

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO

Anja Lekše

Izbirni predmeti in pouk književnosti
(Diplomsko delo)

Mentorica: izr. prof. dr. Alenka Žbogar

Log, 2016

Kazalo

Povzetek	4
Abstract	5
Pregled zgodovine šolstva na Slovenskem.....	6
Devetletka in vpeljava izbirnih predmetov.....	14
Pouk književnosti	15
Učitelj slovenščine in njegova vloga pri učnem procesu	16
Učitelj pri pouku književnosti	18
Učne metode in pouk književnosti	18
Učne oblike.....	21
Projektno delo	22
Problemski pouk.....	23
Problemski pouk in delovno, operativno in pojmovno učenje	25
Vprašanja pri problemskem pouku.....	26
Učne metode pri problemskem pouku.....	29
Problemsko-ustvarjalne metode pri pouku književnosti	31
Stopnje reševanja problemov.....	34
Književni problemi	36
Operativizacija problemsko-ustvarjalnih metod pouka književnosti	37
Splošne kompetence oziroma zmožnosti pri šolskem pouku	40
Zmožnosti, razvijajoče v okviru izbirnih predmetov in pri pouku književnosti	42
Kulturna zmožnost.....	45
Literarna zmožnost	46
Jezikovna pismenost.....	47
Izbirne vsebine v osnovni šoli in pouk književnosti	49
Izbirni predmet slovenščina.....	50
Gledališki klub	50
Literarni klub	53
Šolsko novinarstvo.....	56
Sklep.....	59
Viri in literatura	62

Zahvala

Zahvaljujem se mentorici, izr. prof. dr. Alenki Žbogar, za razpoložljivi čas, strokovno pomoč, usmeritve in napotke pri pisanju diplomskega dela.

Zahvala gre tudi mojim najbližjim, družini in partnerju, za njihovo razumevanje, podporo, potrpljenje in neizmerno pomoč v času študija.

Povzetek

Šolstvo na Slovenskem ima dolgo zgodovino in je bilo deležno že velikih sprememb. Ena od zadnjih je tudi reformna prenova osemletnega osnovnega izobraževanja ter vpeljava devetletke, kjer se upošteva načelo diferenciacije med učenci in se jim je hkrati ponuja možnost izbire. Ta se odraža v izbirnih predmetih - zanje se učenci odločijo glede na lastne interese in pričakovanja.

V diplomskem delu obravnavam izbirne predmete, ki so najtesneje povezani s poukom književnosti in so do določene mere tudi njegova nadgradnja. V okviru izbirnih predmetov tako analiziram gledališki klub, literarni klub (sestavljen še iz dveh sklopov: bralni klub in leposlovno pisanje) ter šolsko novinarstvo. Poudarjam njihove splošne in funkcionalne cilje, predpisane v učnem načrtu. Opisujem učne metode in učne oblike pri pouku ter izpostavljam problemsko-ustvarjalni pristop pri urah književnosti. Osredotočam se tudi na splošne zmožnosti, razvijajoče v času osnovnega izobraževanja, še posebej na kulturno in literarno zmožnost ter jezikovno pismenost. Delam vzporednice in iščem načine, kako bi se izpostavljene zmožnosti v največjem obsegu razvijale tudi pri obravnavanih izbirnih predmetih.

Ključne besede: zgodovina šolstva, problemski pouk, literarna in kulturna zmožnost, jezikovna pismenost, izbirni predmeti in pouk književnosti.

Abstract

Educational system in Slovenia has a long history and had received a lot of major changes. One of the recent reform is reconstruction of eight-year primary education and the introduction of nine-year primary education, which reflects the principle of differentiation between students and allows them possibility of choice. This is reflected in the elective courses - they are chosen by students according to their own interests and expectations. In my thesis I look in to the elective courses that are closely related to the teaching of literature and are to a certain extent their upgrade. Within the elective courses I analyse the drama club, literary club (consisting of two parts: reading club and creative writing) and school journalism. I emphasize their general and functional objectives regulated in the curriculum. I am describing the teaching methods and forms of learning in the classroom and point out problem-creative approach in literature hours. I am focused on overall capacity, developing during primary education, especially in the cultural and literary ability and language literacy. I am dragging parallels and searching for ways to develop capabilities to the fullest extent in consideration of elective courses.

Keywords: History of education, problem teaching course, literary and cultural competence, reading ability, elective courses and teaching literature course.

Pregled zgodovine šolstva na Slovenskem

Današnja oblika šolskega sistema ima zametke že v srednjem veku, vendar lahko za načrtno izobraževanje upoštevamo vsakršni zapis v slovenskem jeziku, saj to predhodno zahteva učenje in s tem povezano šolanje.

Na območju naselitve naših prednikov je veljal rodovno-plemenski družbeni ustroj, ki je delil vzgojo na podlagi spola. Dečki so prejeli znanje od starejših moških s področja poljedelstva, živinoreje, lova in vojskovanja, deklice pa so se izučile za hišne opravke.

V 8. stoletju se je na naših tleh pričela irska metoda pokristjanjevanja, ki je imela značilnost miroljubnosti in prilagodljivosti ljudem ob prejemanju nove vere, zato je dovoljevala molitev v domačem jeziku. To je bila tudi prva načrtna vzgojno-izobraževalna akcija med Slovenci (Ur: Šverc, 2007).

Tako so se v 8. stoletju, na pobudo Karla Velikega, razvile stolne šole, to so bile višje šole na sedežih škofij. Izobrazba s področja učenja psalmov, branja, petja, latinščine, izračunavanja (premičnih) cerkvenih praznikov je bila namenjena dečkom. Ti so se ločevali na plemiške, ki so bili deležni zahtevnejše izobrazbe s področja gramatike, retorike in elementov prava, in na revne, ki so imeli pouk zgolj iz branja, petja in verskih nauk.

Na naših tleh so imeli pomembno vlogo tudi samostani, saj so veljali za misijonsko, kulturno in izobraževalno središče, zato so se posledično razvile samostanske šole. Delijo se na notranje – za vzgojo bodočih rodovnikov in zunanje – učenci so se tukaj le šolali, nato so se vrnili v domače okolje, vendar so si tovrstno delitev lahko privoščili le večji samostani.

Tudi dekleta so v srednjem veku lahko dobila nekaj izobrazbe, a predvsem tiste plemškega stanu, vse ostale niso imele prihodnosti v izobraževanju, ki je potekalo v ženskih samostanih – benediktinke v Krki na Koroškem in dominikanke v Velesovem pri Kranju.

Kljub vsem naporom se je od konca 14. stoletja dalje močno zniževal nivo izobrazbe v samostanih, saj je nastopila t. i. »kriza cerkvenega življenja«, ki se je odražala tudi na gospodarskem in socialnem področju in je trajala vse do nastanka slovenske reformacije. So pa bile v vzponu župnijske šole in so predstavljale 'strokovno' izobraževanje za ministrante ter bodoče duhovnike. Po navodilih Karla Velikega so namreč duhovniki potrebovali

nadomeščanje za čas, ko so bili odsotni. Izobrazba je potekala na enostavnejši ravni, šlo je namreč za poučevanje molitev, verskih nauk ter branja in petja v latinščini.

Potrebe časa in načina življenja (na prehodu iz 12. v 13. stoletje se je pri nas pričel vzpon meščanstva) so narekovale nujnost po izobraževanju meščanskih sinov zaradi povsem praktičnih in življenjskih razmer. Tako so se oblikovale mestne šole, kjer sta sprva duhovščina in meščanstvo sodelovala, a je to kmalu pripeljalo do rivalstva na tem področju. Za meščanske potrebe je bilo seznanjanje s petjem, branjem in pisanjem nezadostno. Mestni sinovi so potrebovali več praktičnega znanja (med drugim tudi računstvo), ki bi jim koristilo pri trgovini in obrti. Stoletna tradicija cerkvene oblasti na področju šolstva se je tedaj zamajala, kljub temu da so svoj položaj zelo varovali, kajti nadvlada nad učiteljem in izobraževanjem jim je prinašala ugled in ekonomske ugodnosti. S svojo okorelostjo niso več zadostovali potrebam časa in nalogo razvitejših stolnih in samostanskih šol so prevzele univerze v tujini. Študenti z našega ozemlja so se na študij odpravljali v Italijo, Nemčijo in Francijo. (Schmidt, 1988: 13–92)

Obdobje reformacije je prineslo pomembno novost, saj so se pričele pojavljati prve osnovne šole in gimnazije v širšem obsegu (do tedaj jih ni bilo, saj ni bilo nikakršne potrebe). V duhu protestantizma se je namreč po določitvi augsburškega verskega miru razvijala ideja o branju svetega pisma v maternem jeziku vernikov. Pri tem je bila Trubarjeva zahteva tudi, da postane osnovno šolanje dostopno tako za dečke kot deklice in to ne glede na njihovo stanovsko pripadnost. Sicer je bilo v ospredju ponovno poučevanje vere, a je to posledično vodilo do narodne prebudnosti in s tem izoblikovanje slovenskega knjižnega jezika. Največji dosežek tega časa pa je prav gotovo Dalmatinov prevod Biblije v slovenski jezik, kar nas postavi na zemljevid Evrope v kulturnem smislu. Sočasno s protestantskimi so bile na Slovenskih tleh tudi katoliške šole. (Ur. Založnik: 2006).

