in PL: poviti dete) glagolski frazem	D: roditi
Dečki so <b>rasli kakor konoplje</b> in kar naglo so <b>bili pod vrhom</b> .	ekpr., primera rasti kot konoplja (SSF) glagolski frazem  nar. biti pod vrhom (SSKJ) glagolski frazem	D: zelo hitro rasti  D: že skoraj odrasti
Pankrac je bil <b>ves mrtev</b> na polje in konje.	ekspr., pren. biti (ves) mrtev na koga/kaj (SSF in PL) glagolski frazem	D: kazati veliko navdušenje, zanimanje za koga, kaj, veliko željo, strast do koga, česa K: dr. ev. f.: +
Servac si je navezal culo in se poslovil. Od nikoder ga <b>ni bilo več na spregled</b> .	nav. ekspr. ne biti (več) na spregled koga (SSKJ) glagolski frazem	D: ne biti viden, opazen
Ko je gospodarju <b>potrkala smrt na vrata</b> , je izročil Pankracu hišo in zemljo.	ekspr., pren. kaj (po)trka na vrata (SSF) glagolski frazem	D: kaj se začinja, je tu K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: – (GF)
Bonifac pa je <b>bil sama dobrota</b> .	ekspr. sam x je koga (SSKJ in PL) stavčni frazem	D: veliko x je K: sob. ev. f.: +
Prav gotovo je odkrhnil pol kosa in ga <b>stisnil v roko</b> lačnemu bajtarskemu dečku.	ekspr. stisniti komu kaj v roko (SSKJ) glagolski frazem	D: dati K: sob. ev. f.: +
V tej dolini je bilo toliko strupenih kač, da jim <b>nobena živa duša</b> ni ušla.	ekspr., nikal. živa duša (SSF in PL) samostalniški frazem	D: nihče
Kdor koli se je prikazal, so ga	ekspr. je po kom (SSKJ)	D: biti izgubljen, mrtev



napadle in <b>po njem je bilo</b> .	stavčni frazem	K: dr. ev. f.: –
Bonifac, ki je <b>kakor ura</b> ubogal brata gospodarja, si je oprtal listnati koš in šel.	kot ura (GF) prislovni frazem	D: hitro, natančno K: dr. ev. f.: +
Babica izgovori in <b>pri priči</b> izgine.	ekspr. pri priči (SSKJ in PL) prislovni frazem	D: brez odlašanja, takoj
» <b>Ljudje božji</b> , zakaj ste žalostni?«	ljudje božji (PF) pragmatični frazem	D: govorec poudarja, podkrepi trditev
»Romar sem, ki prihajam <b>iz devete dežele, od devetih božjih poti</b> , kjer hranijo svete moči.	prenovitev iz: ekspr., pren. deveta dežela (SSF in PL; samostalniški frazem) in božja pot (SSKJ in PL; samostalniški frazem), ki prenavlja nazaj	D: pravljicična daljna in neznana dežela D: romarska cerkev
Vaščani so ga <b>z odprtimi usti</b> poslušali.	ekspr. poslušati z odprtimi usti (SSKJ) glagolski frazem	D: zelo pazljivo, zelo začudeno poslušati
»Nikoli!« so odgovorili <b>kakor iz enega grla</b> .	kakor iz enega grla; verjetno varianta; PL: na eno grlo; SSKJ: star. v en glas glagolski frazem	D: soglasno
Ljudje so <b>popadali na kolena</b> , jokali, molili in klicali vse svetnike na pomoč.	modifikacija iz: ekspr., tudi pren. pasti na kolena (SSF) glagolski frazem	D: poklekniti pred kom, kleče ga prositi
Ta pa bije in udriha <b>na vso moč</b> , dokler mu ne ostane le konček prve šibe v roki.	ekspr. na vso moč (SSF in PL) prislovni frazem	D: zelo, močno
Iz odprtih žrel jim srši ogenj, vse hkrati rjovejo, <b>da se zemlja stresa</b> .	verjetno varianta: da se zemlja stresa (SSKJ: ekspr. da se zemlja trese) prislovni frazem	D: zelo, močno
V tistem trenutku ga <b>objame črna tema</b> .	verjetno modifikacija, lahko pa tudi varianta: ekspr. koga objame tema (SSKJ) stavčni frazem	D: biti v temi, brez luči K: dr. ev. f.: –
Omahnil je na zemljo, <b>kakor bi ga bil kdo posekal</b> .	kot bi ga (kdo) posekal (GF: 2) prislovni frazem	D: močno K: dr. ev. f.: –
»...Jaz pa grem v večnost k staršem, bratom in sestram. Zahvaljen še enkrat in bodi srečen!« <b>Zginila je kakor bela meglica</b> . Bonifac je pa držal v roki demantno krono.	verjetno prenovitev iz: ekspr., primera izginiti kot kafra (SSF in PL) glagolski frazem	D: hitro, nenadoma, brez sledu izginiti
O njem še danes <b>ve hvalo</b> pesem in pravljica, čeprav njega davno davno ni več.	verjetno prenovitev iz: ekspr., pren. peti hvalo komu/čemu (SSF, tudi PL: pojte hvalo Gospodu) glagolski frazem	D: zelo hvaliti koga, kaj

ZGODE NA DVORU KRALJA JANEZA

» <b>Kaj se ve, kaj se ve?</b> Morda živi še danes.«	kaj se ve (GF) pragmatični frazem	D: izraža dvom
Dobil ga je od svojega očeta, ki ga je dobil od svojega očeta, ki ga je dobil od svojega očeta <b>in tako nazaj</b> .	prenovitev iz: in tako naprej (PF) pragmatični frazem	D: izraža dodajanje
Kraljična je bila zasanjana. Razmišljala je o <b>junakih</b> , ki bodo prijezdili k njej <b>na belih konjih</b> ter ji prinesli šopke cvetlic in lepa darila.	prenovitev iz: ekspr., pren., tudi kot primera čakati (na) princa na belem konju (SSF) glagolski frazem	D: čakati, želeli si izredno lepega, dobrega, bogatega, idealnega moškega
Kraljica je nosila krono in <b>držala pokonci večino vogalov pri gradu</b> .	prenovitev iz: preg. Žena podpira tri vogale hiše, mož pa enega. (SSKJ) pregovor	D: glavno skrb za dom, družino ima žena.
Ker takrat <b>čas še ni bil zlato</b> , ji ni nihče zameril.	prenovitev iz: preg. Čas je zlato. (SSKJ) pregovor	D: razpoložljivi čas je potrebno dobro izkoristiti
Vsak kralj <b>kot se spodobi</b> ima okrog sebe ljudi, ki se mu klanjajo in izpolnjujejo njegove ukaze.	ekspr. kot se spodobi (SSKJ) prislovni frazem	D: kot je prav, primerno K: dr. ev. f.: +; jez. ev. f: +
Na grajskem vrtu je dvorni pes Svatopluk ravno še pravi čas pomočil deblo mogočne lipe in <b>jo nato ucvrl</b> pred hudim pogledom debele kuharice.	pog., ekspr. ucvreti jo (SSKJ) glagolski frazem	D: hitro oditi, steči
<b>Vedel je, da njegov zdrav duh sodi edinole v zdravo telo.</b> Zdravo telo se ima, če se telovadi.	prenovitev iz: Zdrav duh v zdravem telesu. (GF) stavčni frazem	D: za dobro počutje je potrebno imeti zdravo telo in pozitivno naravnani duh. K: dr. ev. f.: +
Vedel je, da ga bo kralj Janez <b>zdaj zdaj</b> poklical.	zdaj zdaj (SSKJ) prislovni frazem	D: v najbližji prihodnosti, takoj, v hipu
Kralju Janezu so šli ukazi <b>zlahka iz jezika</b> .	kaj gre komu zlahka iz jezika (GF: le 1 primer, ostali primeri so: z jezika) glagolski frazem	D: brez težav povedati
To je storil tudi kralj Janez in <b>pustil</b> krono lepo <b>pri miru</b> na svoji glavi.	pustiti kaj pri miru (SSKJ) glagolski frazem	D: ne motiti, ne nadlegovati
»Jehata,« je rekel. »Minister Gregor, kaj sem res že tako star, da mi <b>kri zavre</b> po nekaj počepih?«... »Veličanstvo, vaša <b>kri vre</b> . Ampak vre zaradi pomladi, ne pa, ker bi bila utrujena. Pomlad je v deželi, ljubljene kralj, in pomlad je v	prenovitev iz: ekspr., pren. kri zavre komu (SSF) stavčni frazem	D: biti razburjen, razvnet K: dr. ev. f.: –

