

ODZIVI UČENCEV Z GOVORNO- JEZIKOVNIMI MOTNJAMI NA PRIREDBO LEVSTIKOVEGA *MARTINA KRPA*NA Z VRHA V LAHKO BRANJE

V prispevku so predstavljeni rezultati raziskave, s katero smo proučevali razumevanje branja literarnih besedil pri učencih z govorno-jezikovnimi motnjami. Opisane so temeljne značilnosti lahkega branja ter posebnosti v bralnem razumevanju posameznikov z govorno-jezikovnimi motnjami. Primerjali smo odzive učencev na branje odlomka iz izvirnega Levstikovega besedila *Martin Krpan z Vrha* ter odzive učencev na to besedilo v lahkem branju. Rezultati raziskave pričajo o pomembnosti in nujnosti prirejanja literarnih besedil za omenjeno populacijo, saj so učenci šele s priredbo besedilo resnično razumeli.

Ključne besede: književna priredba, lahko branje, govorno-jezikovne motnje, posebne potrebe, Fran Levstik

1 Lahko branje in učenci z govorno-jezikovnimi motnjami

Konvencija Združenih narodov o pravicah invalidov (2008) določa enake možnosti za vse ljudi, ne glede na njihove primanjkljaje. Za vsakega posameznika velja, da mu mora biti zagotovljen dostop do izobraževanja in informacij v njemu razumljivi obliki. Prav zato so se v zadnjem času začele razvijati smernice za oblikovanje jezika, ki bi bil razumljiv tudi skupinam oseb s težavami na področju branja in razumevanja besedil.

Lahko branje se je začelo razvijati iz potrebe, ki so jo izpostavili uporabniki. To gibanje se je prav zaradi potrebe po socialni vključenosti oseb s težavami na področju branja začelo v zadnjem desetletju sočasno razvijati v več državah. Številne raziskave s tega področja soglasno navajajo potrebo po poenostavljenih besedilih za posamezne ciljne skupine (Bock idr. 2017). Termina lahko branje ne smemo

zamenjevati s pojmom trivialne literature ali rumenega tiska, čeprav po mnenju nekaterih strokovnjakov na to asociira. S strani slovenistov in bibliotekarjev so bila predlagana nekatera druga poimenovanja, vendar se je zaradi preprostosti sedanjega poimenovanja in razširjenosti med uporabniki obstoječi termin ohranil (Haramija in Knapp 2019).

Lahko branje je proces in metoda komunikacije, ki naj bi pospeševala razvoj pismenosti ter socialno in psihološko vključevanje osebe s težavami branja in pisanja v okolje. Komunikacija je prirejena tako, da se določeno vsebino sporoča na berljiv in razumljiv način. (Haramija in Knapp 2019: 52.)

Temelj kakovostne komunikacije je razumevanje sporočila, še posebej v primerih, ko strokovnjaki komunicirajo z laično javnostjo, kar seveda velja tudi za vse učitelje kot strokovnjake na predmetnem področju, ki ga poučujejo. (Haramija 2021: 99.)

Smernice za prirejanje besedil v lahko branje so natančno opisane v priročniku *Lahko je brati: Lahko branje za strokovnjake* (Haramija in Knapp 2019). Prirejanje besedil v lahko branje poleg vsebinskih in jezikovnih poenostavitev vključuje tudi točno določena oblikovna pravila. Pomembna je izbira pisave, ki mora biti neserifna (brez repkov) in dovolj velika. Besedilo mora biti levo poravnano. Povedi morajo biti kratke, večinoma enostavne ali preproste večstavne. Vsak stavek mora biti zapisan v svoji vrstici, tudi kadar gre za večstavne povedi, morajo biti te razdeljene. Pomembno je upoštevati tudi ciljno skupino, kateri je besedilo namenjeno, zato je pri pripravi besedil v lahkem branju nujno sodelovanje testnih bralcev. V našem primeru so bili to učenci z govorno-jezikovnimi motnjami (GJM).

GJM so zelo širok pojem, ki se nanaša na težave z razvojem, uporabo in razumevanjem jezika. To lahko vključuje težave s strukturo jezika, kot so težave s tvorjenjem stavkov ali razumevanjem slovničnih pravil kot tudi težave z besediščem in komunikacijo. Ne smemo jih zamenjevati z govornimi motnjami. Te se kažejo zgolj kot težave v sposobnosti proizvajanja zvokov in izgovarjanja besed.