Tok zgodovinskih dogodkov je popolnoma spremenil politično in posledično tudi versko ureditev. Po krščanski vojaški zmagi nad Turki leta 1593 je bilo na naših tleh prepovedano vse, kar je bilo v povezavi s protestantizmom, pa četudi je šlo za slovenske knjige šolske ali nešolske rabe. Zaradi prenove Katoliške cerkve so se spremembe odražale predvsem na področju vzgoje in izobraževanja, glavni pobudniki te dejavnosti pa so postali jezuiti, ki so na področje naše dežele prišli na prehodu med 16. in 17. stoletjem in imeli za seboj močno podporo cerkvene in posvetne oblasti. Njihovo glavno vodilo je bilo, da bi vzgojili zgledne duhovnike, ki bi vodili ljudstvo in hkrati utrjevali katoliška načela in prepričanja. Prav zaradi

kvalitetnega pristopa in dobrega slovesa njihovega pouka so se nanje obračali vsi pomembnejši tistega časa. Jezuiti so veliko pozornosti namenjali srednješolski stopnji izobraževanja - ta je bila ta predpogoj za višješolsko oz. univerzitetno izobrazbo v tujini. V ospredju je bila latinščina, uradni jezik cerkve, diplomacije in znanosti, a hkrati je bil ljudstvu nedostopen in nerazumljiv. Na področju osnovnega izobraževanja je bilo še daleč v srednji vek sivo območje, saj so osnove, vezane na branje in pisanje, včasih tudi računanje, bile prepuščene vsakemu sloju prebivalstva posebej, glede na njihove potrebe. Pobude so bile odvisne od interesa, denarja in učitelja. Izobraževanje je potekalo po gradovih, mestih in trgih, na podeželju pa v župnijskih središčih in je bilo prepuščeno poučevalčevi iznajdljivosti. Pred uvedbo splošne šolske obveznosti je bilo torej najbolj razširjeno poučevanje mladine s strani duhovnikov ob nedeljah ter praznikih in je potekalo v domačem jeziku. A navkljub tem prizadevanjem je bila pismenost slovenskega prebivalstva zelo nizka (Ur. Šverc, 2007).

Spremembe družbenih razmer ter gospodarski in politični razvoj v 18. stoletju so posegli tudi v šolstvo, saj so terjali dvig obsega in ravni izobrazbe ne glede na spol in stan. Pod vplivom razsvetljenega absolutizma so se pričele tudi v šolstvu izvajati reforme, ki pa seveda niso nastopile takoj v vsej svoji zahtevi, temveč postopoma, saj je bilo ljudi potrebno prepričati v smotrnost takih sprememb oz. v to, da bi svoje otroke pričeli pošiljati v šolo. Mnogi starši so namreč v tej novi zahtevi videli le težave, saj so s tem izgubili pomoč otrok pri »koristnem kmečkem delu«. Marija Terezija in Jožef II. sta si prizadevala, da bi najširši sloj podložnikov postal izobražen, ker to posledično vodi do uspešnejšega dela, zaslužka, večjega plačevanja davkov državi in s tem si oblast lahko krepi svojo moč (Ur. Založnik, 2006). Prvi delni poskus glede splošne osnovnošolske obveznosti so tako leta 1765 postale predilske šole in so prve na Slovenskem, nastale na pobudo države. Ta je postavila zahtevo, da se v vseh deželno knežjih mestih, kjer predenje še ni bilo razširjeno, vzpostavi dveletne predilske šole, ki bi bile namenjene tako revnim otrokom in sirotam kot tudi otrokom rokodelcev in obrtnikov. Obisk je bil zato predviden tako za fante kot dekleta, v starosti od 7. do 15. leta, ki še ne znajo presti in bi jih starši doma lahko pogrešili pri domačih opravilih. S tem ukrepom je država želela spodbuditi nastajajočo tekstilno industrijo, a je njen poskus kmalu zamrl, zato so po dveh letih predilske šole že ukinili (Schmidt, 1988: 95–150).

Oblast se je zavedala pomembnosti izobraževanja v prihodnosti, zato na tem področju ni odnehala in tako je leta 1770 Marija Terezija razglasila elementarno šolstvo za državno zadevo. Nato so med različnimi predlogi glede reform iskali ustreznega. Zanimiv predlog je

dal tudi Slovenec Blaž Kumerdej, ki je dobro poznal razmere na Kranjskem, zato je leta 1772 cesarskemu dvoru predlagal, da bi se v elementarnih šolah na tem področju poučevalo v slovenščini, ker bi tako otroci v materinščini hitreje usvojili branje in pisanje. Zavzemal se je tudi za slovenske učbenike in pa ustrezno izobrazbo učiteljev. Čeprav njegov predlog ni bil sprejet, je vzbudil veliko zanimanja in je bil v določeni meri tudi osnova za kasnejše reforme. Šele v letu 1777 je izšel zakon o obveznem šolstvu, ki so ga pričeli tudi dosledno izvajati. Nanašal se je na vse otroke med 6. in 12. letom starosti, a je kljub temu upošteval družbene razmere tistega časa in je tako dovoljeval tudi določena odstopanja, saj so starši potrebovali otroke pri večjih domačih opravilih, povezanih s kmečko dejavnostjo, v času pomladi in jeseni. Izoblikovali so se trije tipi elementarnih šol, in sicer trivialke, glavne šole in normalke. Trivialke, preproste šole, so bile na podežlju in v njih so predvsem poučevali branje, pisanje, veroučni nauk, moralko in osnove gospodarstva. Glavne šole so bile namenjene mestnim otrokom in tam so poučevali nemško slovnico, naravoslovje, gospodarstvo, stavbarstvo, mehaniko, risanje, zemljepis in zgodovino. Enako je bilo tudi na normalkah, ki so bile po ena v deželnih glavnih mestih in so imele le nekoliko večji obseg v učni vsebini. Iz glavnih šol in normalk je bilo možno napredovati v srednjo šolo. Šolski pouk je država nadzorovala z uvedbo šolskega nadzorništva, ki je potekalo na stopnji krajevnih in okrožnih šolskih nadzornikov ter šolskih komisij v deželnih glavnih mestih (Ur. Založnik, 2006).

Država je osnovnošolski sistem razvila na prostorsko zelo širokem področju in je ves čas bdela nad organizacijo in izvedbo, vendar v finančnem smislu ni zmogla zadostiti stroškom, zato je to obveznost naložila krajevnim oblastem. Nekaj denarja so sicer dobili tudi od šolskih skladov, ki so nastajali ob razpustitvi samostanov, a to še zaleč ni bilo dovolj za vse izdatke. Prav tako sta se finančnim obveznostim izogibali posvetna in cerkvena gosposka, starši pa so tako ali tako že sami dvomili v smotrnost izobraževanja, sploh zaradi predpisanega učnega jezika (nemščine), ki je težil k jezikovni enotnosti nacionalno razgibane države. Zaradi različnih nasprotujočih si dejavnikov so se učinki novega šolskega zakona kazali šele po nekaj letih, kar je cesarja Jožefa II. spodbudilo k represivnim ukrepom. Izostanke od pouka in neupoštevanje predpisov je kaznoval, kar pa je pri ljudeh spodbudilo negativen odziv. Sicer pa so te reforme prinesle tudi pozitivne novosti. Zaradi državnega nadzora so morali učitelji za svoje delo pridobiti državno dovoljenje in imeti ustrezno izobrazbo. Na ta način so izkoreninili zakotne šole in oživili šole na podežlju, seveda v sodelovanju z vaškimi duhovniki.

V tem času je do reform prihajalo tudi na srednješolski in višješolski ravni, predvsem zaradi razpustitve jezuitskega reda. Tako so se jezuitske »nižje študije« preimenoval v gimnazije, »višje študije« pa v licej. Pomembni redovi za izobraževanje so bili v 18. stoletju tudi frančiškani v Novem mestu in Trstu ter pijaristi v Kopru.

Terezijansko-jožefinske reforme so s smrtjo cesarja popustile v svoji zahtevi in posledično so pričeli iskati nove rešitve na področju šolskega zakona. Med tem časom pa se je pričel širiti vpliv francoske revolucije in tako so bile na našem etničnem ozemlju vzpostavljene Ilirske province, sicer le za obdobje od 1809 do 1813, vendar so prinesle pomembne novosti za šolski sistem. Ljubljana je postala upravno središče Ilirskih provinc in je zato dobila tudi šolo visokega francoskega tipa, po vseh drugih šolah pa je slovenski jezik postal zakonsko priznan. Za vzdrževanje vseh predhodnih šol je seveda zmanjkalo denarja in to breme je padlo na ramena občin, ki pa niso zmogle vseh teh obveznosti, zato je ponovno prišlo do zaprtja nekaterih šol v manjših krajih. A navkljub tem težavam smo končno dobili slovenski jezik kot učni jezik tudi v šole. Za to je bil še posebej zaslužen Valentin Vodnik, ki je kot ravnatelj, duhovnik, pesnik in razsvetljenec napisal tudi veliko slovenskega gradiva za poučevanje; osnovnošolsko slovnico, učbenike ipd., saj je bil mnenja, da se otroci morajo učiti tudi slovenskega jezika, kljub temu da je to njihova materinščina. Na podlagi tega se je pričela pri ljudeh spodbujati narodna zavest.

Ob koncu zasedbe Ilirskih provinc je ponovno stopil v veljavo konkordatni sistem, vendar so nekatere značilnosti izpod francoske oblasti obveljale. Tako je npr. slovenski jezik v šoli dobil večjo podporo tudi iz cerkvenih krogov, prav tako se je državi obrestovalo sodelovanje s Cerkvijo, saj je ta lažje pristopala do ljudi, pridobila njihovo zaupanje in brez represije premagovala odpor do šole, ki ga je gojilo ljudstvo. A navkljub temu obiskovanje šol še vedno ni bilo dovolj redno, zato so razmišljali o koristnosti nedeljskega ponavljalnega pouka, ki so ga uvedli kot obveznega za vso mladino od 12. do 15. leta starosti, hkrati pa osnovnošolski pouk raztegnili na osem let. Tovrstni tip šole so ljudje dobro sprejeli, saj je ustrezal njihovemu načinu življenja in je služil kot dopolnilo nedeljskemu krščanskemu nauku. Ponavljali so v slovenskem jeziku in imeli snov, ki je koristila vsakdanjemu življenju. Zaradi uspešnosti tovrstnega načina izobraževanja so se kmalu razvile tudi nedeljske začetne in nadaljevalne šole. Za mnoge otroke so bile nedeljske začetne šole tudi edini stik s šolstvom. Njihova prednost je bila jezikovna bližina in pa nižji stroški, saj so pogosto v župnijskih prostorih poučevali kar duhovniki. V ta namen je tudi izšla Slomškova knjiga »Blaže in

Nežica v nedeljski šoli«, ki je za takratno slovensko kmečko prebivalstvo predstavljala nekakšen leksikon. Sicer so iz teh šol na gimnazije imeli pot omogočeni le redki nadarjeni posamezniki, za katere so se zavzeli duhovniki.