vaši krvi.«		
<b>Zašumelo je v ušesih</b> kralja Janeza, <i>zašumelo je v ušesih ministra Gregorja, zašumelo je v ušesih dvornega psa ... Še več! Šuma je bilo toliko, da se je pritepel v vsa ušesa, ki so mu bila na voljo še dva streljaja proč od gradu. Zrinil se je celo v grajsko kuhinjo, kjer je kuharica prestrašeno dvigala pokrove in iskala, kje se ji s čudnim šumom žge kakšen dober zalogaj. Kralj Janez si je povrtal po levem ušesu. Potem se je spomnil, da ima še eno uho in je povrtal tudi po njem. »Minister Gregor!« je odločno zaklical. »Kaj je to? Ali sem morda ukazal, naj kaj šumi?«</i>	prenovitev iz: ekspr. komu zašumi v ušesih (SSKJ) stavčni frazem	D: biti vznemirjen, razdražen K: dr. ev. f.: –
Tretja skupina je bila srednje velika, radovedna in vesela. Sestavljali so jo otroci, ki so <b>prodajali zijala</b> . Kupoval jih ni nihče, oni pa so jih kljub temu <b>na vso moč</b> prodajali.	prenovitev iz: ekspr., pren. zijala prodajati (SSF) glagolski frazem  ekspr. na vso moč (SSF) prislovni frazem	D: zadrževati se brez dela in si radovedno ogledovati kaj K: dr. ev. f.: –  D: zelo, močno
Minister Gregor <b>ni priplaval po prežgani juhi</b> . Minister Gregor je bil spet minister Gregor.	pog., ekspr., pren., nikal. ne priplavati po prežgani juhi (SSF) glagolski frazem	D: biti bister, prebrisan K: jez. ev. f.: –
Naj privedejo peke pred moje obličje. <b>Povedali jim bomo, kar jim gre!</b>	povedati, kar komu gre (GF) glagolski frazem	D: povedati, kar si kdo zasluži K: dr. ev. f.: –
Mimogrede so zgrabili še tri najbolj glasne nergače in jih <b>vrgli v grajsko ječo</b> .	ekspr. koga vreči v ječo (SSKJ) glagolski frazem	D: koga zapreti K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –
Če mu ni šlo, se je rad razjezil. Z jeznim ječarjem pa sploh <b>ni dobro zobati češenj</b> .	ekspr., pren., nikal. ni dobro češenj zobati s kom (SSF) glagolski frazem	D: ni dobro imeti opravka s kom; je neprijeten, neznosen, ošaben K: dr. ev. f.: –
Kralj Janez je sedel na prestolu in <b>pihal od jeze</b> . <i>Pred njim so stali peki in pihali od strahu. Ob strani so stali minister Gregor in biriči ter pihali kar tako. Ob strani so sedeli kraljica, kraljična in kraljevič, ki niso nič pihali.</i>	prenovitev iz: ekspr., pren. pihati od jeze (SSF) glagolski frazem	D: biti zelo jezen, nejevoljen, sovražen K: dr. ev. f.: –
»Tu ste, nesreče!« je zaklical kralj Janez. <b>Niti na misel mu ni</b>	komu niti na misel ne pade glagolski frazem (GF)	D: kdo se nikoli ne spomni, ne pomisli na kaj

<b>padlo</b> , da bi rekel, denimo: » <b>Dober dan</b> .«	dober dan (PF) pragmatični frazem	D: izraža pozdrav K: dr. ev. f.: +
»Namesto, da bi zajtrkoval v <b>krogu svoje družine</b> , moram zdaj <b>na prazen želodec</b> reševati državne posle!«	publ. v krogu koga (SSKJ) (tudi v krogu prijateljev, sodelavcev idr.) prislovni frazem  nevtr. na prazen želodec (SSF) prislovni frazem	D: s kom K: dr. ev. f.: +  D: na tešče, ne da bi prejel kaj pojedel K: dr. ev. f.: –
Mokič, Testič in Kvasič so <b>padli na kolena</b> . »Milost, vaša milost,« se je opogumil Mokič.	ekspr., tudi pren. pasti na kolena (SSF) glagolski frazem	D: poklekniti (pred kom) K: dr. ev. f.: –
Bil je najstarejši pek in je <b>vedel, kako se tej stvari streže</b> .	vedeti, kako se stvari streže (GF) glagolski frazem	D: znati pravilno, ustrezno ravnati K: dr. ev. f.: +
»No, <b>naj vam bo</b> . Tokrat <b>naj vam bo</b> . Odpuščam vam...«	naj vam bo (GF) – namesto vam je lahko uporabljena katerakoli oseba zaimka, vendar vedno klitična oblika pragmatični frazem	D: izraža prizanesljivost
Ljudje so navdušeno vzkliknili in <b>jo ubrali</b> po poti navzdol proti velikemu mostu.	pog., ekspr. ubrati jo (SSKJ) glagolski frazem	D: iti, oditi hitro
Razmišljal je, da mu <b>gre</b> vladanje dobro <b>od rok</b> , da v deželi kraljujeta mir in blaginja.	ekspr. kaj gre od rok komu (SSKJ) stavčni frazem	D: delati hitro, dobro K: dr. ev. f.: +; sob. ev. f.: + (dobro)
»Nobenega ampak! Nisem te klical <b>in pika!</b> « se je razhudil kralj Janez.	ekspr. in pika (SSF) pragmatični frazem	D: izraža odločnost, nepopustljivost
»In kaj potem? <b>Vrzite ga v ječo</b> in ga obglavite!«	ekspr. koga vreči v ječo (SSKJ) glagolski frazem	D: koga zapreti K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –
Z očmi je obupano iskal vsaj kanček dobre volje na obrazu svojega kralja. <b>Kolena so se mu tresla</b> . Po čelu so mu začele potovati potne srage. Dolgo je <b>lovil sapo</b> , globoko vzdihnil in končno rekel:	ekspr., tudi pren. kolena se tresejo komu (SSF) stavčni frazem  loviti sapo (SSKJ) glagolski frazem	D: zelo se boji K: dr. ev. f.: –  D: težko, sunkovito dihati
Kralj Janez je <b>zamahnil z roko</b> : »Samo zmaj ti <b>gre po glavi</b> , minister Gregor! Pošlji vojsko nadenj!«	zamahniti z roko (GF) glagolski frazem  kaj/kdo gre po glavi komu (GF) glagolski frazem	D: ne dajati, posvečati pozornosti  D: misliti na koga/kaj
Potem se je kralj Janez obrnil stran in <b>dal jasno vedeti</b> , da se ga stvari v zvezi z zmajem ne tičejo več.	pog. kaj dati vedeti komu (SSKJ) glagolski frazem	D: posredno sporočiti, pokazati K: dr. ev. f.: –
To je bila junaška žalost mož, ki	ekspr., pren. do zadnje kaplje	D: do smrti; do zadnjih

so <b>do zadnje kaplje krvi</b> pripravljeni sukati meč za svojega kralja, četudi bi raje počeli kaj drugega.	krvi (SSF) prislovni frazem	moči, možnosti
Čez dvižni most in po grajskem dvorišču in po grajskih stopnicah so že bobneli težki koraki in hip zatem je <b>v prah pred</b> kralja Janeza <b>padel</b> hrabri poveljnik Močnik in takoj za njim vsa vojska. Možje so najprej morali <b>naloviti dovolj sape..</b>	vznes. pasti v prah pred kom (SSKJ) glagolski frazem  prenovitev iz: ekspr. priti do sape (SSF) glagolski frazem	D: zelo se ponižati K: dr. ev. f.: –  D: sprostiti se, opomoči se K: dr. ev. f.: +
Potem so <b>eden čez drugega odhropili</b> zgodbo o strašnem in neustavljivem zmaju	prenovitev iz: pog. govoriti eden čez drugega (GF); SSKJ: ekspr. govoriti drug čez drugega glagolski frazem	D: govoriti hkrati, vsevprek K: dr. ev. f.: –
Kralj Janez in minister Gregor sta <b>zmajevala z glavama.</b>	zmajevati z glavama; prenovitev iz: ekspr. (z)majevati z glavo (SSKJ); posebej poudarjeno, da sta kretljivo delala z glavo glagolski frazem	D: biti osupel, presenečen, ogorčen K: dr. ev. f.: –
Zmaj je bruhal malo ognja, zavrtil oči in šel. Tako se je dogajalo <b>iz dneva v dan.</b>	nevtr., dvojč. iz dneva v dan (SSF) prislovni frazem	D: nenehno, neprestano
Zmaj je hiral. <b>Na prestolu sploh ni več sedel, ampak je visel iz njega.</b> Bil je bled in izčrpan. Vidno je hujšal. Pod očmi je imel črne kolobarje. Ognja ni več bruhal...	prenovitev iz: ekspr., pren. sedeti na prestolu (SSF) glagolski frazem	D: vladati, biti na oblasti
Minister Gregor še ni končal, ko je zmaj nenadoma izbuljil oči, strašno zasopel in <b>padel iz prestola.</b> Pritekel je ranocelnik. Niti sklonil se ni nad zmaja, ko je že odkimal.	prenovitev iz: pasti s prestola (GF) - zmaj je dobesedno padel s prestola, hkrati pa mu je ukana oz. posledična smrt odvzela oblast glagolski frazem	D: komu je odvzeta oblast K: dr. ev. f.: –
Ko je hotela nekaj reči, so jo <b>zalile solze.</b>	ekspr. zaliti solze koga (SSKJ) glagolski frazem	D: začeti jokati K: dr. ev. f.: –
Kraljica, ki bi še pred nekaj trenutki ministra Gregorja <b>utopila v žlici vode</b> , se je zdrznila.	ekspr., pren., nerealno utopiti koga v žlici vode (SSF) glagolski frazem	D: zelo sovražiti koga, želeti ga uničiti K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –
Kraljična je takoj zatem z vso naglico znova <b>planila v jok</b> , v hujšega kot prej, in kraljica mati...	ekspr. planiti v jok (SSKJ) glagolski frazem	D: nenadoma glasno zajokati K: dr. ev. f.: –
Iz njega je pravkar vsa zardela	ekspr. na vso moč (SSF)	D: zelo, močno