Večina učencev z GJM lažje dojema govorjeno besedilo in nima večjih težav pri razumevanju konkretne vsebine besedila. Če jim je besedilo interpretativno prebrano in sproti pojasnjeno, običajno brez težav sledijo toku pripovedi in ohranjajo pozornost, če jim je ta seveda zanimiva. Težave se pojavijo pri samostojnem branju, posebej kadar gre za branje umetnostnih besedil. Do tega pride predvsem zaradi zelo konkretnega razumevanja besed in skromnejšega besednega zaklada. Učenci pogosto ne razumejo prenesenega pomena, jezikovnih figur ter drugih zapletenejših struktur. Težavo pri razumevanju pa jim povzroča tako arhaični jezik kot tudi sleng. Za omenjeno populacijo otrok je zato najbolje izbirati besedila s konkretnim dogajanjem, jasnimi, življenjskimi situacijami in oprijemljivimi literarnimi liki. Kljub temu imajo učenci po prvem branju besedila običajno zgolj bežno predstavo o literarnih likih in dogajanju (Vizjak Puškar 2017). Izbira primerne literature je ključnega pomena pri delu z otroki z GJM. Pomembno je, da je zgodba dobro strukturirana, da ima dobro razvite literarne like

in da ohranja bralčevo pozornost. Hkrati je treba paziti, da se izognemo besedilom s prvoosebним pripovedovalcem, saj ta lahko pri bralcu povzroči zmedo in dodatne težave pri razumevanju besedilnega ozadja. Z upoštevanjem teh dejstev lahko prispevamo k lažjemu razumevanju besedila ter posledično k boljšemu razvoju govornih in jezikovnih spretnosti (Sleight 1986).

Težave, ki se pojavljajo pri otrocih z GJM, se pojavljajo tudi pri učencih z disleksijo, ki sicer sodi med primanjkljaje na posameznih področjih učenja. Če ti učenci niso vključeni v izobraževalni program devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, so običajno usmerjeni v prilagojeni program devetletne osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z govorno-jezikovnimi motnjami v zavod, ki ta program izvaja, in so v tem primeru predmet naše raziskave. V *Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* iz leta 2015 so pod primanjkljaji na posameznih področjih učenja navedeni tudi primanjkljaji na področju bralne pismenosti. Med njimi so težave s spajanjem, segmentacijo in manipulacijo glasov, težave pri usvajanju povezav med črkami in glasovi, problemi z bralno točnostjo, pravopisnimi pravili ter napačno in neustrezno zaznavanje oblike in zaporedja simbolov. Poleg tega so naštet tudi drugi primanjkljaji, kot so neavtomatizirana tehnika branja, težave s hitrostjo branja in bralno tekočnostjo ter težave z bralnim razumevanjem. Omenjene težave nakazujejo potrebo po ustreznih prilagoditvah in podpori, ki lahko pomagajo izboljšati bralne spretnosti in učne dosežke obravnavane populacije.

Prispevek je nastal na podlagi širše raziskave, ki smo jo izvedli v šolskem letu 2022/2023 med učenci tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja (VIO), vključenimi v prilagojeni izobraževalni program devetletne osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z govorno-jezikovnimi motnjami na enem izmed treh zavodov, ki ta program izvajajo. Za namen raziskave smo v lahko branje priredili umetno pripovedko Frana Levstika *Martin Krpan z Vrha*, ki velja za eno pomembnejših besedil slovenskega literarnega kanona in je po trenutno veljavnem učnem načrtu za slovenščino (2018) v 7. razredu osnovne šole opredeljeno kot obvezno za branje v celoti.

Barbara Zorman (2020: 402) navaja, da je bila leta 2019 izvedena raziskava med učenci priseljenci. Na vprašanje, katera besedila ti učenci pri pouku slovenščine doživljajo kot najzahtevnejša, so v odgovoru največkrat navedli starejša besedila slovenskega literarnega kanona, med katerimi je tudi Levstikov *Martin Krpan z Vrha*. Naše izkušnje kažejo, da imajo učenci z GJM na področju branja literarnih besedil primerljive težave. Kljub temu pa je treba opozoriti na pomembno razliko med omenjenima skupinama učencev. Pri učencih z GJM so težave povezane z njihovimi motnjami, zaradi katerih je bistvenega pomena oblikovna prilagoditev besedil (primerna velikost pisave, kratke in razumljive povedi, pri čemer je vsak stavek zapisan v svoji vrstici), medtem ko pri učencih priseljencih tovrstne prilagoditve niso nujne. Pri slednjih gre predvsem za skromnejši besedni zaklad, ki pa se postopoma širi in nadgrajuje. Zanje zato na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik pripravljajo

stopenjska berila. To so besedila, prilagojena za učence, ki se slovenščine učijo kot drugega ali tujega jezika. Besedila so napisana v preprostem jeziku, ki pa se razlikuje od lahkega branja predvsem po zgoščenosti besedila. Ta berila so označena po stopnjah, tako da lahko vsak izbere tisto, ki ustreza njegovemu jezikovnemu znanju. Kot prvo stopenjsko berilo je izšla prav knjižica *Martin Krpan* (2021), ki so jo priredili Boštjan Božič, Jernej Ključevšek, Ivana Petric Lasnik in Petra Seidl.

2 Prirejanje besedila v lahko branje in potek raziskave

Levstikova umetna pripovedka *Martin Krpan z Vrha* je nastala leta 1858, zato sta jezik in skladnja tega besedila arhaična ter današnjim mladim bralcem, tudi tistim brez evidentiranih motenj, mestoma težje razumljiva. Da bi učencem z GJM vendarle omogočili samostojno branje pripovedke, smo Levstikovo besedilo priredili tako, da oblikovno in vsebinsko ustreza pravilom lahkega branja.