Do leta 1848 je bil slovenski jezik vezan predvsem na podeželje, verske obrede in elementarne šole, v mestih, gimnazijah in na licejih pa je prevladovala nemščina. Država je stremela k temu, da bi čim več deželanov govorilo ta jezik, Cerkev pa se je zavzemala za materinščino in bolj kot v mestih se je okrepila na podeželju. Posledično je zato pričelo izhajati tudi vse več slovenskih učbenikov, sicer za elementarno šolstvo, vendar so postopoma prehajali v šolski sistem.

S pomladjo narodov leta 1848 so zahtevali spremembe na vseh področjih, tudi v šolskem sistemu, kjer so se počasi pričeli kazati zametki pedagoških prizadevanj po modernejših metodah in pristopih v izobraževanju. Učitelji so se zavzemali za kvalitetno delo, ki pa je pogojeno z boljšim izobraževanjem pedagogov in višjimi plačami. A navkljub dobrim predlogom na področju elementarnega šolstva ni prišlo do napredka, saj kmečko prebivalstvo ni bilo naklonjeno novim dajatvam, prav tako se glede plačila nista dogovorili občinska in cerkvena oblast. Je pa v tem času doživelo preporod srednje- in višješolsko izobraževanje; gimnazije so postale primer splošne humanistične izobrazbe z vzgojno funkcijo in zaključno maturo kot zrelostnim izpitom. Pomemben napredek je bilo tudi odprtje zasebne slovenske škofijske gimnazije v Šentvidu nad Ljubljano v letu 1905, za kar je bil zaslužen škof Anton Jeglič. Zaradi potreb časa so se razvijale, poleg gimnazij in realk, tudi druge poklicne šole.

Na prehodu stoletja so se napredek in spremembe pojavljale tudi pri učiteljih; pričeli so z ustanavljanjem zborovanj, učiteljskimi časopisi, seminarji za izpopolnjevanje, uporabljali so nova učna sredstva in se ravnali po Herbartovih formalnih stopnjah. Učitelji so postali bolj izobraženi, tudi bolje plačani, prav tako se je povečal delež ženskih učiteljic. Zaradi gospodarskega napredka se je gmotno stanje zelo izboljšalo in to je posledično vodilo v povišano število šol.

Po razpadu Avstro-Ogrske je bil slovenski etnični prostor razdeljen med štiri države – Italijo, Avstrijo, Madžarsko in Kraljevino Jugoslavijo. Še najmanj sprememb, glede jezika in izobraževanja, so občutili državljani Jugoslavije; povsod drugod so se na prebivalce vršili veliki pritiski zaradi raznarodovalne politike. V letu 1919 je bila v Ljubljani ustanovljena univerza, odobrena s strani vlade Kraljevine Jugoslavije, in tako je bil slovenski šolski sistem

popoln od začetnega vrtca do zaključne univerzitetne izobrazbe. Kljub temu so se morali slovenski intelektualci ves čas boriti za njen obstoj in razvoj, saj so se vrstili pritiski iz Beograda po njeni okrnitvi. Prav tako je bilo pomembno tudi dejstvo, da je slovenski jezik v rabo prešel na vseh nivojih izobraževanja in ni bil več v podrejenem položaju, kot se je to dogajalo v Avstro-Ogrski pod vplivom germanizacije. Vendar je to veljalo le za Slovence znotraj kraljevine Jugoslavije, na narodnostno mešanih področjih so se vršili mnogo večji pritiski zaradi jezika. Primorska je bila po prvi svetovni vojni pod zasedbo Italije, zato je bil tam slovenski jezik preganjan, posledice kršitve pa zelo hude. Enako je bilo na področju Koroške, ki je bila priključena Avstriji, tam je potekala germanizacija prebivalstva, prav tako je bil slovenski jezik v šoli preganjan tudi v Porabju na Madžarskem.

V obdobju med obema vojnama so se nekatere šole nekoliko preoblikovale, vendar bistvenih odstopanj od predhodnega načina dela ni bilo, je pa bil poudarek na oblikovanju učenčeve celovite kulturne osebnosti. Učiteljeva naloga je bila, da širi svoj vpliv tudi izven sten učilnic in zgledno živi vrednote, ki jih predstavlja.

Čas druge svetovne vojne je seveda pomenil korak nazaj v šolstvu, ki je bilo okrnjeno že v aprilu leta 1941, ko so morali pouk predhodno zaključiti. Naše ozemlje so okupirali trije različni skrajni režimi, vsak pa je terjal drugačne posledice. Nemški okupator je zavzel Štajersko, Koroško, Gorenjsko in bil pri svojih prizadevanjih po germanizaciji in nadvladi tudi najbolj nasilen. Ukinili so slovenske šole, izgnali slovenske učitelje, jih nadomestili z nemškimi nacističnimi kandidati, navadno brez pedagoške izobrazbe, ki so vsakršno slovensko besedo ostro obsodili in kaznovali ter na vsakem koraku delali propagando za Hitlerja in tretji rajh. Italijani so imeli drugačen pristop; na okupiranem ozemlju (Ljubljana, Dolenjska, Notranjska) so ohranili dotedanji jugoslovanski šolski sistem, so pa več pozornosti vlagali v poudarjanje italijansko-rimske zgodovine in italijanščino postopoma vsiljevali v šolski sistem. Mladino so skušali z ugodnostmi prepričati v udeležbo pri različnih organizacijah, odrasle in učitelje pa so nagovarjali k italijanskim jezikovnim tečajem. Prekmurje je bilo podvrženo madžarizaciji, iz šol so bili takoj odstranjeni vsi »jugoslovanski učitelji« in vsi elementi slovenstva, nasledili so jih madžarski učitelji, ki so bili v vlogi vaških poveljnikov in so mladino novačili za članstvo v fašistični mladinski organizaciji.

Po italijanski kapitulaciji so se nove razmere kazale tudi v izobraževanju, saj se je razvilo partizansko šolstvo, sprva v najobsežnejši obliki v Beli krajini, kjer ni bilo večjih vojaških premikov. Ob koncu druge svetovne vojne se je vdor ideologije pričel kazati tudi v šolstvu, ki se je podrejalo režimski in državni ideologiji, hkrati pa je bilo mnenje strokovnjakov o vseh novostih zanemarjeno. V tem času je izobraževalni sistem doživel veliko reform, oblast pa si je prizadevala za šolanje delavske in kmečke mladine, predvsem na področju tehnično-strokovnega kadra. V šolske načrte so vključevali predmete, povezane z delom v proizvodnji, poudarjali so tehnična in praktična znanja. Opirali so se na koncept medvojne partizanske šole in na ideje pedagoških načel Sovjetske zveze, ki so zavračali stoletno prisotnost cerkve v izobraževalnem sistemu. Želeli so namreč ustvariti profil mladine, ki bo vzgojen in podrejen v socialističnem duhu, zato so iz šole umaknili verouk, učitelji pa so dobili zadolžitev zmanjšanja števila učencev, ki hodijo v cerkev. Nasploh so bili učitelji žrtve pritiska totalitarnega sistema, saj je le-ta nasprotoval vsakršnemu individualnemu razmišljanju, prav tako gimnazijam in meščanskim šolam. Take preobrazbe ljudstva so se lotili na vseh nivojih; z različnimi društvi, proslavami, krožki in tudi v šolskih berilih, kjer se je ideologija odražala že v samem začetku usvajanja branja. V 60. letih so se možnosti za šolanje vse bolj izenačevale, šola pa je postala enotna socialistična družbena ustanova, kjer so začeli delovati psihologi, sociologi, poskrbljeno je bilo za dopolnilni pouk in podaljšano bivanje.

Razmere na trgu so v obdobju od konca druge svetovne vojne do osamosvojitve Slovenije narekovale razvoj na področju srednjega in višjega tehničnega izobraževanja. Nastajale so srednje ekonomske in administrativne šole, povečal se je obisk večernih šol, aktualno je postalo tudi dopolnilno in dopisno izobraževanje. Večja podjetja so organizirala različna izpopolnjevanja in tako nadomestila primanjkljaj kvalificiranih delavcev.

Osamosvojitve Slovenije v letu 1991 je končno prinesla možnost samostojnega odločanja, razvijanja in napredovanja na več nivojih družbenega delovanja. Opustitev komunizma, sprejem demokracije in strmenje h globalizaciji ter vsesplošen napredek tistega časa, ki se je odražal na področju gospodarstva, ekonomije in tehnologije, je prinesel tudi potrebo po novih znanjih. S tem so se samostojno začele razvijati različne oblike poučevanja kot npr. »vseživljenjsko učenje in izobraževanje«, samoizobraževanje, e-izobraževanje, (ne)formalno izobraževanje. Učni programi v vrtcih in šolah so imeli za svojo osnovo sodobne teorije o razvoju in osebnosti otroka. Osemletna osnovna šola se je spremenila v devetletno, prav tako so nove študijske programe ponudile tudi višje in visoke šole, dobro razvita je tudi mreža

zasebnih šol – vse od vrtca pa do fakultet, tudi glasbenih in jezikovnih šol. Z različni seminarji, delavnicami in tečaji je poskrbljeno tudi za določene ciljne skupine in na ta način je vsakomur omogočeno izobraževanje glede na njegove potrebe.