hitela sobarica, ki je očitno <b>na vso moč</b> pospravljala kraljev priložnostni kavč.	prislovni frazem	
Minister Gregor <b>se je klanjal do tal</b> in pohlevno govoril:	ekspr. klanjati se do tal (SSKJ) glagolski frazem	D: zelo, pretirano izkazovati komu čast, spoštovanje K: dr. ev. f.: –
»Da,« je zastokal minister Gregor, » <b>se pravi</b> , ne, vaša milost...«	se pravi (PF) pragmatični frazem	D: uvaja drugačno, ustrežnejšo izrazitev, opredelitev česa
Minister Gregor <b>se je udaril po čelu</b> in iz druge kletke spustil sokola.	udariti se po čelu (GF) glagolski frazem	D: domisliti se, spomniti se nečesa K: dr. ev. f.: +
Ptič se je z vso silo zapodil za golobom, ki je <b>kot puščica</b> poletel proti cilju.	kot puščica (GF) prislovni frazem	D: zelo hitro
»Ali veš, da si skoraj zanetil vojno? Kaj si spet počel, smrkavec?« ga je kralj Janez <b>trdo prijel</b> .	trdo prijeto koga (GF) glagolski frazem	D: biti strog do koga K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –
»Aha,« je rekel kralj in uprl roke v boke, »nič. Nič tudi nisi rekel princesi Krivonogici.« Kraljevič je <b>pogledal v tla</b> .	pogledati v tla (GF) glagolski frazem	D: biti sram K: dr. ev. f.: –
»Ali mogoče ni vse to res? Grda je <b>kot le kaj!</b> « je odgovoril kraljevič.	ekspr. kot le kaj (SSKJ) prislovni frazem	D: zelo
Kralj Janez je tuhtal, če naj mu <b>nategne smrkolinska ušesa</b> , a se mu je zdelo, da ima že itak malo predolga.	modifikacija iz: ekspr., nategniti komu ušesa (SSKJ) glagolski frazem	D: kaznovati koga s potegljaji za uhelj, z zavijanjem uhlja K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –
Kraljica <b>ni več izgubljala časa</b> . Odločno je rekla: »Hčeri moraš najti moža!«	ekspr. ne izgubljati čas (SSKJ) glagolski frazem	D: ne ukvarjati se K: dr. ev. f.: –
»Hm,« se je končno zbral, »kaj ne bomo sosedovega Janka Škilastega <b>vzeli za zeta?</b> «	koga vzeti za zeta (GF: 3); v povezavi z vzeti za ženo oz. moža glagolski frazem	D: posoroditi
»Saj, fant je postaven in prikupen, a kaj, ko v zakladnici kralja Jakoba Škilastega <b>ni kaj prida</b> cvenka.«	ni kaj prida (SSKJ) pridevniški frazem	D: ne veliko K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –
»Ne bi rada, da bi moja hči nekoč morala <b>gledati na vsak dinar</b> .«	ekspr. gledati na vsak dinar (SSKJ), sicer nima oznake star., ampak Keber ima gledati na vsak evro glagolski frazem	D: biti varčen
» <b>Daj</b> kraljično za ženo ministru Gregorju. Mož je pameten in pri	dati (komu) za ženo koga (SSKJ)	D: privoliti v poroko K: dr. ev. f.: +

nas si je nabral denarja...«	glagolski frazem	
Naslednjega dne sonce še ni popolnoma vstalo, ko so <b>na vseh koncih</b> dežele kralja Janeza in tudi drugod oznanjali, da dvor kralja Janeza vabi snubače, naj se <b>pomerijo za roko</b> ljubljene kraljične.	na vseh koncih (GF) (v SSKJ: na vseh koncih in krajih) prislovni frazem  prenovitev: križanje frazemov ekspr., pren. prositi za roko koga (SSF) in ekspr. pomeriti se za kaj (SSKJ) glagolski frazem	D: povsod  D: zasnuti  D: ugotoviti, kdo je močnejši, boljši
Konj Janka Škilastega je bil beli vranec in po žilah se mu je pretakala <b>plemenita kri</b> prednikov, vzrejenih na dalnjih kraških planjavah.	ekspr., pren. plemenita kri (SSF) samostalniški frazem	D: plemiški rod K: dr. ev. f.: +
Na najvišji veji stare jablane se je bleščalo zlato jabolko, bleščalo tako, da je <b>jemalo vid</b> in da so stare ženske, ki so pomnile marsikaj, zatrdile, da takega leska <b>ni videl svet</b> .	pog. kaj jemlje vid komu (SSKJ) glagolski frazem  modifikacija iz: česa takega svet še ni videl (PF) pragmatični frazem	D: slepiti  D: izraža presenečenje, osuplost
Ali bo črni žrebec, ki je dirjal <b>kot blisk</b> , priboril milo deklico svojemu gospodarju, bogatemu ministru Gregorju?	kot blisk (GF), Keber ima samo: ekspr., primera hiter kot blisk prislovni frazem	D: zelo hitro
Ob kočijažu je sedel Janko Škilasti in izmenoma jokal in <b>škripal z zobmi</b> .	ekspr., pren. škripati z zobmi (SSF) glagolski frazem	D: zelo se jeziti, jezno govoriti K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –
Po poti proti gradu se je bližala čudovita kočija. Namesto kočijaža je minister Gregor osebno <b>držal vajeti v rokah</b> .	prenovitev iz: držati vajeti v rokah (GF) – Gregor dobesedno drži vajeti v rokah, prav tako pa je on tisti, ki vodi državo, ki svetuje kralju oz. tisti, ki ima vajeti v svojih rokah. glagolski frazem	D: voditi, odločati
Radovednež se je preveč nagnil, da bi videl zmagoslavje ministra Gregorja! Gledalci so znova <b>prasnili v smeh</b> .	ekspr., pren. prasniti v smeh (SSF) glagolski frazem	D: nenadoma glasno se zasmejati
»Rekla sem, da minister Gregor <b>ve, kako in kaj</b> .«	vedeti kako in kaj (GF) glagolski frazem	D: obvladati kaj K: dr. ev. f.: +
Čez čas je pritekel kraljevič in <b>pocukal za rokav</b> kralja Janeza.	pocukati koga za rokav (GF) glagolski frazem	D: prizadevati si za kaj/zanimanje za koga
Tam sta se zazrla v mogočno steno gradu. Kralj Janez je <b>izbuljil oči</b> . Iz okna kraljičine	ekspr. izbuljiti oči (SSKJ) glagolski frazem	D: presenečeno se začuditi K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –

sobe se je do tal vila vrv, spletena iz svilenih robcev.		
»Kaj vendar...?« je začel kralj Janez, a ga je kraljevič znova <b>pocukal za rokav</b> in s prstom pokazal na oblak prahu, ki je izginjal v daljavi.	pocukati koga za rokav (GF) glagolski frazem	D: prizadevati si za kaj/zanimanje za koga

## BUTALE IN BUTALCI

Butalci so gadje; tisto leto, ko sta bili dve kravi za en par, <b>so se</b> Butalci <b>skregali s pametjo</b> , pa so zmagali Butalci, — kaj mislite! — in ne pamet: takšni so.	prenovitev iz: pog. skregati se s pametjo (SSKJ in PL) glagolski frazem	D: začeti nepremišljeno, nerazsodno ravnati K: dr. ev. f.: –
Privadil se je Buta novemu kraju, imel je obilo družine in so bili vsi tistega talenta, da so jim <b>grablje bolj služile kakor vile</b> .	verjetno modifikacija iz: grablje ima, vil pa ne (SSKJ in PL) stavčni frazem	D: samo jemlje, daje pa ne K: dr. ev. f.: –
Stiskači so, sold jim <b>ne gre izpod palca</b> , še v krčmi bi radi odtrgavali, ko plačujejo vino.	varianta: kaj ne gre izpod palca komu (PL) glagolski frazem	D: kdo je pretirano varčen, skop človek K: dr. ev. f.: –
Tepanjčani pa tudi ne moče in so <b>spravili v svet</b> prečudne vse historije o Butalcih, kakršne bomo še slišali.	spraviti v svet (GF: 14) glagolski frazem	D: razširiti, javno objaviti
In se je prvi kar <b>pri tisti priči</b> zaklal s peharjem; drugi je obupal in dejal:	pri tisti priči; verjetno varianta iz: ekspr. pri priči (SSKJ in PL), pogostejša varianta: pri tej priči prislovni frazem	D: takoj
Za njegovih dni je po Butalah razsajala kuga <b>krive vere</b> in je Jurež Pismouk bil njen mežnar.	modifikacija iz: učiti krivo vero (SSKJ in PL) glagolski frazem	D: zavajati z napačnimi resicami, neresnicami K: dr. ev. f.: –
Žena ga je rotila in spreobračala, <b>z lepo in z grdo</b> — ne beseda ni zalegla, ne palica.	verjetno varianta iz: z lepo ali z grdo (PL); SSKJ: ekspr. zlepa ali zgrda prislovni frazem	D: na vsak način
Pa ko je snedel klobaso s paternoštrom, ga je <b>vest silno pričela črvičiti</b> , bridko se je kesal in se spreobrnul.	prenovitev iz: ekspr., pren. vest grize koga (SSF) stavčni frazem	D: je moralno odgovoren, kriv za kaj slabega, nedopustnega K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –
Ono leto so imeli v Butalah veliko tepk, pa <b>niso vedeli drugam z njimi</b> , nego so jih zmetali v zapuščen vodnjak – tam se naj zmedé.	verjetno modifikacija iz: ekspr. ne vedeti kam s čim (verjetno ostanek od vezljivosti ne vedeti kam s kom) (SSKJ) glagolski frazem	D: imeti veliko česa



Brizgalnica se je imenitno obnesla, vsi so bili <b>do kože mokri</b> , car in njegovi ministri, strežaji in lakaji.	ekspr., pren. moker do kože (SSF) pridevniški frazem	D: zelo moker K: dr. ev. f.: –
Pa se je car nasmehnil in je dejal, da mu že ta prvi razlog <b>do vrha</b> zadošča.	ekspr. do vrha (SSKJ) prislovni frazem	D: popolnoma
In so v teku let Butale pretesne postale za vse Butalce in je bil mlajši rod korajžen in <b>šel pogledat po svetu</b> in so se nekateri naselili ob Dravi...	elipsa: iti po svetu pogledat (SSKJ: iti po svetu) glagolski frazem	D: iti v tujino, odpotovati iz domačega kraja