Prvi literarni priredbi v lahko branje v Sloveniji sta bili izdani leta 2012. Zavod Risa je takrat izdal priredbo Shakespearove drame *Romeo in Julija* ter Tavčarjeve *Visoške kronike* (Knapp in Haramija 2021). Po vzoru teh besedil smo priredili tudi *Martina Krpana z Vrha*. Vsebino smo poenostavili, skrajšali in razdelili na krajše enote (poglavja). Besedišče smo posodobili in poenotili. Premi govor smo poenostavili, tako da smo dialoge zapisali krepko, brez narekovajev. V postopku prirejanja smo pri pouku slovenščine in komunikacije izvedli številna testna branja. Brali smo z različnimi skupinami učencev ter sproti popravljali besede, povedi in strukturo besedila. Ker gradiva lahkega branja ne morejo biti univerzalna oziroma primerna za vse ciljne skupine, je pomembno, da se gradivo za posamezno skupino pripravlja v sodelovanju s testnimi bralci, ki so pripadniki te ciljne skupine. Testni bralci namreč omogočajo, da spoznamo značilnosti bralcev ter pripravimo gradivo, ki bo zanje ustrezno in razumljivo (Haramija in Knapp 2019).

Priredbo smo opremili tudi z nazornimi ilustracijami Maje Gabrovec. Za mlade bralce z GJM, katerih bralna motivacija je običajno nizka (Vizjak Puškar 2017), je zelo pomembno, da je knjiga že na prvi pogled privlačna in zanimiva. Ilustracije so pomemben element literarnih priredb v lahko branje, zato smo se tudi na tem področju držali smernic, ki so podane v priročniku *Lahko je brati: Lahko branje za strokovnjake* (Haramija in Knapp 2019). *Martin Krpan* je do danes izšel v mnogih slikaniških izdajah, tudi z ilustracijami priznanih slovenskih ilustratorjev, priredbo v lahko branje pa smo želeli opremiti z ilustracijami, ki bodo ustrezale predvsem kriterijem lahkega branja, kar pomeni, da se bodo posebej osredinile na literarne like in njihova dejanja.

Ilustracija v slikanici prikaže dogajanje, zaporedje dogodkov, prostor, literarni lik ipd. Literarni liki v slikanicah so običajno bolj podrobno opisani z vidika njihovih lastnosti in manj z vidika videza, kar pa večinoma prikaže ilustracija. Pri lahkem branju je to še posebej pomembno, saj si bralec lik lažje zapomni. (Haramija in Batič 2016.)

Priredba, ki smo jo ustvarili, je februarja 2023 izšla v založbi Centra za sluh in govor Maribor.

V šolskem letu 2022/23 smo z učenci tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja (VIO) osnovne šole, vključenimi v prilagojeni program devetletne osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z govorno-jezikovnimi motnjami, izvedli raziskavo, s katero smo preverili smiselnost prirejanja literarnih besedil za obravnavano populacijo. Vzorec je sestavljalo petdeset učencev. V omenjenem programu se je po podatkih, pridobljenih od vodstev ustanov, ki program izvajajo, v šolskem letu 2022/2023 šolalo 115 učencev tretjega VIO. Vzorec raziskave torej zajema približno 43 % vseh učencev tretjega VIO, vključenih v ta program. Gre za učence 7., 8. in 9. razreda, ki so v program vključeni na osnovi odločb o usmeritvi. V ta program se vključujejo predvsem učenci z zmernimi do težkimi GJM ter le redki z lažjimi. Pogosto imajo poleg GJM tudi pridružene motnje, med katerimi so najpogostejši primanjkljaji na posameznih področjih učenja, kamor sodi tudi disleksija. Povprečna starost učencev, vključenih v raziskavo, je bila 14 let.

Raziskava je v prvem delu potekala tako, da smo učencem v branje dali začetni odlomek izvirnega Levstikovega *Martina Krpana z Vrha*. Po branju smo se z vsakim učencem posebej pogovorili in preverili, ali je besedilo razumel in kako. Pozneje smo tem učencem v branje dali isti odlomek v lahkem branju. Po branju smo se ponovno pogovorili z vsakim učencem posebej in beležili razumevanje. V drugem delu raziskave so učenci brali celotno priredbo pripovedke v lahkem branju. Po branju so izpolnili vprašalnik, s katerim smo preverjali njihovo razumevanje. Poleg razumevanja smo z vprašalnikom preverili tudi doseganje ciljev književnega pouka, ki so opredeljeni z učnim načrtom za slovenščino (2018).

V nadaljevanju bomo raziskavo in dobljene rezultate natančneje predstavili.