Devetletka in vpeljava izbirnih predmetov

Uvedba devetletne osnovne šole ni pomenila zgolj dodatnega leta šolanja oziroma začetek obveznega izobraževanja s šestimi leti, temveč tudi nadgradnjo vseh pomanjkljivosti osemletke. V *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011: 109) je tako poudarjeno, da so se slabosti starega programa osemletnega šolanja kazale, ker je: »politika vztrajala na enotnih predmetnikih, brez možnosti izbire, na skupnih oddelkih brez možnosti delitve (če izvzamemo športno vzgojo) ter na enotnih učnih načrtih brez razlikovanja ciljev, vsebin in standardov znanja po ravneh zahtevnosti.« Odsotnost diferenciacije, prožnosti in raznovrstnosti je sprožila reformno prenovo. V ospredju so bile predvsem rešitve v obliki:

- »notranja diferenciacija pouka v celotni devetletki in pri vseh predmetih ter uvajanje fleksibilne diferenciacije v 6. in 7. oziroma elementov zunanje diferenciacije v 8. in 9. razredu pri pouku materinščine, matematike in tujega jezika,«
- »uvajanje obveznih izbirnih predmetov v obveznem delu programa,«
- »priprava učnih načrtov s cilji in standardi znanja na več ravneh zahtevnosti (minimalni standardi, temeljni standardi, zahtevnejši standardi.« (2011: 110)

Novost je torej tudi vpeljava izbirnih predmetov, ki učencem omogočajo izbirnost glede na njihove interese in pričakovanja. Vplivajo na učencev optimalni razvoj in mu pomagajo pri spoznavanju svojih zmožnosti, spoznavnih ciljev, stilov učenja, itd. Poučujejo se v tretjem triletju in so razporejeni v dva sklopa; družboslovno-humanistični in naravoslovno-tehnični. Podrobneje jih bom opredelila še v nadaljevanju.

Pouk književnosti

Pouk književnosti je preplet dela z besedili, ki imajo literarnoumetniške lastnosti ter spoznanj iz literarne vede. Učenci pri tem usvojijo znanje, primerno njihovi stopnji razumevanja oziroma v skladu s splošnimi, funkcionalnimi in izobraževalnimi cilji. Ure književnega pouka so sestavljene tako iz učenja kot iz branja literarnih besedil. Pri tem je pomembno, da so učenci notranje motivirani, to pomeni zavedanje o koristnosti pridobljenega znanja pri nadaljnjem branju in razumevanju literature, zato posledično tudi večje zadovoljstvo. Učenci izhajajo iz lastnih izkušenj in jih dopolnjujejo z novimi, vse to pa še ob pomoči branja. B. Krakar Vogel (2004: 21) to prenese tudi na izkušnjsko učenje in ponazori s Kolbovim krogom dejavnosti (več o izkušnjskem učenju še pri učnih metodah):

- aktivno preizkušanje se odraža z branjem in opažanjem neznanih elementov;
- razmišljujoče opazovanje je povezano z razčlenbo besedila s pomočjo obstoječega znanja in hkrati tudi pridobivanje ter poimenovanje novih dejstev;
- abstraktna konceptualizacija gradi na vzpostavitvi sistema novih spoznanj in vrednotenja;
- vnovično preizkušanje služi temu, da učenci ob ponovnem branju uporabijo na novo pridobljene informacije.

O doživljanju ob branju leposlovja in njegovi recepciji pri učencih A. Žbogar piše v članku *Literarno branje in mladostniki* (2014: 552), kjer izpostavi, da: »leposlovje beremo zaradi estetskega doživetja, pa tudi za zabavo, preganjanje dolgčasa, zbiranja informacij in širjenja znanja.« Literarno branje tako spodbuja empatijo, domišljijo, pisne sposobnosti, tudi mišljenje in razumevanje. Ob procesu literarnega branja se razvija tudi literarna zmožnost, kar A. Žbogar nadalje opredeli: »literarno branje in literarna zmožnost sta sestavini sporazumevalne zmožnosti/jezikovne pismenosti; vključujeta elemente kulturnih in medkulturnih zmožnosti, pa tudi širših socialnih kompetenc. Uveljavljata didaktična načela problemskosti, ustvarjalnosti, sistematičnosti in sistemskosti, zato ločimo vsaj tri vrste literarnega branja: doživljajsko, kritično (kognitivno) in ustvarjalno.« (2014: 551) Pri rednem pouku se v večjem obsegu razvijata doživljajsko in kritično branje (ki sta medsebojno tesno povezana), medtem ko je ustvarjalno branje primernejše za izbirne predmete in krožke (ustvarjalno pisanje, gledališki krožek), saj dopušča svobodnejše dojemanje in interpretacijo. Pri doživljajskem

branju gre za doživljanje prebranega in vživljanje v literarne svetove, kjer bralec s pomočjo svojega pojmovnega sveta zapolnjuje vrzeli v besedilu. Kognitivno branje zahteva branje z(a) razumevanje(m), ki je interpretativno in logično-analitično, kar omogoča globlje razumevanje prebranega in kritično vrednotenje. Preko analiziranja literarnega besedila se tako poiščejo slogovne, oblikovne in vsebinske posebnosti besedila, tudi vzročno-posledični odnosi v besedilu, učenci prebrano ovrednotijo in argumentirajo. Globlje poznavanje in razumevanje sta namreč dobri iztočnici za (po)ustvarjalne dejavnosti. Velja tudi poudariti, da doživljajsko in kognitivno branje omogočata raznolike interpretacije, vendar ne povsem poljubne, saj morajo biti določene s konvencijami literarnega besedila.

Branje je torej osnova pouka književnosti in njegova naloga je tudi usposabljanje učencev za bralce literature. B. Krakar Vogel (2004: 22) tako nadalje opredeli branje kot duševno dejavnost in literarno branje. Slednje se odvija s pomočjo motiviranja, večkratnega prebiranja besedil in učiteljevim usmerjanjem celotnega procesa. Zelo pomemben je tudi dialog, ki se ob tem vzpostavlja, saj se na ta način razvija učenje v povezavi z bralno izkušnjo. Prav tako izpostavi dve pglavitni književni sposobnosti, ki ju morajo učitelji spodbujati pri urah književnosti; sposobnost literarnega branja in sposobnost ustvarjalnega pisanja. Pri literarnem branju tako spremljajo in usmerjajo učenčevo doživljanje, razumevanje, vrednotenje in izražanje o literaturi. Spodbujanje k ustvarjalnemu pisanju se odraža na dveh ravneh: kot usposabljanje za književno produkcijo (v okviru delavnic, interesnih dejavnosti in izbirnih predmetov) in ustvarjalno pisanje kot podpora standardnim književnovzgojnim ciljem. Na ta način učenci s svojim poustvarjanjem lažje vrednotijo in prepoznavajo različne tehnike in postopke v literaturi, s katero se srečujejo.

Učitelj slovenščine in njegova vloga pri učnem procesu

V tem poglavju bom obrazložila že večkrat slišano dejstvo, da učiteljstvo ni le poklic, temveč poslanstvo. Prav vsakdo se spominja kakšnega od svojih učiteljev, ki so ga spremljali v izobraževalnem procesu in tako pustili poseben pečat, ta je lahko pozitiven ali negativen. Učitelj se namreč, takoj ko prvič vstopi v razred učencev, pred njimi izpostavi z vsemi svojimi kompetencami, vlogami, sposobnostmi, tudi osebnostnimi lastnostmi. Zelo stereotipno je prepričanje o njegovi nalogi le kot o podajanju znanja in ocenjevanju. Učitelj torej ni le posoda znanja, temveč s svojim zgledom, sočutjem, skrbjo, zaupanjem,

spoštovanjem in še čim vpliva na učence, saj je del tako vzgojnega kot izobraževalnega procesa. Poskrbeti mora za prijetno razredno klimo, vzbuditi zaupanje ter prilagoditi učne stile in metode vsem učencem. Ves čas mora paziti, da ne prizadene učenčevega dostojanstva. V svojem vsakdanjiku se ne srečuje zgolj z učenci, temveč tudi z ostalimi učiteljskimi kolegi, ravnateljem, svetovalnimi službami, zunanjimi sodelavci in starši. Pri tem ima različne vloge, zato je zelo pomembno, da poleg splošnih in strokovnih didaktičnih načel pozna tudi elemente psihologije, zakonodaje ...

Šolski načrt jasno opredeljuje učne cilje, vsebino in tehnologijo, vendar je učiteljeva naloga, da vse to z izbiro in interpretacijo prilagodi tako razredu kot posamezniku. Strmčnik meni, da se učiteljevo vodenje ves čas spreminja glede na zahtevnost vsebine, vendar na njegovo prijaznost, motivacijskost in dopuščanje osamosvajanja učencev vplivajo odnosi na treh ravneh. Učitelj je lahko do učencev oseben ali brezoseben, do učne vsebine zagret ali nezainteresiran ter do didaktičnih procesov preveč ali premalo demokratičen. Vsega tega seveda ne gre preučevati izolirano, saj je šolski dan navadno zelo pester in poln zunanjih motenj, ki prav tako vplivajo na pouk in njegovo vodenje. Učitelji se srečujejo s preveliko delovno obremenjenostjo z dodatnimi zadolžitvami in permanentnim izobraževanjem, uvajanjem inovacij, motečimi učenci, premajhnimi učilnicami, nepopolno tehnološko opremo itd. (2001: 188)

Učitelj pri pouku književnosti

»Učitelj mora biti univerzitetno izobražen poznavalec književnosti in vede o njej ter kvalificiran bralec, sposoben samostojne strokovnokritične razlage literarnih besedil.« (Krakar Vogel, 2004: 36) Poznati mora splošno pedagoško, literarnostrokovno in književnodidaktično raven pouka književnosti. Splošno pedagoško znanje obsega poznavanje pouka, poznavanje pedagoškega ravnanja in redno pripravo. Literarnostrokovna raven s teoretičnega vidika obsega poznavanje književnih del, literarne zgodovine, literarne teorije in »pomožnih« ved, s praktičnega vidika pa predvideva učitelja kot kvalificiranega bralca, ki je zmožen strokovne kritične razlage in javne predstavitve. Književnodidaktična raven pouka se loči na teoretično poznavanje ciljev, vsebin, metod in dejavnikov ter na praktično uporabo v konkretnih okoliščinah. (2004: 37) Učiteljeva naloga pri pouku književnosti je spodbujanje učencev k stiku z literaturo, vendar na dejaven način, torej mora učenec vzpostaviti odnos, v katerega vstopa z določenimi pričakovanji, izkušnjami in znanjem, literatura pa povratno vpliva na njegova čustva, domišljijo in razum. Da bi to dosegel, se mora učitelj v svoji pripravi zavedati otroške in najstniške recepcije. Tako se M. Kerndl v svojem delu *Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci* (2016: 244) navezuje na Saksido (2008), ki opozarja na povezavo tematskega »potenciala« izbranega besedila, bralne izkušnje bralcev ter njihovih pričakovanj. Zato je učiteljeva naloga, da ves čas preverja recepcijsko zmožnost učencev in njihova obzorja pričakovanj.