### TURKI V BUTALAH

Ni dosti manjkalo, pa bi bile <b>prišle v zgodovino</b> in bi se morala še deca v šolah učiti o Butalah.	ekspr. priti v zgodovino (SSKJ) glagolski frazem	D: postati zgodovinsko pomemben
Pa so se zbal tudi v Butalah, da <b>ne pride</b> krivoverna ta nesnaga še <b>nad nje</b> , in so imeli vzroka...	kaj priti nad koga (SSKJ) glagolski frazem	D: prizadeti koga K: dr. ev. f.: –; sob. ev. f.: + (ne)
Toda je v Butalah dan le podnevi, ponoči pa je tema, in se je bilo <b>po pravici</b> bati, da bo Turek prišel ponoči in ne bo videl neustrašne prepovedi.	po pravici (SSKJ) pragmatični frazem	D: izraža utemeljenost, upravičenost
Če Turek ne bi ubogal, naj pa <b>pri tej priči</b> zbudi župana in može, da bodo storili svojo dolžnost.	varianta: pri tej priči (PL), SSKJ: ekspr. pri priči prislovni frazem	D: takoj
In ko je napočil dan in <b>ni bilo</b> od Turka <b>ne duha ne sluha</b> , so sklenili, napis da je dober...	ekspr., nikal., dvojč. (ni) ne duha ne sluha (SSF); PL: ni duha ne sluha stavčni frazem	D: izginiti brez sledu, neznan kam

### BUTALCI GREDO PO SOL

Butalcem je pošla sol in je bilo to nerodno ne le za kuho in za peko, nego tudi za butalsko modrost, kajti niso kaj vedeli in kam, kadar jim je kdo ukazal, <b>da se gredo solit</b> , in to ni bilo redkokrat.	prenovitev iz: ekspr., pren. pojdi se solit (SSF in PL) – na tej prenovitvi temelji cela zgodba pragmatični frazem	D: izraža nejevoljno, nestrpno odklanjanje, zavračanje. K: dr. ev. f.: –
Pa so moževali in nazadnje sklenili: ni drugače, treba osedlati dvanajst konj in z njimi	modifikacija iz: iti v svet (SSKJ) glagolski frazem	D: iti v tuje, daljne dežele, države

<b>v svet</b> po soli.		
<b>Ni</b> pa <b>vrag</b> , da ne bi vseh klafrnic spravili pod eno marelo.	pog., ekspr. ni vrag (SSKJ) pragmatični frazem	D: podkrepitev trditve
Pa nam vsaj ne bo treba klafrnicam <b>na ljubo</b> s seboj vlačiti marele, marela je reč...	komu/čemu na ljubo (PL) prislovni frazem	D: zaradi volje, želje koga
<b>Jahali so čez devet planin in devet dolin</b> , da so prišli v prekrasno mesto Solimuri.	verjetno križanje dveh frazemov: v pravljicah iti čez devet gorá in devet vodá (SSKJ) in star. priti čez hribe in doline (SSKJ, tudi PL) glagolski frazem	D: zelo daleč D: priti od daleč
Pa so se zmedli v durih in mesto v krčmo so stopili v brivnico poleg krčme in je bila tudi v brivnici jako prijazna postrežba in se je Butalcem zgodilo, da so bili ostriženi in obriti, še preden so naročili bokal vina. In so bili ostriženi in obriti tako lepo, da drug drugega niso več poznali, nego so se izpraševali, od kod si in kam si namenjen.	besedilna prenovitev iz: pog. pren. norce briti iz koga (SSF in PL) glagolski frazem	D: norčevati se, šaliti se
Ko pa so pričeli zopet tovoriti konje, <b>so se jim lica zasmejala od ušesa do ušesa</b> : »Iskali smo zrno soli po kajžah, pa imamo s seboj dvanajst tovorov, <b>hvala bogu!</b> «	prenovitev iz: ekspr., pren. smejati se do ušes (SSF) (GF: 46; smejati se od ušesa do ušesa: 3) glagolski frazem hvala bogu (SSKJ in PL) pragmatični frazem	D: zelo, močno se smejati K: dr. ev. f.: + D: izraža hvaležnost, veselje, zadovoljstvo K: dr. ev. f.: +
Sedaj se je vsak oddahnil in je rekel: » <b>Hvala bogu</b> , pravi sem!	hvala bogu (SSKJ in PL) pragmatični frazem	D: izraža hvaležnost, veselje, zadovoljstvo K: dr. ev. f.: +

#### V BUTALAH SEJEJO SOL

Pa so spomladi vsak okoli svoje kočke prekopal rušo, jo povlekli in vanjo posejali sol, da jo bo gospodinja <b>imela kar pri roki</b> kakor peteršiljček in drobnjak.	ekspr., pren. imeti kaj pri roki (SSF) glagolski frazem	D: imeti kaj na razpolago K: dr. ev. f.: +
Kako bo šele slana, <b>hvala bogu</b> , kadar dozori!«	hvala bogu (SSKJ in PL) pragmatični frazem	D: izraža hvaležnost, veselje, zadovoljstvo K: dr. ev. f.: +

#### KOBILJA JAJCA

<b>Pod milim nebom</b> je čuda raznovrstnih stvari, živih in	ekspr. pod milim nebom (SSKJ in PL)	D: na prostem
--	-------------------------------------	---------------

mrtvih, nihče vseh ne pozna.	prislovni frazem	
Poleg bukve je rasel grm, iz grma je prestrašen skočil zajec in <b>jo</b> bistro počez <b>ubral</b> v reber.	pog., ekspr. ubrati jo (SSKJ) glagolski frazem	D: iti, oditi hitro

## KAKO SO BUTALCI ŠIRILI CERKEV

Pa se je zgodilo in so enemu mravljinca zlezli za hlače. Dejal je: » <b>Nekaj me grize po desnem bedru — kaj, če ni to vest? Pravijo, da vest grize.</b> Bojim se, da delamo greh; notri je božje opravilo, mi pa sedimo zunaj.«	prenovitev iz: ekspr., pren. vest grize koga (SSF) stavčni frazem	D: je moralno odgovoren, kriv za kaj slabega, nedopustnega D: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –
Ni napačen prostor, kjer sedimo, napačna je le cerkev, ker ima zid <b>za našim hrbtom</b> , namesto da bi ga imela nam <b>pred nosom</b> .	prenovitev iz: pog. za hrbtom koga (SSKJ) in ekspr. pred nosom (SSKJ) – oboje je rabljeno dobesedno prislovni frazem	D: ko koga kdo ne vidi K: dr. ev. f.: –  D: zelo blizu
Dajmo, povečajmo cerkev, pa ne bo sosedu več <b>pekla vest po desnem bedru!</b>	prenovitev iz: ekspr., pren. vest peče koga (SSF in PL) stavčni frazem	D: je moralno odgovoren, kriv za kaj slabega, nedopustnega K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –
Gnoja imamo dosti in če pošteno zagnojimo cerkev, <b>ni vrag</b> , da ne bi zrastle!	pog., ekspr. ni vrag (SSKJ) pragmatični frazem	D: podkrepitev trditve
V dežju in soncu pa se je gnoj <b>bolj in bolj</b> sesedal, dež ga je razcejal...	bolj in bolj (SSKJ) prislovni frazem	D: čedalje bolj, zmerom bolj
Pa se je bil prej o mraku priplazil tat, pobral je vse suknje in <b>jo</b> z njimi <b>pobrisal</b> čez hrib.	pog., ekspr. pobrisati jo (SSKJ in PL) glagolski frazem	D: oditi, zbežati
<b>Po sreči je šlo</b> , že se je premaknil zid in pokril naše suknje!	(vse) je šlo po sreči (PL) stavčni frazem	D: iti dobro, odlično K: dr. ev. f.: +
<b>Hvala bogu</b> : sedaj smo v cerkvi tudi mi, kar nas sedi zunaj!	hvala bogu (SSKJ in PL) pragmatični frazem	D: izraža hvaležnost, veselje, zadovoljstvo K: dr. ev. f.: +

## DVE POLETJI IN ENA ZIMA

Sklepali so in sklenili, da to ni prav in da <b>gredo nad poglavarja</b> : »Gospod poglavar, čas za pašo je vsako leto prekratek...	iti nad koga (PL) glagolski frazem	D: 'napasti' koga
» <b>Hodite z bogom</b> , ljudje, vaša	verjetno modifikacija iz: iti	D: posloviti se in oditi

prošnja je uslišana...	zbogom (PL in GF) glagolski frazem	
------------------------	---------------------------------------	--

### KRIVA VERA V BUTALAH

<b>Kdo ve kod</b> so pobrali lačnega pridigarja, da jim bo pridigal novo vero.	kdo ve (SSKJ) prislovni frazem	D: nihče ne ve
...in potem sta si pridigar in mežnar <b>za žive in mrtve</b> prizadevala, da povzdigneta glorio butalske cerkve...	varianta: za žive in mrtve (PL); SSKJ: na žive in mrtve prislovni frazem	D: zelo K: jez. ev. f.: –
Pa je pridigar dvignil svoj glas: »Rivsi, rivsi et rovs, bik je v županovem ovsi! Kdor ne verjame, <b>naj ga peklenski belcebub vzame!</b> «	prenovitev iz: pog., ekspr. pren. vrag vzame koga (SSF) stavčni frazem	D: kdo umre, izgine, propade K: dr. ev. f.: –
»Naš pridigar je svet mož, skozi cerkveni zid mu <b>nese oko!</b> «	oko nese kam komu (verjetno modifikacija; SSKJ: kamor oči nesejo; PL: dokoder oči neso) stavčni frazem	D: videti

### NOVI PRIDIGAR

Vajen je bil s prašiči se prerekati ves ljubi dan, pa je mislil, da mu bo enako lahko tudi s prižnice <b>tekla beseda.</b>	beseda (gladko) teče komu (PL) stavčni frazem	D: veliko in z lahkoto govoriti
Pokimal je poslušalcem, z dlanjo si obrisal nos in dejal: »Vi!« in je malo počakal, da mu <b>v glavo pride</b> koristna misel.	kaj priti v glavo komu (PL) glagolski frazem	D: domisliti se K: dr. ev. f.: +
...svinjam lahko govorim ves dan, tukaj mi pa <b>še za ped daleč ne gre jezik!</b>	verjetno varianta: ekspr. niti za ped ne (SSKJ) prislovni frazem  jezik gre komu; verjetno modifikacija: ekspr. jezik (gladko) teče komu (SSKJ) stavčni frazem	D: skoraj nič K: dr. ev. f.: –  D: izražati se spretno, z lahkoto K: sob. ev. f.: – (ne)