3 Odzivi učencev na prebrano besedilo

V prvem delu raziskave so učenci brali uvodni odlomek izvirnega Levstikovega besedila. Gre za odlomek, ki zajema tudi uvodni odstavek, ki se začne s prvoosebnim pripovedovalcem in poda informacijo o Močilarju, ki je nekoč pripovedoval zgodbo o Krpanu. Šele nato spoznamo osnovne informacije o Krpanu, čemur sledi prvo srečanje s cesarjem na zasneženi poti. Odlomek se zaključí, ko se Krpan in cesar poslovita. Gre za kratek odlomek, ki je vsebinsko in skladenjsko precej zahteven. Odlomek sicer obsega nekaj manj kot 2000 znakov, kar je približno ena tipkana stran besedila.

Po prebranem odlomku je sledilo preverjanje razumevanja. Kljub temu da ni šlo za obsežno besedilo, so se učenci v njem zelo hitro izgubili oziroma so zašli v napačno razumevanje. Njihovo pozornost sta že na začetku pritegnili dve imeni, ki

so ju prepoznali po veliki začetnici, in sicer Močilar in Štempihar. Omenjeni osebi se v besedilu pojavita zgolj v uvodnem odstavku in za zgodbo o Krpanu sploh nista pomembni. Tega učenci z GJM niso prepoznali, zato so ju nekateri, predvsem Močilarka, navajali celo kot glavna lika pripovedi. To priča o dejstvu, da so že na začetku svoje razumevanje naslonili na napačne sprožilce, okoli katerih so si napletli najrazličnejše zgodbe. Sprožilci so besede, ki pritegnejo bralčevo pozornost. Razlogov za to, da je neka beseda v določenem kontekstu sprožilec, je lahko več. V tem primeru je bila to velika začetnica, zaradi česar so učenci besedi prepoznali kot osebno lastno ime. To je vodilo v interpretacijo, da gre za literarna lika. Ker pa sta omenjena na začetku besedila, so sklepali, da sta zato tudi pomembna, in na tej točki se je interpretacija pri mnogih učencih razvila v napačno smer. Dodatna težava, ki jo povzroči uvodni odstavek izvirnega besedila, je prvoosebni pripovedovalec, ki šele pozneje preide v tretjeosebne. To je za učence z GJM zelo moteč element. Zato smo v priredbi Levstikove pripovedke v lahko branje uvodni del popolnoma izpustili in jo začeli neposredno z zgodbo o Martinu Krpanu.

Le slaba polovica učencev je po branju uvodnega odlomka vedela, da je Krpan glavni lik. Prav tako so le redki prepoznali, da je pomemben lik tudi cesar. Njun pogovor med srečanjem je bil skoraj v celoti spregledan ali napačno razumljen. Učencem je povzročalo težave tudi pojmovanje Krpanove kobilice, ki so jo največkrat opisovali kot majhno zeleno žival, ki skače. To jih je zmedlo in s tem so mnogi sicer realistično dogajanje razumeli kot fantastično ali pa se jim dejstvo, da je Krpan kobilico dvignil in jo prestavil v sneg, sploh ni zdelo znak njegove moči, saj je bila kobilica v njihovi predstavi majhna zelena žuželka. Njihove interpretacije dogajanja so se zelo razlikovale in so bile pogosto precej oddaljene od dejanskega dogajanja. V nadaljevanju bomo predstavili nekaj povzetkov dogajanja, kot so ga po branju povzeli posamezni učenci. Navedeni primeri so zanimivi predvsem zaradi pojmovanja dogajalnega prostora in časa.

1. primer: En fant je neko sol nosil iz morja. Bilo je poletje, ker je bil na morju. En drugi mu je hotel to sol vzeti, ker jo je imel v vrečah.
2. primer: Martin Krpan je srečal enega gospoda. Srečala sta se na Hrvaškem. Pogovarjala sta se, kako težke vreče nosi Krpan. V vrečah je bil pesek, zato so bile težke. Potem sta se poslovila.
3. primer: Pri Krpanu je živela kobilica, to je majhna zelena žival. On jo je hranil in za njo skrbel. Potem je srečal Janeza, to je bil neki turist. Pogovarjala sta se o nekem tovoru. Krpan je nosil tovor, na tovoru pa je bil voz in na njem je sedel Janez.

Kakor je razvidno iz zgornjih primerov, je razumevanje besedila v veliki meri napačno. Učenci so svoje razumevanje naslonili na določene besede (sprožilce), ki so jih prepoznali, in si okrog njih napletli svojo zgodbo, ki je imela le malo opraviti z dejanskim sporočilom besedila. Tako je na primer beseda morje spodbudila asociacijo na poletje, Hrvaško, turiste in pesek (Vizjak Puškar 2023).