Učne metode in pouk književnosti

Prav vsaka učna ura je unikatna v svoji izvedbi, saj še tako temeljita in dosledna učiteljeva priprava nanjo ni zagotovilo za predviden izid. Šolska ura je namreč živ proces in nanjo poleg učitelja ter učne snovi vplivajo tudi učenci in okolica. Učitelj je tisti, ki z dobrim poznavanjem različnih učnih metod lahko vpliva na dinamičnost učne ure in pri otrocih spodbudi ustvarjalno razmišljanje, vse to pa obogati izobraževalni proces.

Po A. Tomić (1999: 87–102) bom povzela opredelitev učnih metod, katerih izbira je odvisna od več dejavnikov; glede na učno vsebino in tip ure, na etapo v učnem procesu ter spretnost in starost otrok, številčnost razreda, tehnične opreme ter nenazadnje glede na učiteljevo

osebnost. Avtorica opredeli učne metode kot: »znanstveno in praktično preverjeni načini učinkovite komunikacije med učiteljem in učenci na vseh stopnjah učnega procesa, od pripravljanja, obravnavanja ali obdelovanja nove učne vsebine, vadenja, ponavljanja in preverjanja znanja, sposobnosti, spretnosti.«

Ozirajoč se na vir, loči metode na:

- verbalno-tekstualne (ustna razlaga, pogovor, metoda dela s tekstom)
- ilustrativne-demonstracijske
- laboratorijsko-eksperimentalne
- metoda izkustvenega učenja

Pri verbalno-tekstualnih metodah je med najpogostejšimi ustna razlaga, saj zagotavlja ekonomičnost, sistematičnost in preglednost, a hkrati lahko vodi v pasivnost učencev, zato jo je potrebno dopolniti tudi z drugimi metodami, sicer pa je priporočljiva pri obravnavanju abstraktne vsebine.

Učiteljeva razlaga lahko temelji na osnovi pripovedovanja, opisovanja, pojasnjevanja ali predavanja. Pripovedovanja se lahko posluži pri mlajših učencih, v primeru konkretnosti in plastičnosti, na način znanstveno popularnega ali umetniškega. Lahko pripoveduje zelo obširno, s pomočjo čustvenega doživljanja ali dramsko. Opisovanje je vrsta pripovedovanja, ki lahko slikovito (upoštevano je prostorsko načelo) ali analitično (od splošnega k posameznemu) predstavi zunanje lastnosti pojavov. Pojasnjevanje je tolmačenje pojmov in definicij z ilustrativnim primerom ter hkrati tudi preizkus učenčevega pravilnega razumevanja. Predavanje ni primerno za mlajše učence, saj zahteva daljšo zbranost in miselni napor, a kljub temu potrebuje tudi kombinacijo drugih metod, da se izogne enoličnosti.

Metoda pogovora nujno potrebuje dva dela, in sicer vprašanje in odgovor. Najustreznejša je enakomerna porazdelitev vprašanj med vse učence, nato nekajsekundni premor, ta omogoči razmislek, sledi njihov odgovor ter povratna informacija s strani učitelja, ki pritegne še ostale učence. V didaktiki se loči večje število različnih postopkov pogovornih metod (poučni pogovor, katehetični razgovor, razvojni pogovor, hevristični pogovor, svobodni pogovor, pogovor v krogu, diskusija, posredni pogovor, veriga, možganska nevihta), vendar sta najpogostejša katehetična oblika in pogovor v krogu. Slednji je primeren pri spodbudi

pasivnih učencev, vendar je potrebna pazljivost, da se ne oddalji od teme. Katehetični pogovor poteka v obliki žoge in včasih deluje nekonstruktivno, saj ne nudi povratne informacije. V tem primeru učitelj postavi prvo vprašanje in učenec nanj odgovori, nato sledi drugo vprašanje in nov odgovor. Primernejši odziv bi bil, da na učiteljevo vprašanje učenec ponudi odgovor, tega nadgradi naslednji učenec ipd., učitelj pa zgolj kaj doda in usmerja pogovor.

Metoda dela s tekstom je uspešna tako pri pridobivanju novega znanja kot pri poglobljanju že usvojenega, saj spodbuja samostojnost in nudi dobro osnovo za kasnejše samoizobraževanje. Besedila, ki so lahko iz različnih virov, tako iz učbenikov, beril, delovnih zvezkov kot iz časopisov in priročnikov lahko učenci povzemajo, obnavljajo s svojimi besedami ali npr. upodobijo s pomočjo miselnega vzorca.

Ilustrativno-demonstracijska metoda od učencev zahteva spremljanje in opazovanje, učiteljeva naloga pa je demonstracija oziroma prikaz, saj s tem sproži miselno aktivacijo otrok. Ta metoda je pri učencih zelo priljubljena, saj popestri razredno dogajanje, učiteljev del odgovornosti pri tem je v skrbi, da se ne demonstrirajo že znane stvari, temveč tiste, s katerimi otroci še nimajo veliko izkušenj. Dandanes širok nabor novih tehnoloških pripomočkov omogoča domiselne prikaze, s katerimi učenci lažje usvojijo bistvo spoznavne stvarnosti. Lahko se poslužujejo ilustracij, modelov, skic, grafov, avdio in video elementov, a pri vsem tem je pomembna učiteljeva dobra pripravljenost in jasna navodila.

Laboratorijsko-eksperimentalna metoda je bolj primerna za določene specialne didaktike, ki omogočajo izvajanje vaj in eksperimentov pod različnimi umetnimi pogoji in kjer učenci lahko spremljajo ponovitve le-teh ter na intenziven, čustveni in ustvarjalen način spremljajo projekt.

Izkušensko učenje je na podlagi kroga zasnoval David Kolb in pri tem izpostavil konkretno izkušnjo, razmišljujoče opazovanje, abstraktno konceptualizacijo ter aktivno eksperimentiranje. Za učni proces ni tako zelo bistveno na kateri od teh točk se začne, temveč neprekinjeno prehajanje od ene do druge stopnje. Zelo pomembno je dobro in podrobno načrtovanje tako glede gradiva in pripomočkov kot glede potreb in pričakovanj udeležencev. Pri uvodu se ustvari prijetno vzdušje, opredeli pravila in spodbudi udeležence k razkrivanju pričakovanj ter usmeri njihovo pozornost na sam proces, a se hkrati izpostavijo tudi jasni cilji. Sledi faza aktivnosti, kjer se razdeli gradivo, oblikuje morebitne skupine ali razdeli prostor,

opozori na časovne meje, pri tem mora vodja ves čas preverjati stopnjo razumevanja, npr. s parafraziranjem. Faza analize predvsem uredi, da smisel tej izkušnji in za njo nastopi faza povzetka ter transfera, kjer se nova izkušnja poveže s predhodnim znanjem, udeleženci jo morajo osmisliti ter razmisliti o njeni nadaljnji dejavnosti v praktičnih primerih. Zadnja je faza evalvacije, ki je uspešnejša, če so jasno opredeljeni tudi cilji pri tem pa se mora poslužiti tako objektivnih kot subjektivnih virov informacij.

Učne oblike

Učitelju so pri podajanju snovi na voljo različne učne oblike: frontalna učna oblika (delo z vsem razredom), skupinska učna oblika, individualna oblika (delo s posamezniki), delo v dvojicah, programirani pouk.

Frontalna učna oblika velja za najbolj ekonomično, saj lahko v kratkem času obsežno učno snov sliši cel razred. Pri tem je učitelju omogočeno, da določene podatke poudari, ponovi in vpliva na doživljajsko percepcijo, kar je posebej priročno pri obravnavanju literarnih del, likovnih umetnin, zgodovine ... Pouk na ta način poteka po predvidenem načrtu, po določenih učnih metodah in z določenimi učnimi pripomočki. Potrebna pa je previdnost, da učenci ne zapadejo v pasivnost, da je snov razumljiva vsem in ne le določenim ter da niso preveč oteženi socialni stiki med učenci.

Skupinska učna oblika je vezana na delovne skupine, te pa nato opravljajo nalogo določeno s strani učitelja in o rezultatih obveščajo ostalo razredno skupnost. Pri tej obliki dela učenci bolj aktivno sodelujejo, delo samostojno načrtujejo in so zanj bolj odgovorni. Spodnja meja so 3 člani, zgornja pa 5–6, najuspešnejše pa naj bi bile štiričlanske skupine.

Individualna učna oblika oziroma delo s posamezniki je prirejeno interesu in sposobnostim posameznika. Učenec dobi nalogo z navodili, nato pa jo opravi sam, to mu omogoči, da dela z njemu primerno hitrostjo in v svojem stilu. Na ta način se mora zanesti na svoje znanje in sposobnosti ter se uri za samoizobraževanje. Negativna stran te oblike je, da učencu vzame veliko časa in je zanj tudi bolj utrudljiva.