### KAKO JE KRIVI VERI V BUTALAH ODKLENKALO

<b>Za malo se mu je zdelo</b> , da jo je	za malo se zdi komu (PL);	D: biti užaljen
--	---------------------------	-----------------

pridigar skril.	SSKJ: zamalo se zdeti komu stavčni frazem	K: dr. ev. f.: –
Še bolj ga je <b>grizla misel</b> , da je pridigar nemara uganil, da je on tisti, ki mu <b>hodi nad</b> smetano.	misel grize koga (GF: 4); prenovitev: ekspr., pren. vest grize koga (SSF) stavčni frazem  hoditi (komu) nad kaj (GF: 2); verjetno modifikacija, mogoče varianta: iti nad kaj (PL) glagolski frazem	D: kdo je moralno odgovoren, kriv za kaj slabega, nedopustnega K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –  D: 'napadati'
...in se mu je <b>rodila misel</b> , kako bi nevoščljivega pridigarja kaznoval, hkrati pa opravičil sebe.	ekspr. misel se rodi komu (SSKJ) stavčni frazem	D: izmisliti si kaj
Poklical je mežnarja in mu <b>brez besede</b> pomolil prazno latvico pod nos	ekspr. brez besede (SSKJ) prislovni frazem	D: molče
Mežnar se je hlinil užaljenega: <b>vse žive dni</b> da mu oči niso videle latvice, usta niso pokusila smetane.	ekspr. vse žive dni (SSKJ in PL) samostalniški frazem	D: vse življenje
Stopita za sledjo, prideta do svetega Antona: glej, sveti Anton je ves smetanast <b>od ust do nog</b> , ne dosti drugače, kakor da se je v smetani valjal!	prenovitev iz: ekspr. od glave do nog (SSF) prislovni frazem	D: ves
Zgrabila ga je <b>sveta jeza</b> , za greh mora biti pokora in je dvignil roko, da mežnarju <b>pri tej priči</b> priloži zaslužen pokoro.	ekspr. sveta jeza (SSKJ) samostalniški frazem  varianta: pri tej priči (PL), SSKJ: ekspr. pri priči prislovni frazem	D: upravičeno ogorčenje, odpor K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: +  D: takoj
Pa so mu pridigarjeve besede prišle kakor nalašč in se jih je poslužil: skočil je z oltarja in <b>jo ucvrl</b> iz cerkve.	pog., ekspr. ucvreti jo (SSKJ) glagolski frazem	D: hitro oditi, steči
Ogrski romarji so zabučali: »Čudež, čudež!« in so <b>jo ubrali</b> za njim.	pog., ekspr. ubrati jo (SSKJ) glagolski frazem	D: iti, oditi hitro
Čevljar Gašper se je obrnil, da se jim <b>postavi v bran</b> : snel je sandalo z desne noge in jo zalučal vanje, za desno sandalo še levo.	star. postaviti se v bran (SSKJ in PL) glagolski frazem	D: zoperstaviti se

## O TEPANJSKIH MRLIČIH

Pa se prekriža in <b>jo ucvre</b> od tod proti Butalam.	pog., ekspr. ucvreti jo (SSKJ) glagolski frazem	D: hitro oditi, steči
---	--	-----------------------

### O BUTALCU V SMREKI IN O MAČKI, KI NI MARALA PIPCA

Obilna zgovornost zbranih mož <b>ni bila kos</b> , da jo prepriča in preprosi, le sukala se je in ozirala, kako bi <b>jo pobrisala</b> .	ekspr. ne biti kos komu/čemu (SSF) glagolski frazem  pog., ekspr. pobrisati jo (SSKJ in PL) glagolski frazem	D: ne biti telesno ali duševno dovolj močen, sposoben za izvršitev določenega dela K: dr. ev. f.: –; sob. ev. f.: – (ne) D: oditi, zbežati
Pa je klavni dedec v vrhu smreke <b>napel druge strune</b> . Pričel je in je vabil s prijazno besedo: »Muca, na, pridi sem, mijav, mijav! Glej, miško imam, miško — brž, brž!«	ekspr., pren. napeti druge strune (SSF) glagolski frazem	D: lotiti se česa na drugačen, bolj odločen način
Toda <b>ni bila</b> muca še <b>od včerajšnjega dne</b> , nego je imela bogate izkušnje, pa ni bila še nikdar slišala, da bi bile miške v vrhah smrek — miške niso storži!	verjetno modifikacija, mogoče varianta iz: ekspr. ne biti včerajšnji (SSKJ) glagolski frazem	D: ne biti neizkušeni, naivni
Na, pridi, tvoja je! <b>Naj me koj strela piči</b> , ako ni! Veš, da te ne bom goljufal! Na, na!«	verjetno napaka: ekspr. naj me strela (udari) (SSKJ) pragmatični frazem	D: izraža podkrepitev trditve K: jez. ev. f.: –

### KAŠO PIHAL

Butalci niso kar <b>za pečjo čepeli</b> , nego je marsikateri s popotnim škornjem <b>stopil</b> tudi <b>v svet</b> in prinesel marsikaj koristnega iz tujine.	ekspr., pren. čepeti za pečjo (SSF) glagolski frazem  verjetno modifikacija, mogoče varianta iz: iti po svetu (SSKJ) glagolski frazem	D: lenariti, počivati K: dr. ev. f.: –; sob. ev. f.: + (niso)  D: iti v tujino, odpotovati iz domačega kraja
In je hodila žlica <b>kakor blisk</b> svojo pot iz rok v usta, iz ust v roke, in ni poteklo časa za očenaš...	kakor blisk (PL) prislovni frazem	D: zelo hitro

### BUTALSKI ZAJEC

Tale historija ni <b>kdo ve kako</b> imenitna, povem jo le, ker se mi je sanjala.	kdo ve (SSKJ) prislovni frazem	D: nihče ne ve
---	-----------------------------------	----------------

Včasih se mi kake historije sanjajo, pa <b>ni</b> nobena <b>dosti prida</b> .	ne biti dosti prida (SSKJ) glagolski frazem	D: ne biti koristen K: dr. ev. f.: –
Privadil se je bil v deteljo in je Butalce <b>nič koliko</b> bolelo srce, ko so videli požrešno žival, kako se jim suče po deteljišču.	ekspr. nič koliko (SSKJ) prislovni frazem	D: zelo veliko
<b>Majali so glave</b> in moževali, kaj naj store, da preženo zajca iz detelje in ga preženo brez škode...	verjetno modifikacija iz: ekspr. majati z glavo (SSKJ) glagolski frazem	D: izražati osuplost, presenečenje, ogorčenje K: dr. ev. f.: –
<b>Majali so glave</b> in moževali teden dni in še teden dni in so sklenili tako...	verjetno modifikacija iz: ekspr. majati z glavo (SSKJ) glagolski frazem	D: izražati osuplost, presenečenje, ogorčenje K: dr. ev. f.: –
...najprej naj se zajcu detelja prepove <b>z lepo besedo</b> — morebiti bo pomagalo.	ekspr. z lepo besedo (SSKJ) prislovni frazem	D: s prijazno izraženo željo, zahtevo K: dr. ev. f.: +
Z mogočnim glasom je <b>dal</b> zajcu <b>na znanje</b> , da so butalski možje sklenili tako, da se mu najstrože in nepreklicno prepove deteljišče;	dati na znanje (SSKJ in PL) glagolski frazem	D: sporočiti, pojasniti
Pa ko Butalci zajca niso videli, so dejali: » <b>Hvala bogu</b> , ni ga več!« in so bili veseli.	hvala bogu (PF) pragmatični frazem	D: izraža hvaležnost, zadovoljstvo, veselje K: dr. ev. f.: +

#### BUTALSKI POLICAJ IN CEFIZELJ

V Butalah so imeli občinskega hlapca, ob delavnikih je goved <b>pasel</b> in <b>lenobo</b> , ob nedeljah in praznikih pa si je na glavo poveznil kapo...	ekspr. lenobo pasti (SSKJ in PL) glagolski frazem	D: lenariti K: dr. ev. f.: –
»...Imamo krojača, se mu pravi rabelj, ti bo <b>vzel mero</b> okrog vratu.«	pog. vzeti mero komu (SSKJ) glagolski frazem	D: ugotoviti, določiti razsežnost delov telesa, predmeta za izdelavo česa
Cefizelj <b>ni rekel ne bev ne mev</b> in je šel s policajem. Pa prideta mimo peka.	ekspr., dvoječ. ne reči ne bev ne mev (SSF) glagolski frazem	D: prav nič ne reči K: jez. ev. f.: –
Policaj hud — <b>krščen Matiček!</b> — tako je bil hud, da je kar pljunil.	pog. krščen Matiček (SSKJ) (23/67 v GF: Matiček pisano z veliko začetnico; GF: 20 pisano skupaj – krščenmatiček; GF: 10 – kršenmatiček) pragmatični frazem	D: izraža podkrepitev trditve
— in <b>je šel</b> s policajem <b>kakor jagnje za materjo</b> .	verjetno prenovitev iz: iti kakor jagnje/ovca v klavnico (GF) glagolski frazem	D: vdano slediti K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –
In je čakal in čakal, pa ni	iti z bogom (PL, GF)	D: oditi

dočakal, ker je Cefizelj to pot <b>šel z bogom</b> pri sprednjih durih;	glagolski frazem	
--	------------------	--