Pozneje smo učencem dali v branje enak uvodni odlomek v lahkem branju. Ta odlomek je razdeljen na dve krajši enoti, Martin Krpan z Vrha in Srečanje s cesarjem, kjer že z naslovom enote napovemo temo odlomka. Ko so učenci dobili predse besedila v lahkem branju, so se najprej zgrozili, ker je bilo besedilo na videz daljše. Besedilo je tokrat obsegalo štiri strani, a znakov je bilo manj (1500). Z upoštevanjem pravil lahkega branja (vsak stavek v svoji vrstici, večja pisava) se je besedilo na videz podaljšalo. Učenci so hitro ugotovili, da se to besedilo veliko lažje in hitreje bere. Zanimivo je bilo opazovati njihove odzive, ko so ugotovili, kaj so v prejšnjem odlomku narobe razumeli. Večina se jih je nasmehnila ob spoznanju, da kobilica ni majhna zelena žuželka, ampak majhen konj ženskega spola. Po tem branju je bilo razumevanje dogajanja skoraj popolno. Razumeli so, kaj je počel Krpan in zakaj se je cesarju zlagal. Že hiter pregled rezultatov govori v prid tovrstnim priredbam. Otroci so med branjem lahko uživali in se celo nasmejali, medtem ko je bilo branje izvirnika zanje zelo stresno in naporno. Prav vsi učenci so na vprašanje, katero besedilo bi raje prebrali v celoti, odgovorili, da bi raje brali besedilo v obliki lahkega branja, saj je to besedilo bolj razumljivo. Na tem mestu naj omenimo še to, da so obe različici besedila brali brez ilustracij, tako da smo lahko preverjali zgolj razumevanje na podlagi prebranega.

Učenci so bili nad odlomkom v lahkem branju navdušeni, zato so bili zelo motivirani tudi za branje celotnega besedila v lahkem branju. Med izvajanjem raziskave priredba še ni izšla, zato smo učencem celotno besedilo natisnili in speli v knjižico, da so vendarle dobili občutek, da berejo pravo knjigo. To je namreč zelo pomemben motivacijski dejavnik. Pogosto so ti učenci prikrajšani na področju branja, saj je zelo malo knjig, ki bi jih pritegnile in bi jih bili sposobni samostojno prebrati.

Branje smo jim želeli predstaviti kot prijetno dejavnost, zato smo jim omogočili tudi sedenje na tleh ali na mehkih blazinah. Nismo želeli, da bi se učenci počutili kakor koli prisiljeni brati in sodelovati v raziskavi. Povedali smo jim, da bi sicer to besedilo brali doma kot domače branje, zdaj pa imajo možnost to delo opraviti v šoli. Tako so bili še bolj motivirani za branje, mi pa smo si zagotovili pogoje, ki ustrezajo raziskavi. Tako smo se prepričali, da so učenci brali res samostojno in da so strnjeno prebrali celotno besedilo v določenem času. V raziskavi je sodelovalo 50 učencev. 38 učencev, kar je 76 % testiranih, je besedilo prebralo v manj kot eni šolski uri. 9 učencev je bralo eno šolsko uro, 2 sta brala nekoliko dlje, medtem ko le eden besedila ni uspel prebrati. Že ta podatek priča o dejstvu, da branje učencem ni povzročalo večjih težav.

Po branju so učenci na osebnem računalniku izpolnili kratek vprašalnik, ki smo ga sestavili v namen raziskave. Vprašanja smo oblikovali tako, da smo poleg razumevanja vsebine literarnega dela preverili tudi cilje, ki so za obravnavo književnih besedil v tretjem VIO zastavljeni v učnem načrtu za slovenščino (2018). Preverili smo, ali učenci prepoznajo glavne in stranske literarne like ter kraj in čas dogajanja. Posebej nas je zanimalo, ali znajo like tudi okarakterizirati in prepoznati

motive za njihovo ravnanje. Ugotoviti smo želeli tudi, ali so učenci kljub prirejenemu besedilu uspeli zaznati komično perspektivo besedila.

Prvo vprašanje je bilo odprtega tipa in se je glasilo, kdo je **glavna književna oseba** prebrane pripovedi. Učenci so v 100 % prepoznali Krpana kot glavno osebo in ga pravilno poimenovali, večinoma z imenom in priimkom (89 %).

Naslednje vprašanje, prav tako odprtega tipa, je učence pozivalo, da naštejejo tri **stranske književne osebe**. Kar 46 učencev (92 %) je kot stransko osebo navedlo cesarja. Na drugem mestu je bil Brdavs, ki ga je omenilo 29 (58 %) učencev. V to so všeti tudi odgovori velikan in hudobnež. Na tretjem mestu je bila cesarica, ki jo je omenilo 25 učencev (50 %). V to so všeti tudi odgovori cesarjeva žena in gospa. Kot četrta stranska oseba po pogostnosti omenjanja se je pojavljal minister Gregor, ki ga je omenilo 16 učencev (31 %). V to so všeti tudi odgovori, ki so ga poimenovali zgolj z osebnim imenom Gregor ali občnim imenom minister. 6 (12 %) učencev je kot stransko osebo navedlo kobilico, trije (6 %) so navedli služabnike, dva (4 %) sta omenila Jerico in eden (2 %) dvornega norčka. Štirje (8 %) učenci pa so tudi kot stransko osebo navedli Martina Krpana.