Delo v dvoje oziroma tandemsko delo se je razvilo zaradi pomanjkljivosti skupinskega dela. Učenca delata v paru pri reševanju matematične naloge ali pri branju z deljenimi vlogami, tudi pri popravljanju pisnih nalog ali npr. izdelovanju modela, učila. (Andoljšek, 1976)

Projektno delo

Projektno delo je metoda, primerna za delo v vrtcu, šoli in tudi z odraslimi. Potrebuje vodjo projekta (to je lahko učitelj, vzgojitelj ali mentor) in aktivne udeležence, ki s svojim udeleževanjem pripomorejo k oblikovanju samega projekta. Pri projektne delu se spodbuja ustvarjalno mišljenje, kritično presojo in sodelovanje; učenje, ki se vrši vmes, pa je lahko zavestno, ciljno naravnano, načrtno ali spontano. V delu *Projektno delo kot učni model v vrtcih in osnovnih šolah* (2009) avtorice izpostavijo načela, na katerih temelji izvajanje projektne dela: ciljna usmerjenost, tematsko problemski pristop, življenjskost, odprtost in prožnost, načrtnost, spoštovanje razvojnih in individualnih razlik med učenci, spodbujevalni stil dela, poudarek na aktivnem sodelovanju učencev, sinergija, težišče pozornosti na procesu izvedbe projekta in celostni razvoj osebnosti. Še pred samim začetkom projekta je najpomembnejša motivacija za sodelovanje, oblikovanje naslova projekta in razčlenitev projektne dela po etapah. To namreč učence spodbudi k aktivnemu sodelovanju, saj imajo pred seboj cilj, ki ga želijo doseči. Projektno delo se deli na etape in avtorice zgoraj omenjenega dela so tuje definicije nadgradile še s šesto etapo evalvacije, saj so s sodelovanjem s praktiki prišle do spoznanja, da je ta nujno potrebna za uspešen zaključek projekta. V prvi etapi se vzpostavi iniciativa z oblikovanjem projektne teme in končnega cilja (postavita se vprašanji: kaj? in zakaj?), druga etapa prinaša izdelavo idejne skice z operativnimi cilji in nalogami (postavi se vprašanje: kaj?). V tretji etapi gre za načrtovanje izvedbe (kako?), v četrti etapi pa se načrt tudi izvede. Peta etapa predstavi dosežke, šesta pa vzpostavi evalvacijo, ki je hkrati tudi sklepni del. (Novak, Žužej, Glogovec, 2009: 25)

Projektno delo je primerna metoda za delo tudi pri izbirnih predmetih. Na podoben način (s pomočjo etap) se namreč lahko razdeli delo tako v gledališkem in literarnem klubu kot tudi pri šolskem novinarstvu. Učiteljeva naloga je, da prevzame vlogo mentorja in tako učencem dopušča večjo mero samostojnega delovanja in medsebojnega sodelovanja. Prav tako je pri izbirnih predmetih na voljo več časa za tovrsten način dela, saj lahko določeno temo obravnavajo dlje časa, tudi bolj celostno in tako dosežejo tudi trajnejše pomnjenje.

Individualne razlike, ki se kažejo pri učencih, so tukaj dobrodošle, saj tako učenci vsak na svoj način prispevajo k pestrosti projekta, ki ga ustvarjajo (različne dramske vloge, vsak učenec ima svojo zaposlitev pri nastajanju glasila ali različne interpretacije prebranih besedil). Tudi analiza književnega besedila poteka na način etap in postopnega razvijanja teme, zato se elementi projektnega dela kažejo že pri pouku književnosti, v celoti pa se najboljše razvijejo prav pri izbirnih predmetih.

Problemski pouk

Sodobna šola je odraz dolgoletnega prizadevanja za izboljšavo, nadgradnjo šolskega sistema, nove smernice poučevanja in zato se današnje oblike učnih metod bistveno razlikujejo od tistih pred desetletji. Sicer se zakoreninjeni vzorci ne morejo spremeniti tako hitro, a stroka teži k medpredmetnemu povezovanju, spodbujanju učencev pri soustvarjanju učne ure, odpravi usvajanja končnih resnic, pripravljenosti učencev za samoizobraževanje in omejitvi predvsem linijskega nizanja učne snovi. Strmčnik tako v delu *Problemski pouk v teoriji in praksi* (2010) izpostavi potrebo po »modernizaciji vzgojno-izobraževalnega dela na vseh šolskih stopnjah, poleg drugih ukrepov sta nujni učna diferenciacija in individualizacija ter problemskost pouka. Diferenciacija in individualizacija spreminjata predvsem notranjo metodično organizacijo pouka, problemskost pa njegovo vsebinsko zasnovo.« (2010: 10) Opozori tudi na skromno prisotnost problemskega pouka v šolski praksi in poudari njegovo pomembno vlogo, saj se nanaša na znanje in sposobnosti, vezane izven šolskih učilnic. Hkrati se pri problemsko naravnem pouku ustvarjajo empatični odnosi med učenci in učiteljem, ki slednjim omogočajo boljše poznavanje učencev in njihovih učnih navad, vlada tudi bolj demokratično ozračje.

Problemski pouk velja za najzahtevnejšo obliko vzgojno-izobraževalne dejavnosti, saj zahteva »problemsko razmišljujoče in delujoče učenje, ki je vselej proces, v katerem gre za spreminjanje.« (prav tam) Učenec se mora tako prilagajati učnemu procesu in njegovim zahtevam, kar vodi v kompleksnost metode, kjer ne gre več zgolj za pridobivanje novih informacij, temveč jih je potrebno povezati, kombinirati in umestiti v predhodno znanje. Prav tako jih morajo spremeniti v operativne sposobnosti, saj bodo le na tak način uporabne do te mere, da bodo služile reševanju problemov. Hkrati ne gre le za enkratno, morda tudi

naključno rešitev problema, temveč za to, da učenci spoznajo izvor, tudi ozadje problema in vse to vodi v dobro osnovo za samoizobraževanje oziroma tudi raziskovalno delo.

Po Strmčniku (2010) bom povzela sestavljenost problemske učne strategije iz problemske situacije, problema in problemskega projekta. V didaktičnem smislu so te tri komponente zelo povezane, saj se med njimi prepletajo različne povezave, ki jih mora učitelj upoštevati. Problemska situacija je primarna podlaga problema in obstaja ne glede na to, če se je učenec zaveda in z njo ukvarja. Je zelo obsežna, zajema tako sam problem kot tudi učence, učitelja, odnose in nekatere zunanje dejavnike. Njena glavna lastnost je spodbuda kritičnega in ustvarjalnega razmišljanja ter s tem dobra zasnova, da se učenci s problemom sploh spoprimejo. V primeru zahtevnejše problemske situacije je učiteljeva naloga, da vodi učence od prvih soočanj s problemom do načrtnega iskanja njegovih rešitev.

Problem nastane takrat, ko so: »objektivnemu izhodišču problemske situacije dodani še subjektivni odnos do nje, bistvo in opredelitev problema, cilj in izhodišča rešitve.« (2010: 23) Sam problem namreč dobi svojo veljavo šele, ko se pokaže v odnosu do subjekta, ta mu predstavlja do določene mere oviro, ki jo mora premostiti. Vsaka nova učna situacija tako še ne predstavlja problema, saj gre pri slednjem za določeno mero ustrezne problemskosti in ne zgolj za vzročno-posledične naloge. Za doseganje te značilnosti sta potrebni racionalna in emocionalna analiza. Racionalna identifikacija si postavlja vprašanja o učenčevem predznanju, izkušnjah in če se bo sploh sposoben soočiti s problemom – njegovim bistvom in ciljem, da ta ne bi bil prelahak oziroma prezahteven. Emocionalno doživetje problema pa stavi na notranjo konfliktnost, ki učenca vznemiri do te mere, da se loti reševanja problema. V primeru izpolnjenih obeh identifikacij lahko torej govorimo o problemskosti, za sam problem pa so potrebne naslednje značilnosti: »dovolj zahtevna problemska situacija, subjektivna pomembnost te situacije, neobvladljivost te situacije le z obstoječim znanjem in izkušnjami ter občutek subjektivne spoznavne in čustvene konfliktnosti, ki teži k razrešitvi.« (2010: 26)

Problemski projekt se uresniči tedaj, ko ima učenec vizijo, kako se bo z operativnimi postopki lotil reševanja problema. Pogosto je potrebna učiteljeva pomoč do te mere, da poda didaktična navodila, hierarhično razdeli dele problema, opozori na predznanje, morebitne napake in izjeme ali z vprašanji spodbuja smer razmišljanja.

Strmčnik (2010) dalje navaja, da je problemski pouk zbir več definicij, ki imajo skupni imenovalac v problemski situaciji, ta pa učencem ne nudi rešitve zgolj s površnim in

omejenim predznanjem. Prav tako se avtor nagiba h konceptu nad- in medpredmetnega povezovanja, tako se namreč problemskost razvije v vsem svojem obsegu. Učenci morajo za rešitev problema povezati dva učna predmeta, kjer gre lahko za prehod iz enega predmeta na drugega ali pa za medsebojno izpopolnjevanje. Pri tem se krepijo transferne sposobnosti, sodelovanje s sošolci, ustvarjalno mišljenje ipd.

Tudi pri pouku književnosti so učenci pogosto lahko soočeni s problemskim pristopom, predvsem pri spoznavanju novih literarnovednih pojmov in definicij. Književnost namreč lahko preko emocionalnega in individualnega doživetja bralca spodbudi k aktivnemu reševanju problemskega projekta. Prav tako sodobni didaktiki problemski pristop spodbujajo, saj konfliktna situacija usmerja k samostojnemu raziskovanju in učenju ter posledično trajnejšemu pomnjenju.

Problemski pouk in delovno, operativno in pojmovno učenje

Glede na naravo učne vsebine se pri pouku loči učenje z delom, učenje z miselnimi operacijami in pojmovno učenje, ko gre za usvajanje pojmov.