## RAZBOJNIK CEFIZELJ IN OBČINSKA BLAGAJNA

Kolikršen razbojnik je bil razbojnik Cefizelj, to je presegalo sleherno dostojno mero in je bil nanj hud celo butalski policaj — kar v kraj je pogledal in mu <b>obrnil hrbet</b> , če je nanese in bi ga bil moral srečati.	pog., pren. obrniti komu hrbet (SSF) glagolski frazem	D: ne hoteti imeti več opravka s kom K: dr. ev. f.: –
In je <b>slej ko prej</b> zahajal v Butale k butalskemu peku kupovat koruzne hlebčke...	ekspr. slej ko prej (SSKJ) prislovni frazem	D: nekoč gotovo
— in je <b>ob belem dnevu</b> in sredi Butal vlomil v občinsko pisarno.	ekspr. ob belem dnevu (SSKJ) prislovni frazem	D: podnevi
Bila pa je občinska blagajna lončena in <b>na las podobna</b> šparovčku, le da je bil šparovček narejen na ključ...	ekspr., primera na las podoben čemu (SSF) pridevniški frazem	D: zelo podoben
Segel si je za vrat in je <b>privlekel na dan</b> ključ od občinske blagajne...	ekspr. privleči kaj na dan (SSKJ) glagolski frazem	D: potegniti ven
Ključ je imel policaj, to je res, toda občinske blagajne ni bilo več, bila je <b>strta v prah</b> , in ni bilo več občinskega tolarja.	verjetno modifikacija iz: ekspr. sesuti v prah in pepel (SSKJ) glagolski frazem	D: popolnoma uničiti, razrušiti K: dr. ev. f.: –
In je bil župan <b>na grde viže</b> hud, rohnal je na policaja in mu ukazal, da naj <b>pri tej priči</b> prime razbojnika in ga neusmiljeno uklene, da bo sojen po postavah.	verjetno prenovitev iz: pog., ekspr. na (vse) mile viže (SSKJ) prislovni frazem varianta: pri tej priči (PL), SSKJ: ekspr. pri priči prislovni frazem	D: zelo K: jez. ev. f.: –  D: takoj
Nič niso pomagali izgovori in si je nesrečni policaj izprosil samo to milost, da mu ne bo treba prej ukleniti Cefizlja, preden ga ne <b>dobi v pest</b> .	pog., pren. dobiti koga v pest (SSF) glagolski frazem	D: ujeti in kaznovati koga K: dr. ev. f.: –
In pravijo, da je policaj <b>iz svojega žepa obljudil</b> Cefizlju tolar, če ga pusti, in ga je Cefizelj milostno pustil in mu naročil, naj tolar nese županu, da <b>ne bo občina čisto suha</b> .	verjetno modifikacija: ekspr., pren. plačati iz svojega žepa (SSF) glagolski frazem  pog. biti (čisto) suh (SSKJ)	D: plačati sam, s svojim denarjem  D: biti brez denarja



	glagolski frazem	K: dr. ev. f.: –; sob. ev. f.: + (ne)
--	------------------	---------------------------------------

### SEMENJ V BUTALAH

Tepanjčani so imeli vsako leto o svetem Mihelu semenj, kjer je bil imeniten, da so od daleč naokoli nanj prihajali berači in cigani, kupcev pa se je vsakokrat zbralo <b>nič koliko</b> .	ekspr. nič koliko (SSKJ) prislovni frazem	D: zelo veliko
---	--	----------------

### ZGODBA O VEVERICI

Veverica pa se je izgubila v hosto — zbogom, <b>srečno pot!</b>	srečno pot (PF) pragmatični frazem	D: izraža pozdrav
<b>Praznih rok</b> in s krvavo šobo se je vračal drvar k tovarišu.	praznih rok; verjetno gre za osamosvojitve iz: ekspr. ostati praznih rok (SSKJ) pridevniški frazem	D: brez vsega K: dr. ev. f.: –
Temu <b>so se cedile sline</b> , tako se je že veselil malice;	ekspr. sline se cedijo komu po čem (SSKJ in PL) stavčni frazem	D: zelo si želeli česa
»Požeruh nevoščljivi, mar se ti je tako mudilo, da si jo požrl kar surovo?« in mu je ogorčeno <b>eno prisolil, da ni bila krvava malica brez soli</b> .	prenovitev iz: pog., ekspr. eno prisoliti komu (okrog ušes) (SSKJ) stavčni frazem	D: udariti koga K: dr. ev. f.: –

### ZALJUBLJENA ZGODBA ŽUPANOVEGA SINA

Kaj tako lepega Jakopé še <b>ni videl vse žive dni</b> in se je ob tem pogledu <b>vnelo srce</b> tudi njemu in ni odslej zamudil nobene nedelje...	ekspr. vse žive dni (SSKJ in PL); raba ob zanikanem povedku samostalniški frazem  srce se vname komu (SSKJ) stavčni frazem	D: vse življenje  D: vzbudi se ljubezen, naklonjenost do koga K: dr. ev. f.: +
Tako je hrepenel <b>sedem dolgih let</b> in bi bil od samega hrepenenja shujšal <b>nič koliko</b> , ako mu ne bi bila jed dišala tako neusmiljeno, a je bilo jedi, <b>hvala Bogu</b> , dovolj pri hiši.	verjetno varianta iz: ekspr., pren. sedem debelih/laških/hrvaških let samostalniški frazem  ekspr. nič koliko (SSKJ) prislovni frazem  hvala bogu (SSKJ in PL) pragmatični frazem	D: zelo dolgo  D: zelo veliko  D: izraža hvaležnost, veselje, zadovoljstvo K: dr. ev. f.: +

Pa ga je pomerila grofica <b>od glave do tal</b> in morebiti niti ni bila grofica, nego je bila le njena sestra ali njena mojškra...	verjetno varianta, mogoče le modifikacija iz: ekspr., pren. od glave do pet/nog (SSF) prislovni frazem	D: popolnoma, v vsakem oziru, v vsem
»Butalo iz Butal, kdo ti je dovolil, hrepeneti za menoj! <b>Poberi se mi z luči!</b> «	pobirati se z luči; verjetno modifikacija, lahko pa tudi varianta (PL: pojdi mi iz luči) glagolski frazem	D: oditi

#### ŠE ENA Z BUTALSKEGA SEMNJA

Semnjar stopi naprej po semnju, Butalec pa <b>ne bodi len</b> , seže po nožu in odreže oslu rep za dobro dlan, češ, zdajle ne bo predolg, zdajle bo sivec kmalu našel kupca!	ekspr. ne bodi len (SSKJ) prislovni frazem	D: brez obotavljanja, urno
»O,« pravi Butalec, »če vam <b>je</b> drugače <b>po volji</b> , zaradi repa se kupčija ne bo razdrla, rep je tukajle!«	biti po volji (PL); v SSKJ samo v nikalni obliki: ne biti po volji glagolski frazem	D: biti všeč, ustrezati K: dr. ev. f.: +

#### HISTORIJA O POSEBNEM BLAGRU

Pa je v klet prišel župan, priganjat mater županjo, kajti ni mu bilo všeč, da mlatiči <b>tratijo čas</b> s čakanjem.	ekspr. tratiti čas (PL in SSKJ) glagolski frazem	D: nič delati K: dr. ev. f.: –
Potem je <b>kakor vihra</b> hitela v hišo in latvico postavila pred mlatiče na mizo: » <b>Bog žegnaj!</b> «	verjetno varianta: kakor vihra (PL: v nagli vihri; GF: 3; GF (kot vihra): 8) prislovni frazem  bog žegnaj (PF in PL) pragmatični frazem	D: zelo hitro  D: kot voščilo pri jedi K: dr. ev. f.: +

#### KAKO SO BUTALCI OMISLILI PAMET

Kogar koli je tujca zaneslo med Butalce, vsak jih je <b>hvalil na glas</b> : »Gnoja da imajo dosti in dober koruzen kruh...«	na (ves) glas (SSKJ); intenzifikator prislovne mere ob glagolih glasnega govorjenja (npr. zavpiti, zakričati, navijati itd.) prislovni frazem	D: zelo
»...niti jim ne manjka dežja in sonca in poleti muh — <b>kakor v paradizu da žive</b> ; samo pameti da nimajo prave.«	verjetno varianta iz: ekspr., primera živeti kot v rajju (SSF) glagolski frazem	D: živeti zelo lepo; brezskrbno, udobno K: dr. ev. f.: +; jez. ev. f.: +

Taka hvala je Butalcem <b>dobro dela</b> . In so dejali...	kaj dobro deti komu (SSKJ) glagolski frazem	D: prijati, koristiti K: dr. ev. f.: +
»Ko imamo obilno vseh drugi dobrot, <b>ni vrag</b> , da ne bi dobili še pameti, kolikor treba — za denar je na prodaj vse!...«	ni vrag (SSKJ) pragmatični frazem	D: izraža podkrepitev trditve
Pa so sklenili in s sodom tjakaj poslali štiri može, da <b>kupijo vedro pameti ali dve</b> , kakor bo kazala cena.	prenovitev iz: kupiti si pamet (PL in GF) glagolski frazem	D: sprejeti napačno odločitev K: dr. ev. f.: –
...zadela je župana ravno v brk in po županu dol smuknila na tla, skozi kričečo mladino <b>jo</b> je preko ceste <b>ubrala</b> naravnost v županovo hišo.	pog., ekspr. ubrati jo (SSKJ) glagolski frazem	D: iti, oditi hitro
Pa so imeli pri tej kupčiji še posebno srečo; kajti ni trajalo dolgo, pa je <b>imela pamet mlade</b> in je pameti kmalu bilo dovolj po vseh Butalah.	prenovitev iz: (kjer) ima x mlade (GF) stavčni frazem	D: (kjer) je veliko x