Sledila so vprašanja, ki so se nanašala na **karakterizacijo književnih oseb**. Najprej so učenci med enajstimi ponujenimi pridevniki morali izbrati tri, ki bi jih pripisali Martinu Krpanu. 49 učencev (98 %) je izbralo pridevnik močen, 38 (76 %) jih je izbralo pridevnik velik, 24 (48 %) pameten, 14 iznajdljiv (28 %), 9 lažniv (18 %), 9 smešen (18 %), 4 majhen (8 %), 2 nasilen (4 %) in 1 grob (2 %). Nihče ni izbral pridevnikov neumen in hudoben. Na podlagi rezultatov lahko sklenemo, da je večina učencev Krpana ustrezno okarakterizirala, na kar kaže ustrezen izbor njegovih telesnih in značajskih lastnosti. Odstopanje je opazno le pri izboru pridevnika majhen.

Naslednje vprašanje je bilo zastavljeno enako kot prejšnje, le da so tokrat učenci izbirali lastnosti, ki bi jih pripisali Brdavsu. Na prvem mestu je pridevnik hudoben, ki ga je izbralo 37 učencev (74 %), sledil je pridevnik nasilen, ki ga je izbralo 32 učencev (64 %). Pridevnik velik jih je izbralo 25 (50 %), močen 21 (42 %) in grob 19 (38 %). Sledila je izbira pridevnika neumen, ki ga je izbralo 6 učencev (12 %). Po trikrat sta bila izbrana tudi pridevnika lažniv (6 %) in majhen (6 %). Dva učenca (4 %) sta izbrala pridevnik iznajdljiv, po en učenec pa je izbral pridevnika smešen (2 %) in pameten (2 %). Na podlagi rezultatov lahko sklenemo, da so učenci po branju besedila v lahkem branju tudi Brdavsu kljub posameznim odstopanjem pripisali ustrezne lastnosti.

Naslednji vprašanji sta se nanašali na kraj in čas dogajanja. Obe vprašanji sta bili odprtega tipa in sta učence pozivali k samostojnemu odgovoru. Vprašanje, s katerim smo želeli izvedeti, ali so učenci prepoznali **dogajalni prostor**, je imelo tudi podvprašanje oziroma spodbudo, ki je usmerila njihovo razmišljanje. Vprašanje se je glasilo: »Kje se pripoved dogaja? Premisli, ali se vse dogaja na enem

mestu.« Ker je vprašanje bolj kompleksno, so bili tudi odgovori zelo različni, kar zahteva podrobnejšo analizo. 39 učencev (78 %) je omenilo Dunaj. Vrh pri Sveti Trojici je omenilo 11 (22 %) učencev. Upoštevani so tudi odgovori, kjer je zapisano samo Vrh ali samo Sveta Trojica. Vseh 11 učencev, ki so omenili Vrh, je omenilo tudi Dunaj. Glede na tip vprašanja lahko kot pravilne odgovore štejemo tudi take, ki so književni prostor določili bolj opisno, npr. na cesarjevem dvoru, pri Krpanu doma, v vasi, v mestu, na cesarjevem vrtu, na poti, na polju ... Večina, to je 39 učencev (78 %), je v odgovoru napisala, da se ne dogaja vse na istem mestu, torej da je dogajalnih prostorov več. Ti so na vprašanje tudi pravilno odgovorili, z navedbo ustreznih prostorov. Osem učencev (16 %) je na vprašanje odgovorilo z navedbo enega dogajalnega prostora, in sicer jih je 5 navedlo Dunaj, trije pa so navedli, da se dogajanje odvija v mestu, brez konkretnega poimenovanja. Trije učenci odgovora niso poznali, eden je pri tem vprašanju podal podatke o dogajalnem času. Glede na odgovore lahko trdimo, da je večina učencev dogajalni prostor ustrezno prepoznala.

Vprašanje o **dogajalnem času** smo zastavili brez dodatnih pojasnil, zgolj kdaj, v katerem času se zgodba dogaja. Od učencev nismo pričakovali specifičnih odgovorov, saj je čas pripovedke težko določiti. Zanimalo nas je, ali zaznajo zgodovinsko ozadje pripovedi ter ali so uspeli ugotoviti, da celotno dogajanje obsega daljše časovno obdobje. Zato smo kot ustrezne upoštevali odgovore, ki so navajali nekoč, v starih časih, v preteklosti, pozimi in poleti, v različnih letnih časih. 31 učencev (61 %) je odgovorilo, da se zgodba dogaja v starih časih oziroma v preteklosti. 17 učencev (34 %) je kot dogajalni čas izpostavilo zimo. Od teh je 5 (10 %) učencev navedlo oba podatka, torej da se dogaja v starih časih pozimi. 2 (4 %) učenca na vprašanje nista znala odgovoriti, le eden (2 %) pa je na vprašanje odgovoril, da se dogaja pozimi in poleti. Glede na to, da je bilo vprašanje odprtega tipa in so učenci odgovarjali po samostojnem branju, ne da bi jim učitelj kakor koli pomagal z dodatnimi spodbudami, menimo, da so rezultati dobri, saj je več kot polovica učencev zaznala zgodovinsko časovno perspektivo. Mnogo učencev je kot dogajalni čas prepoznalo zimo, saj se pripoved dejansko začne v zimskem času in le v tem delu besedila je letni čas eksplicitno poimenovan. V nadaljevanju je podatke treba iskati v sobesedilu, kar zahteva naprednejšega bralca. Učenci so v zimski čas umeščen uvodni odlomek besedila v prvem delu raziskave večkrat prebrali in se jim je zato gotovo tudi najbolj vtisnil v spomin.