Delovno učenje se povezuje s praktičnimi učnimi vsebinami in ima visoko motivacijsko stopnjo, navadno je tudi dobro razumljeno, prav tako pa je znanje, pridobljeno na ta način manj pozabljivo, ker ga učenci enačijo z osebno izkušnjo s konkretnimi objekti. Že pridobljene delovne navade se v tem primeru odslikavajo v novih situacijah. Pomembna je dobra učiteljeva priprava, kjer se opredelijo modeli učnega ravnanja, predvidene povratne informacije učencev in pa postopno doseganje zastavljenih učnih ciljev. (2010: 85)

Operativno učenje je nekoliko bolj abstraktno od delovnega, tu se namreč konkretnosti ponotranjijo, rezultat pa so predvsem sposobnosti in znanje. Uporabno je npr. pri učenju poštevank, stavčne analize, izdelovanju skic ipd. Za učence je pomembno razumevanje same operacije in mišljenje. Strmčnik se opira na nemško didaktično stroko, ki meni, da bi vsaka učna ura morala izhajati iz problema, rešitev le-tega pa je pogojena z novimi rešitvenimi operacijami ali prilagoditvi starega, že obstoječega znanja. Na ta način učenci: »a) odkrivajo, katere lastnosti in odnosi so značilni za problem, b) iščejo, katere operacije so potrebne in

kako so med seboj povezane, in c) opazujejo, katere učinke imajo izvedene operacije.« (2010: 87) Pri nas se tovrstna oblika učenja bolj kot pri rednem pouku izvaja v krožkih. Prav tako se problemski pristop uporablja pri pouku književnosti ter izbirnih predmetih, ki so povezani s poukom književnosti.

Pojmi so miselne enote in pripomočki, s katerimi delujemo in lahko nastanejo na način *razlagalno-demonstrativne* ali *problemsko reševalne metode*. V naši šolski praksi je še vedno veliko *razlagalno-demonstrativne metode*, kjer učitelj razloži definicijo, učenci pa ji razmeroma pasivno sledijo. Sklepam, da je to posledica racionalizacije časa za določeno temo. *Problemsko reševalna metoda* je sestavljena iz več delnih korakov. Učenci postopno usvajajo določene pojme na način opazovanja, analiziranja ter primerjanja pojavov in procesov, kar se strne v problemsko raziskovanje. Pojme tako ni moč obravnavati izolirano, temveč jih je potrebno umestiti v pojmovni sistem in z njimi delati na način zapolnjenja določenih vrzeli ali nasprotij, saj se s tem doseže trajnejše pomnjenje, učenci pa novih informacij ne dojemajo zgolj v abstraktnem smislu.

Zdi se, da je problemska učna strategija primernejša za naravoslovne in tehnične predmete, vendar je uporabna prav pri vseh urah, saj bi prehod med praktičnim učenjem, kognitivnimi operacijami in oblikovanjem pojmov pri učencih vzbudil več zanimanja, motivacije in ustvarjalnega učenja (prav tam). Tudi pouk književnosti bi ob zgolj faktografskem pomnjenju novih informacij deloval preveč abstraktno in učencem nerazumljivo. Če k branju novega literarnega dela učenci pristopijo bolj motivirano in problemsko naravnano, so prav gotovo tudi bolj uspešni pri pomnjenju. Hkrati sami sproti raziskujejo neznane pojme, ki jih povezujejo z določenim predznanjem in na ta način preko opazovanja in analiziranja ter primerjanja že usvojijo osnove problemskega raziskovanja.

Vprašanja pri problemskem pouku

»Vprašanje je verbalnologična oblika, s katero iščemo ustrezni odgovor na neko nevédenje oziroma razjasnitev določenega položaja.« (Strmčnik, 2010: 89) Sodobna šola bi morala biti odprta za vprašanja učencev, jih spodbujati k postavljanju le-teh in jih ne zavirati, kar se

pogosto dogaja v praksi. Z vsakim novo postavljenim vprašanjem se namreč odpirajo poti do novih znanj in problemskoreševalnih sposobnosti.

Vprašanja se ločijo glede na sestavljenost, funkcijo in svobodo spraševanja. Po sestavi se delijo na faktografska vprašanja (služijo pojasnjevanju enostavnih dejstev), razumska (utemeljujejo koncepte, pojme in sorodne povezave), strukturna (povezujejo logične komponente znanja, načela in funkcije, pojmovne mreže) in epistemična ali metodološka vprašanja (služijo spoznavanju, zakaj je nekaj napačno razumljeno). Za problemski pouk so najznačilnejša strukturna in epistemična, ker učence spodbujajo, kako preko spraševanja priti do zaključkov oziroma rezultatov. Preko njih se pogloblja znanje, zapolnjuje vrzeli, prav tako pa se zahteva višja kognitivna raven. Od učencev terjajo do neke mere poznavanje vsebine in približno pričakovan odgovor.

Na podlagi funkcije se delijo na regulacijska (usmerjajo procese spoznavanja in presegajo faktografsko raven, pomembna so za samoučenje in samonadzorovanje) in informacijska (iščejo višjo raven znanja, pojasnjujejo in dopolnjujejo).

Po kriteriju svobode spraševanja se ločijo zaprta oziroma vodena vprašanja (zahtevajo ustrezno pričakovane odgovore in so za manj ustvarjalne učence) ter prosta vprašanja (značilna so za odprti pouk, kjer učenci o učni vsebini tudi soodločajo, navadno so izvirnejša in spodbujajo večjo aktivnost). (2010: 90)

Idealno usmerjen pouk bi bil preplet učenčevih in učiteljevih vprašanj, vendar praktično to seveda ni mogoče, saj različni zunanji in notranji dejavniki vplivajo na potek šolske ure. Vsako učenčevo vprašanje ni nujno odraz vedoželjnosti, temveč lahko tudi nezbranosti, nezanimanja, odslikava učiteljevo slabo učno razlago, prav tako pa nekateri učitelji nanje reagirajo preveč nekritično oziroma avtokratsko. Strmčnik se v teh pogledih ponovno ozira na nemške raziskave, ki iščejo vzporednice med številom postavljenih vprašanj z učnimi oblikami (manj jih je pri frontalnem pouku), predznanjem, demokratičnostjo učnega ozračja in nenazadnje tudi z učiteljevo dostopnostjo. Določene učence je strah izpostavljanja, bojijo se nerazumevanja odgovora, osramotitve ipd. Tudi učitelj lahko z ustrezno postavljenim vprašanjem pridobi marsikatero uporabno povratno informacijo, zato kratka vprašanja tipa: »Ste razumeli razlago?« in: »Ima kdo še kakšno vprašanje?« seveda ne zadostujejo. Praviloma mora namreč učitelj spodbujati in izzivati vprašanja učencev, saj se le-ti tako učijo tudi kvalitetnega oblikovanja vprašanj. Podobno funkcijo imajo tudi zastavljena vprašanja v

učbenikih in delovnih zvezkih, saj spodbujajo razumevanje in povezovanje informacij pridobljenih v šoli in tistih s samostojnim učenjem.

V delu *Iz didaktike književnosti* A. Žbogar glede na kriterij miselnih procesov deli vprašanja nižje in višje ravni. Pri nižji ravni gre zgolj za reprodukcijo znanja in je odraz dobresednega razumevanja, torej le enostavna dejstva ter podatki, ki se odražajo z vprašalniciami tipa *kdo*, *kdaj*, *kateri*, *koliko*. Vprašanja višje ravni so kompleksnejša in sprožajo različne miselne procese kot npr. analiziranje, primerjanje, sistematiziranje. Pomembno je torej, da bralec prepozna idejo besedila, njeno povezanost z deli besedila ter da zna izločiti bistvene značilnosti in jih preko sklepanja in presojanja tudi prikazati; v tem primeru gre za interpretacijsko razumevanje. Najvišja raven razumevanja se povezuje z vprašanji, ki so usmerjena na uporabo že pridobljenega znanja in tako stremijo k uporabnemu, kritičnemu in ustvarjalnemu razumevanju besedila. To se kaže v poustvarjalnih dejavnostih z besedilom in njegovo analizo ter medsebojnimi odnosi v besedilu. Bralec tako lahko svoje izkušnje poveže z idejami iz besedila ter s ključnimi besedami oblikuje novo zgodbo, zato hkrati tudi izraža osebno vrednotenje. (2013: 57–58)

Pri pouku književnosti so vprašanja zastavljena kompleksno; A. Žbogar jih v članku *Za dejaven pouk književnosti* opredeli kot: primerjalna (urejajo podatke), akcijska (izzovejo napovedi in dejavnosti), problemska (spodbujajo k dejavnostim), usmerjevalna (preusmerjajo pozornost na elemente, ki jih je moč spregledati), meritvena, perspektivna (usmerjajo k cilju), posplošena (nakazujejo k razlagi in utemeljitvi) in alternativna (od učenca pričakujejo opredelitev). (2007: 62)

Na kakovost, vrsto in obseg vprašanj, ki se postavljajo pri pouku književnosti, vplivajo tudi didaktična načela, saj spodbujajo radovednost in motiviranost, tudi razumevanje, vrednotenje in domišljijско poustvarjanje besedil. V članku *Temeljna didaktična načela gimnazijskega pouka književnosti* (2014) A. Žbogar izpostavi didaktična načela, ki se razvijajo med poukom književnosti: recepcijska sprejemljivost, sistemskost, sistematičnost, ustvarjalnost, problemskost. Recepcijska sprejemljivost je tesno povezana z načelom sistemskosti in izhaja iz predpostavke, da učenci lažje sprejmejo literaturo, ki je motivno-tematsko njim bližja oziroma je bolj po njihovem okusu. Na to vplivajo spol, starost, interes, tudi predznanje. Sistemskost pogojuje sistematično uvajanje književnih vsebin, in sicer so novi pojmi v neposredni povezavi z že znanimi pojmi oziroma so njihova nadgradnja. Načelo sistematičnosti se uresničuje tako, da vsebine prehajajo od znanega k neznanemu, od lažjega k

težjemu; »od motivno-tematske, jezikovno-slogovne in idejno-sporočilne analize« k dejanskim zaključkom, npr. značilnosti določenega obdobja. Načelo ustvarjalnosti se udejanja z branjem, pisanjem in poustvarjalnimi dejavnostmi. Ustvarjalno branje je prosta aktualizacija literarnega besedila. Ustvarjalno pisanje spodbuja k vajam in nalogam (avtorica izpostavi besedne asociativne igre). Poustvarjalne dejavnosti vključujejo preoblikovanje že danega besedila, spremembo konca pravljice, dramatizacijo literarnega dela. Načelo problemskosti se aktivira ob doživljajskem, ustvarjalnem in kritičnem branju z(a) razumevanje(m), to lahko predstavlja tudi pogovor o doživljanju in razumevanju praznih mest v besedilu in različnih konkretizacijah.