#### O ŽUPANOVI SUKNJI

Četrti teden pa je stopil župan še proti Tepanjcem, naj ga vidijo še Tepanjčani in <b>počijo od zavisti</b> .	ekspr., pren. počiti od zavisti (SSF) glagolski frazem	D: biti zelo zavisten K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –
Mogočno je korakal in že je premeril pol pota, pa ga je dražilo, <b>žive duše</b> ni bilo na cesti.	ekspr., nikal. živa duša (SSF in PL) samostalniški frazem	D: nihče
Dež je <b>lil kakor iz škafa</b> in se je župan žuril nazaj proti Butalam, komaj <b>je za njim korake lovil</b> berač Matevž.	ekspr., primera liti kakor iz škafa (SSF) glagolski frazem  loviti korake za kom (ne vemo, ali je bilo stalno); danes: ekspr., pren. loviti korak s kom (SSF); verjetno je frazeološko sploh loviti korak; glagolski frazem	D: zelo, močno liti, deževati  D: hoditi za kom, težko slediti komu pri hoji D: poskušati hoditi vstric, ne zaostajati za kom D: težko dohajati koga, ne glede na to, kje je kdo – zadaj ali vstric
...že <b>je bil moker</b> skozi plahto in skozi vse, kar je imel pod plahto, <b>do kože in kosti</b> in v škornjih mu je stala luža.	prenovitev iz: ekspr., pren. moker do kože (SSF) – dodatek do kosti pa izraža stopnjevanje in s tem prenovitev pridevniški frazem	D: zelo moker K: dr. ev. f.: –
» <b>Hvala bogu</b> , da imam plahto	hvala bogu (SSKJ in PL)	D: izraža hvaležnost,

in nimam suknje, bo vsaj žlahtna suknja obvarovana plohe!«	pragmatični frazem	veselje, zadovoljstvo K: dr. ev. f.: +
Tedaj se je zavzel župan. Ustavil se mu je korak, desni kazalec je uprl v čelo in <b>napel možgane</b> , da je kar zaškripalo.	verjetno varianta: ekspr. napeti možgane (SSKJ: napenjati možgane) glagolski frazem	D: intenzivno razmišljati

#### BUTALSKI ŽUPAN GRE ZA BOTRA

Ono leto je bila birma v Tepanjcah. Pa so <b>hočeš nočeš</b> morali tudi Butalci tjakaj s svojimi birmanci.	ekspr. hočeš nočeš (SSF) pragmatični frazem	D: izraža podkrepitev nujnosti
---	--	--------------------------------

#### KAKO SO BUTALCI PELJALI VINO

Koruzne moke so imeli pripravljene nič kakšne in <b>nič koliko</b> in boba in svinjskega mesa in medu in žefrana.	ekspr. nič koliko (SSKJ) prislovni frazem	D: zelo veliko
Toda Hrvaška <b>je čuda od rok</b> , v enem dnevu ne prideš tja, pa naj ti vola gresta kar po vseh štirih.	pog., pren. biti od rok (komu) (SSF) glagolski frazem	D: biti komu kaj glede na določeno dejanje daleč K: dr. ev. f.: –
Pa je Butalce na poti <b>zajela noč</b> in so ugibali, kje in kako bi prenočili, da ne bo preslabo in ne bo predrago.	varianta: noč zajame koga (PL); SSKJ: ekspr. noč ujame koga stavčni frazem	D: znočilo se je, preden je kdo prišel do določenega kraja, cilja K: dr. ev. f.: –
»Šentano se vleče pot na Hrvaško, <b>kdo bi si mislil!</b> «	kdo bi si mislil (PF) pragmatični frazem	D: izraža začudenje

#### ŽUPANOVA HČI VRE MLEKO

<b>Hvala bogu</b> , je tudi imela usta, da je lahko včasih kako pametno <b>dala od sebe</b> , sicer bi ji bila pamet glavo še raznesla.	hvala bogu (SSKJ in PL) pragmatični frazem  dati kaj od sebe (PL) glagolski frazem	D: izraža hvaležnost, veselje, zadovoljstvo K: dr. ev. f.: + D: reči, spregovoriti
---	--	--

#### BUTALSKI MEDVED

V hosti ga je videl, v butalski, in ga je bil <b>videl</b> izpod grma <b>na svoje lastne zaprisežene oči</b> .	modifikacija iz ekspr. videti koga na svoje lastne oči (SSKJ) glagolski frazem	D: videti osebno, sam
Pa ni bil Cefizelj <b>svoj živ dan</b> hodil po oni hosti niti ni oni dan	ekspr. svoj živ dan (SSKJ in PL)	D: še nikoli

imel kaj iskati ondi in kakor je policaj napenjal oči...	prislovni frazem	
Pač pa je iznenada zagledal medveda — <b>kakor strela</b> je šinila mrcina mimo pa je policaju zatrepetal srce globoko noter v škornje, vnete za butalski blagor.	ekspr., primera kakor strela (SSF) prislovni frazem	D: zelo hitro
Medved je strahovita pošast, <b>nič koliko</b> strahovitejša od onega volka tepanjskega smrkavca.	ekspr. nič koliko (SSKJ) prislovni frazem	D: zelo veliko
Strahovita ta novica je <b>pokonci spravila</b> vse Butale. Jadrno so se oborožili in so hrabro dejali: »Kje je župan?«	ekspr. spraviti pokonci koga (SSKJ) glagolski frazem	D: sklicati, zbrati koga
...in kdor zaloti medveda živega ali mrtvega, ga lahko <b>pri tej priči</b> ubije in bodo dobili za njegovo glavo lepo darilo...	varianta: pri tej priči (PL), SSKJ: ekspr. pri priči prislovni frazem	D: takoj
Pokal je <b>kakor na sodni dan</b> in je marsikaj kosmatega padlo v ognju pušk.	kakor na sodni dan (GF: 3; GF: kot na sodni dan: 27; SSKJ: pravi sodni dan je bil; GF: kot sodni dan: 21) prislovni frazem	D: zelo zmedeno, uničujoče K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –
Tepanjčani so kričali :»Naša je in naši so obljubljeni trije tolarji, naše puške so ga ustrelile!« In <b>so si bili hitro v laseh</b> .	ekspr., pren. biti si v laseh (SSF) glagolski frazem	D: prepirati se K: dr. ev. f.: –
Pa so Butalci dejali: »Mi ga nismo! Tepanjčani so ga! Naše puške so nabasane samo z listjem — <b>bog nas varuj</b> nesreče!«	bog varuj (koga pred čem) (SSKJ) pragmatični frazem	D: izraža svarilo, prepoved, opozorilo
In je bil potem butalski župan prav vesel, da mu ni bilo treba načeti občinskega hranilnika in plačati iz njega tri tolarje — <b>kdo ve</b> , ali je bilo toliko notri ali ne!	kdo ve (SSKJ) prislovni frazem	D: nihče ne ve

#### O DEDCU, BABI IN SVINJI, O CEFIZLJU IN POLICAJU

Nista imela vilic, zato sta šla in <b>stopila po svetu</b> , da si pri gosposkih ljudeh izposodita vilice.	stopiti po svetu; prenovitev iz: iti v svet (SSKJ) – sestavina iti prenavlja hojo, premikanje glagolski frazem	D: iti v tuje, daljne dežele
»Grdavž grdi, <b>da ti ne bi padlo v glavo</b> in bi šel in nama ukradel zaklano svinjo, ko bova zdoma!«	pog. kaj pasti v glavo (SSKJ) glagolski frazem	D: domisliti se česa K: dr. ev. f.: +; sob. ev. f.: – (ne)

» <b>Da veš</b> , najina kočura ni kočura, nego je hiša, vrata ima in okna!...	da veš (SSKJ) (z varianto: toliko da veš) pragmatični frazem	D: poudarja trditev
Odgovori Cefizelj: »Modra sta! Vama <b>sam živ krst ne bi bil kos!</b> Nemara sta jo celo zaklenila, vajino hišo, preden sta šla z doma?«	ekspr. živ krst (SSKJ in PL) samostalniški frazem  ekspr. (ne) biti kos čemu (SSF) glagolski frazem	D: nihče  D: izraža, da kdo ni telesno ali duševno dovolj močen, spodoben za izvršitev določenega dela D: dr. ev. f.: –; sob. ev. f.: – (ne)
Jima vošči Cefizelj <b>srečno pot</b> in so šli vsak na svojo stran.	srečno pot (SSKJ) pragmatični frazem	D: kot vljudnostna fraza K: : dr. ev. f.: +
Ga ustavi policaj: » <b>Hop, Cefizelj, ali te imam?</b> Koga si spet umoril in ga neseš v krvavi tej rjuhi?«	iz Butalcev je ustaljena zveza hop cefizelj (pa te imam); pomen po GF je še precej neprecizen, kar pomeni, da ni še popolnoma frazeologizirano (iz citata)	D: najti, dobiti kaj/koga K: dr. ev. f.: +; sob. ev. f.: –
Policaj si je mislil: »Tale v rjuhi mi ne uide. Cefizelj pa mi je ušel, <b>hvala bogu!</b> ...	hvala bogu (SSKJ in PL) pragmatični frazem	D: izraža hvaležnost, veselje, zadovoljstvo K: dr. ev. f.: +
Ker se mu ni nobeden branil, ne dedec ne baba, je uklenil oba in ju je hrabro gnal k mrliču sredi ceste, zavitem v rjuho — vpričo mrliča naj <b>pride resnica na dan!</b>	Resnica vedno pride na dan. (SSF) pregovor	D: Na koncu vedno izvemo resnico. K: dr. ev. f.: +

#### SKUŠNJAVA V KORUZI

Možje so bistro gledali, <b>majali so košate glave</b> in je dejal župan: »Toča to ni, medved tudi ne, točo in medveda čutiš in vidiš drugače...«	prenovitev iz: ekspr. majati z glavo (SSKJ) glagolski frazem	D: izražati osuplost, presenečenje, ogorčenje K: dr. ev. f.: –
In ko je razumel, je z dlanjo udaril ob dlan in zakričal: »Hej, hej!« pa je iz koruze švignil zajec in <b>jo ubrisal</b> proti gozdu.	pog., ekspr. ubrisati jo (SSKJ) glagolski frazem	D: hitro oditi, steči