V nadaljevanju smo preverili **prepoznavanje motivov za ravnanje književnih oseb**. Pri teh vprašanjih so učenci izbirali med petimi ponujenimi odgovori. Na vprašanje, zakaj se je Krpan cesarju zlagal, ko sta se srečala, je 48 (96 %) učencev odgovorilo, ker je tovoril prepovedano sol in ni želel biti kaznovan. Le dva (2 %) sta odgovorila, da je lagal zato, ker je bil lažnivec. Na vprašanje, zakaj je bila cesarica jezna na Krpana, je 43 (86 %) učencev odgovorilo, ker je posekal njeno lipo. Pet (10 %) jih je odgovorilo, ker je tovoril prepovedano sol, dva (4 %) sta menila, da je bila jezna, ker se Krpan ni hotel poročiti z njeno hčerjo. Naslednje vprašanje se je glasilo, zakaj minister Gregor ni maral Krpana. Na to vprašanje

je 39 učencev (78 %) odgovorilo, ker je tovoril prepovedano sol. Pet (10 %) jih je izbralo odgovor, ker je pomagal cesarju, štirje (8 %) pa so menili, da je vzrok za ministrovo jezo to, da je Krpan kmečki človek. Dva (4 %) sta izbrala odgovor, ker je posekal lipo. Na podlagi dobljenih rezultatov lahko sklepamo, da je večina učencev iz prebranega besedila dobro prepoznala motive za ravnanje književnih oseb in dosegla zastavljeni cilj.

Največ težav smo imeli s preverjanjem zaznavanja **komične perspektive besedila**. Na to gotovo vpliva tudi dejstvo, da je za obravnavano Levstikovo besedilo značilna posebna satirično izražena komika, ki je v priredbi v lahko branje nismo mogli v celoti ohraniti, kljub temu da smo se trudili, da se, kjer je le mogoče, ohrani. Vprašanje, ki je preverjalo zaznavanje komičnosti, smo zastavili odprto. Učence smo vprašali, ali jim je bilo kaj v besedilu smešno ter kaj jim je bilo smešno. 24 (48 %) učencev je potrdilo komičnost, od tega jih je 20 (40 %) navedlo tudi konkreten komični prizor iz besedila. Ostalim 26 (52 %) učencem se besedilo ni zdelo smešno. Kljub temu da je komičnost zaznala malo manj kot polovica učencev, je rezultat zelo spodbuden. Pri učencih z GJM je namreč pogosto, da v branje in razumevanje besedila vložijo ogromno napora, zaradi česar se v njihovem dojemanju prebranega pogosto izgubijo posredno izraženi elementi. Kadar učencem besedila interpretativno preberemo in jih z določenimi poudarki na te elemente opozorimo, jih seveda prepoznajo, ko pa berejo sami, se jim ti pogosto izmuznejo.

V sklepnem delu vprašalnika smo ugotavljali, kakšni so **občutki učencev po branju prirejenega besedila**. Ta del vprašalnika smo zastavili tako, da so učenci na petstopenjski lestvici izbrali, koliko določena trditev zanje drži. Podali smo štiri trditve, in sicer besedilo mi je bilo všeč, branje mi je bilo prijetno, besedilo je dovolj preprosto ter bral bi več takih besedil. Zaradi boljše preglednosti rezultate predstavljamo v spodnji preglednici (tabela 1).

Trditve	Odgovori					
	Sploh ne.	Ne najbolj.	Srednje.	Kar precej.	Zelo.	Skupaj
Besedilo mi je bilo všeč.	1 (2 %)	1 (2 %)	17 (34 %)	21 (42 %)	10 (20 %)	50 (100 %)
Branje je bilo prijetno.	2 (4 %)	1 (2 %)	12 (24 %)	20 (40 %)	15 (30 %)	50 (100 %)
Besedilo je dovolj preprosto.	0 (0 %)	1 (2 %)	10 (20 %)	12 (24 %)	27 (54 %)	50 (100 %)
Bral bi več takih besedil.	2 (4 %)	4 (9 %)	13 (26 %)	15 (30 %)	16 (32 %)	50 (100 %)

Tabela 1: Občutki učencev po branju prirejenega besedila

Glede na dobljene rezultate lahko trdimo, da so bili občutki učencev ob branju večinoma pozitivni. Besedilo jim je bilo všeč in ob branju so se počutili prijetno. Besedilo so ocenili kot dovolj preprosto in izrazili interes za branje podobnih besedil.