#### BUTALSKI KOVAČ

Mu odgovori boter Dideldač: »Ej, — sem pa tja, — malo <b>po svetu grem</b> , — čevljarit!«	verjetno modifikacija, mogoče varianta iz: iti v svet (SSKJ) glagolski frazem	D: iti v tuje, daljne dežele, države
--	--	--------------------------------------

...oče Dideldač pa je pričel pripravljati kovačnico, lepo ob cesti da bo stala, — sem in tja, kraj Butal in pod klancem, da bo voznikom <b>pri rokah</b> .	verjetno varianta, mogoče samo modifikacija iz: ekspr., pren. biti pri roki (SSF) glagolski frazem	D: biti v neposredni bližini K: dr. ev. f.: +
--	--	--

## BUTALSKI GASILCI

S Tepanjčani se od pamtiveka kosajo Butalci zaradi imenitnosti in <b>bog ne daj</b> , da bi Tepanjčani kaj imeli, Butalci pa ne...	bog ne daj (SSKJ) pragmatični frazem	D: izraža svarilo, prepoved, opozorilo
... in ko so v Tepanjčah imeli kolero, <b>niso</b> Butalci prej <b>dali miru</b> , nego da so dobili takisto in še črne koze povrhu.	ekspr. dati mir (komu) (SSKJ) glagolski frazem	D: mirovati, ne motiti, nadlegovati koga K: dr. ev. f.: +; sob. ev. f.: – (ne)
Resnično so ju nabavili in ju je nosil in je bil v sijaju obeh mečev postaven <b>nič koliko</b> — ni dosti manjkalo...	ekspr. nič koliko (SSKJ) prislovni frazem	D: zelo (veliko)
V primeru z njim so tepanjski gasilci <b>prava figa!</b>	pog. prava figa (SSF) pragmatični frazem	D: izraža omalovaževanje K: dr. ev. f.: –
Tepanjčanom so se kar <b>sline cedile</b> po njih in je bila prva tombola vsakokrat sijajna svinja, tako zavaljena, komaj da so se ji noge poznale iz obilnega špeha.	ekspr. sline se cedijo komu po čem (SSKJ in PL) stavčni frazem	D: zelo si želeli česa
Vsako leto taka svinja <b>niso bile mačje solze!</b>	ekspr., pren., nikal. to niso mačje solze (SSF) stavčni frazem	D: to je pomembno, to ni kar tako
Pa kadar je počastila Butale s svojo navzočnostjo kaka <b>visoka glava</b> — <b>visokim glavam</b> pravijo v Butalah »fraki« — in je prišel mednje kak cerkveni ali posvetni »frak«, vedno in povsod so bili gasilci prvi...	visoka glava (PL) samostalniški frazem	D: pomembna oseba
Krasil mu je marveč telo lični gasilski kroj s portami in z medaljo in ni imel golide v roki, ampak mu je služila brizgalnica. Naslikana ta brizgalnica je bila tačas edina, ki so jo imeli v Butalah; dejali so, da brizgalnica stane, ne mudi se pa zanjo, so dejali, <b>saj ne gori!</b>	varianta: ekspr., nikal. (saj) ne gori (voda) (SSF) glagolski frazem	D: ne mudi se tako zelo
Pa se je to zaradi vina zgodilo lani, letos se ne bo zgodilo in	ako bog da; SSKJ: če bog da pragmatični frazem	D: izraža dvom, negotovost, upanje

<b>ako bog da</b> , nikoli več.		
...nego so zatrobili in zakričali kar iz polnih ust — to <b>ni bilo v prid</b> zlatim portam in medaljam, enemu se je celo zaletelo in bi se bil skoraj zadušil.	ne biti v prid (PL) glagolski frazem	D: ne biti ugodno za koga K: dr. ev. f.: –; sob. ev. f.: – (ne)
Tepanjčani so čuli, kako neusmiljeno kriče v Butalah in trobijo <b>na pomoč</b> . Pa so pozabili na stara nasprotstva. Dejali so: »Butalci imajo ogenj in grlo in trobila tudi, brizgalnice pa nimajo — pojdemo jim <b>na pomoč!</b> «	na pomoč (SSKJ) pragmatični frazem	D: iti, priteči na pomoč
Butalci pa <b>so od vraga</b> . Niso bili kaj hvaležni Tepanjčanom za njihov dober namen.	pog., ekspr., pren. biti od vraga (SSF) glagolski frazem	D: doseči kaj navidez nemogočega; biti ne kar tako K: dr. ev. f.: +; sob. ev. f.: –

#### BUTALSKI GRB

Zmaj mora v grb, <b>pa naj stane, kolikor hoče</b> , in ako ni drugače, lahko stane cel tolar, podkovan in zvrhan.	verjetno varianta, mogoče samo modifikacija iz: ekspr. naj stane, kar hoče (SSKJ) pragmatični frazem	D: izraža podkrepitev trditve
In so dejali: »Zmaj je najbolj imenitna žival <b>na oko</b> in za besedo, pa tudi zato, ker je neznansko nevaren in bo v grozo in strah sovražniku.«	na oko kakšen (SSKJ in PL) prislovni frazem	D: kakšen po videzu, zunanosti
Pa so mu naročili, da naslika grb; v grbu da pa mora biti zmaj, <b>naj stane, kolikor hoče</b> in ako ni drugače, <b>lahko stane cel tolar, podkovan in zvrhan</b> .	sobesedilna prenovitev iz: ekspr. naj stane, kar hoče (SSKJ) – kar/kolikor sta variantni sestavini pragmatični frazem	D: izraža podkrepitev trditve
Slikar Čačka je baš sedel v krčmi in <b>ga je nekoliko imel — ne preveč ne premalo, nego ravno prav</b> .	pog., ekspr., olepš. imeti ga (pod kapo) (SSF) glagolski frazem –	D: biti vinjen K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: +
Pa je pozval policaja in mu strogo ukazal: <b>Odpre naj oči</b> in pazi in ne odneha, dokler ne ujame zmaja. Ta zmaj bo za zgled služil in za vzorec slikarju Čački; zato naj pazi, da bo ujel takega zmaja...	odpreti oči (SSKJ) glagolski frazem	D: natančno opazovati, biti zelo pozoren'
Tepanjčanom sploh <b>ne boš</b> nikdar <b>zavezal jezikov</b> .	pog., ekspr. zavezati komu jezik (SSKJ)	D: z učinkovitim dejanjem, izjavo doseči, da



	glagolski frazem	preneha kritizirati, opravljati K: jez. ev. f.: –; sob. ev. f.: – (ne)
Butalski policaj je torej <b>imel odprte oči</b> in je pazil in bil jako vnet. Njegova vnema ni poznala kraja in je iztaknil zdaj to reč, zdaj ono in jo privlekel slikarju Čački, mar ni to zmaj...	verjetno modifikacija iz: odpreti oči (SSKJ) glagolski frazem	D: natančno opazovati, biti zelo pozoren'
Dejal je policaj, prej da <b>ne bo miru dal</b> Cefizelj, da <b>jo bo izkupil</b> .	ekspr. dati mir (komu) (SSKJ) glagolski frazem  pog., ekspr. izkupiti jo (SSKJ) glagolski frazem	D: mirovati, ne motiti, nadlegovati koga K: dr. ev. f.: +; sob. ev. f.: – (ne) D: biti tepen, ranjen, doživeti velik neuspeh K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –
In je bila posebna zasluga policaja, da se do tedaj ni zgodilo, da bi <b>jo</b> Cefizelj <b>izkupil</b> . Cefizljeva zasluga pa je bila, da <b>je ni izkupil</b> policaj.	pog., ekspr. izkupiti jo (SSKJ) glagolski frazem  pog., ekspr. izkupiti jo (SSKJ) glagolski frazem	D: biti tepen, ranjen, doživeti velik neuspeh K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: –  D: biti tepen, ranjen, doživeti velik neuspeh K: dr. ev. f.: –; jez. ev. f.: – ; sob. ev. + (ne)
Bilo je ravno polnoči, svetila je luna in je policaj <b>pel uro</b> . Petelin, kadar poje, zapre oči.	peti uro (PL) glagolski frazem	D: oznanjati čas
Policaju <b>je zavrela kri</b> , nastavil je sulico, imenovano helebarda, in jadrno je stopil tja...	ekspr., pren. kri zavre komu (SSF) stavčni frazem	D: biti razburjen, razvnet K: dr. ev. f.: –
Pa je Cefizelj ponižno stopil ponjo in je tačas policaj tisčal kapo in zmaja in čepel na tleh in je čepe <b>zapel prvo uro</b> in se čudil Cefizlju, kje da se mudi. In je <b>pel drugo uro</b> in so ga bolela kolena in je <b>pel tretjo uro</b> in je klel Cefizlja... Previdno je segel pod kapo — bilo je nekaj okroglega in mehkega in je pozabil <b>zapeti četrto uro</b> . Ker <b>ni pel četrte ure</b> , so se zdramili Butalci, zakaj da policaj <b>ne poje ur</b> , in so prišli in videli in čuli in <b>glave staknili</b> nad kapo.	peti uro (PL) glagolski frazem  ekspr. stakniti glave (SSKJ) glagolski frazem	D: oznanjati čas  D: stopiti skupaj in se začeti zaupno pogovarjati

## **Izjava o avtorstvu**

Izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom *Razumevanje frazeologije v tradicionalni in sodobni pravljici ter oblike pomoči učencem v manjših učnih skupinah* v celoti moje avtorsko delo ter da so uporabljeni viri in literatura navedeni v skladu z mednarodnimi standardi in veljavno zakonodajo. Prav tako se strinjam z objavo v elektronski obliki na spletnih straneh Oddelka za pedagogiko in andragogiko.

Ljubljana, julij 2015

Nives Horvat