4 Sklep

Raziskava je v prvi fazi preverjala razumevanje branja izvirnega besedila pri učencih z GJM. Kljub temu da je šlo za kratek odlomek, so se učenci v njem hitro izgubili in zašli v napačno razumevanje. Eden od razlogov za to so bili sprožilci, ki so jih učenci prepoznali v besedilu in so jih vodili v napačno interpretacijo. Zato so mnogi učenci napačno razumeli, kdo je glavni lik v pripovedi. Težave so imeli tudi s pojmovanjem Krpanove kobilice, ki so jo največkrat opisovali kot majhno zeleno žival, kar je zmedlo njihovo razumevanje dogajanja. Njihove interpretacije so se zelo razlikovale in so bile pogosto precej oddaljene od dejanskega dogajanja. Z drugim delom raziskave smo ugotovili, da učenci z GJM po branju literarnega besedila, prirejenega v lahko branje, z lahkoto prepoznajo glavne in stranske književne like ter bolj ali manj točno določijo kraj in čas dogajanja literarnega dela. Poleg tega so se izkazali tudi pri karakterizaciji literarnih oseb, saj so Martinu Krpanu najpogosteje pripisovali pridevnike močen, velik in pameten, Brdavsu pa pridevnike hudoben, nasilen in velik. Kljub temu da je bilo besedilo prirejeno, je skoraj polovica učencev uspela zaznati njegovo komično perspektivo. Rezultati raziskave kažejo na to, da učenci dobro razumejo literarna dela in da so sposobni prepoznati različne literarne elemente ter besedilo po svojih zmožnostih analizirati, če jim je to posredovano v lažje berljivi obliki. Rezultati nedvomno pričajo o nujnosti in pomembnosti prirejanja literarnih besedil za populacijo otrok z GJM, zato upamo, da bo tovrstnih priredb v prihodnosti več.

Viri

- Levstik, Fran, 2017: *Martin Krpan*. Ilustriral Hinko Smrekar. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Levstik, Fran, 2021: *Martin Krpan*. Priredili Boštjan Božič idr. Ilustrirala Mateja Korbar Simić. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Levstik, Fran, 2023: *Martin Krpan z Vrha: lahko branje*. Priredila Nika Vizjak Puškar. Ilustrirala Maja Gabrovec. Maribor: Center za sluh in govor Maribor.

Literatura

- Bock, Bettina M., Fix, Ulla in Lange, Daisy (ur.), 2017: »*Leichte Sprache*« im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme.
- Haramija, Dragica in Batič, Janja, 2016: Celostno branje slikanic kot izhodišče za branje odraslih z motnjami v duševnem razvoju. *Jezik in slovstvo* 61/1. 35–45.

Haramija, Dragica in Knapp, Tatjana, 2019: *Lahko je brati: Lahko branje za strokovnjake*. Podgorje pri Slovenj Gradcu: Zavod Risa.

Haramija, Dragica, 2021: Razvoj bralne pismenosti pri učencih priseljencih z modelom lahkega branja in/ali preprostega jezika. *Sodobna pedagogika* 72/2. 92–109.

Knapp, Tatjana in Haramija, Dragica, 2021: Easy Slovenian. Lindholm, Camilla in Vanhatalo, Ulla (ur.): *Handbook of Easy Languages in Europe*. Berlin: Frank & Timme. 467–492.

Konvencija o pravicah invalidov: mednarodni sporazum o pravicah invalidov, 2008. Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve.

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt (posodobljena izdaja), 2018. Ljubljana: MIZŠ, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Sleight, Christine C., 1986: Selecting literature for young language-disordered children. *Child Language Teaching and Therapy* 2/1. 31–42.

Vizjak Puškar, Nika, 2017: Priredbe in skrajšave literarnih besedil, primerne za otroke z govorno-jezikovnimi motnjami. *Jezik in slovstvo* 62/4. 3–16.

Vizjak Puškar, Nika, 2023: Priredbe literarnih besedil v lahko branje. Rumež, Samo (ur.): *Zbornik referatov Slavnostne akademije ob 60-letnici Centra za sluh in govor Maribor*. Maribor: Center za sluh in govor Maribor. 126–131.

Zorman, Barbara, 2020: Priredbe leposlovja za učence, ki so v slovenščini začetniki. Šekli, Matej in Rezoničnik, Lidija (ur.): *Slovenski jezik in književnost v srednjeevropskem prostoru. Zbornik Slavističnega društva Slovenije 30*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 401–413.

Responses of students with speech and language disorders to the abridgement of Levstik's *Martin Krpan z Vrha* into easy-to-read form

This article presents the results of research on the reading comprehension of literary texts read by students with speech and language disorders. The basic characteristics of easy-to-read texts and the specific reading comprehension characteristics of individual students with speech and language disorders are introduced. A comparison is made between students' reactions after reading the original version of Levstik's *Martin Krpan z Vrha* and after reading an easy-to-read version. The research results demonstrate how important it is to adapt literary texts for this target group, since the students could only really understand it after reading the easy-to-read version.

Keywords: literary abridgement, easy-to-read, speech and language disorders, special needs, Fran Levstik