Učne metode pri problemskem pouku

Učne metode so v tesni povezanosti z učno vsebino in imajo vpliv na učenčev intelektualni in znanstveni razvoj. V primeru problemskega pouka so najprimernejše: učna razlaga, problemski dialog, reševanje problemov, reševalni primeri z metodo proučevanja primerov ter simuliranje in modeliranje problemskih situacij. V nadaljevanju se nanašam na Strmčnika (2010), ki učne metode tudi temeljito razčleni.

Učna razlaga (ni enačena s predavanjem) temelji na dokazovanju, ki mora biti razgrajeno, razstavljeno, razloženo, prav tako se morajo izpostaviti ključni elementi. Primerna je za razlago zahtevnejše snovi in ko je potreben globlji uvid v problem, pri tem je pomembna učiteljeva naloga, da učencem predstavi vodilni problem in jih vodi tudi do manj pomembnih sklepov, ki pa so kljub temu nujni za dojetje celote. V teh primerih se mora učitelj, da bi se izognil pasivnosti učencev, poslužiti tudi dialoga in tako hkrati preveri razumevanje in sledenje učencev, tako pa že počasi prehaja v naslednjo učno metodo problemskega dialoga.

Problemski dialog se torej neposredno prepleta s problemsko razlago, a kljub temu še bolj spodbuja k samostojnejšemu pristopu učencev. Učitelj tako skupaj z razredom razčlenjuje problem, po potrebi dodaja informacije in sproti usmerja razmišljanje. Pri tem so mu v pomoč t. i. problemska vprašanja, ki zahtevajo, da: »čim več neproblemskih vprašanj, pretežno z zaimskimi, prislovnimi, pridevniškimi in prilastkovimi vprašalnici, preoblikuje v problemska vprašanja, z vzročnimi, namenskimi, načinovnimi, funkcionalnimi in drugimi

zahtevnejšimi vprašalnicami.« (2010: 105) Ustvarjalno razmišljanje spodbudijo tudi vprašanja s pomanjkljivimi podatki, odvečnimi elementi, taka, ki vodijo k več rešitvam ali pa vsebujejo le delne rezultate. Učitelj mora biti vseskozi previden, da s svojim posredovanjem usmerja temo v prave zaključke, z namigi in podvprašanji skrbi za pestrost razgovora in spremlja razumevanje vseh učencev in ne zgolj najglasnejših. Pogosto se namreč zgodi, da sodeluje le določen krog učencev, zato njihovi odgovori ne predstavljajo stanja oziroma razumevanja celega razreda. Kot vodja razgovora mora učitelj spodbujati tudi tišje in bolj zadržane učence k debati. Do odgovorov mora biti primerno nevtralen, strpen, mora omogočiti dovolj časa za razmislek in dopustiti tudi zmote in napake.

Reševanje problemov kot posebna učna metoda temelji na logiki raziskovanja in posebnostih ustvarjalnega mišljenja. Vključuje vse didaktične faze učenja: načrtovanje, reševanje, sprotno preverjanje delnih rezultatov in povratnih informacij ter uporabo končnih rezultatov. Pri tem gre za nerutinske naloge, kar zahteva med- in nadpredmetno povezovanje, tudi intelektualne in socialne lastnosti. Razvijajo se procesi: »razumevanja problema, karakteriziranja problema, reprezentiranja problema, reševanja problema, reflektiranja rešitve in komuniciranja problema.« (2010: 107)

Reševalni primeri in metoda proučevanja primerov so najbolj ustrezni za naravoslovno naravnani pouk in pri matematiki, seveda pa se lahko uporabljajo tudi drugje. Metoda temelji na enem ali več tipičnih problemskih primerih in rešitev enega primera usmerja k reševanju sorodnega problema. Potrebno je dobro predznanje ali temeljita učiteljeva seznanitev učencev s problematiko, načinom dela, zato reševanje navadno poteka po stopnjah: »pojasnitev nejasnosti v predstavitvi primera, ugotovitev, katere vsebine predstavlja primer, s tem omejimo problem, sledi definiranje in formuliranje problema ter ciljev reševanja, nakar je možno izbiranje reševalnih hipotez ter zbiranje literature, medijev in primerljivih primerov. Sledi frontalno, individualno ali skupinsko reševanje ter kontroliranje ali so bili cilji doseženi.« (2010: 109)

Simuliranje in modeliranje problemskih situacij je izredno učinkovito pri razumevanju tehničnih, naravoslovnih in družbenih problemskih procesov. Simulacije omogočajo prikaz realnih in irealnih situacij, kar omogoča razumevanje in pomnjenje, prav tako pa je možna njihova poljubna ponovitev. Slabost te metode je poenostavitev naučenega pri prenosu v prakso. Metoda modeliranja je v dobi razvite tehnologije zastarala v svoji prvotni podobi, vendar ostajajo modeli, ki vplivajo predvsem na čutila, so podobni shemam in ohranjajo

bistvene strukture. Zaradi vloge, ki jo ima vsak element modela, lahko učenci povezujejo in kombinirajo različna spoznanja.

Problemsko-ustvarjalne metode pri pouku književnosti

Za pouk književnosti kot najprimernejše problemsko-ustvarjalne metode A. Žbogar (2013: 96–110) navaja metodo razlage, pogovora, diskusije, ustvarjalnih dejavnosti (ustvarjalno branje, ustvarjalno pisanje, poustvarjalne dejavnosti) in metodo reševanja književnih problemov.

Metoda razlage je primerna pri usvajanju snovi, ki je prezahtevna za določeno razvojno stopnjo učencev ali v primeru obsežne snovi, kar zahteva ekonomičnost pri obravnavi. Učitelj tako preko te govorne metode pred učenci nastopi frontalno, njihova naloga pa je absorbiranje didaktično prilagojene učne snovi. Kljub temu lahko preko komunikacije z razredom ves čas preverja razumevanje in sledenje učencev ter tako sproti prilagaja in usklajuje razlago. Avtorica izpostavi razlago kot procesno stopnjo pri usvajanju znanja, saj si lahko učenci razlagajo snov med seboj, učitelju, lahko tudi obratno, da učitelj razlaga zgolj posamezniku ali skupini učencev. Ta metoda je primerna tako za učiteljevo pojasnjevanje književnega problema, kot tudi za samostojno ukvarjanje učencev s problemom, v povezavi z literarnozgodovinskimi in literarnoteoretskimi definicijami. Pri razlagi gre za preplet pripovedovanja, pojasnjevanja, presojanja in opisovanja. Pripovedovanje je sistematično in logično, mora biti tudi motivacijsko in razumljivo. Pojasnjevanje je primerno: »kadar razlagamo posamezne abstraktne učne pojme, teorije, definicije, pomembno je, da učenci te abstrakcije poznajo in razumejo.« (2013:103) Presojanje je predvsem glasno razmišljanje o vrednotenju določenega književnega problema. Opisovanje se pri pouku književnosti navezuje predvsem na »prikazovanje čutnih značilnosti predmetov in pojavov, npr. pri razlagi pojma likovna pesem.« (prav tam)

Pogovor navadno usmerja učitelj, vendar tudi učenec aktivno pripomore k izoblikovanju učnega procesa. Ta metoda namreč: »pogojuje socialno interakcijo in poleg individualnega spodbuja predvsem različne oblike skupinskega dela.« (2013: 106) Od učencev se pričakuje razvijanje ustvarjalnega mišljenja in raziskovalno delo. Učitelj med pogovorom lahko

zastavlja različna, tudi kompleksna vprašanja, oziroma vprašanja višjega nivoja (opredeljena so v poglavju Vprašanja pri problemskem pouku).

Diskusija je: »skupinska interakcija, v kateri udeleženci preučujejo problem, si izmenjujejo različne poglede nanj, skušajo potrditi in/ali ovreči argumente drugih udeležencev v diskusiji.« (2013: 106) Učitelj in učenci so na ta način vključeni v medsebojni pogovor, kjer se argumenti in razumevanje problema odražajo tudi z rabo strokovnega jezika, hkrati pa se razvijata zmožnosti ustvarjalnega razmišljanja in dejavnega poslušanja. Najpogostejša oblika diskusije je, da učitelj nastopa v vlogi moderatorja; pri tem je razred razdeljen na dve ali več manjših skupin, ki imajo prav tako vsaka svojega moderatorja. Učenci morajo biti pri tem pozorni, da stališča v povezavi s književnim problemom ustrezno argumentirajo, upoštevajo kulturni dialog in so pri izražanju natančni ter jasni. Za uspešno diskusijo je seveda potreben tudi večplasten književni problem, ki je zanimiv in razumljiv. Učenci v diskusiji do njega pristopajo po korakih in preko hipoteze, ki jo lahko potrdijo ali ovržejo; A. Žbogar (2013: 108) tako opredeli naslednje korake:

- izberemo umetnostno besedilo za analizo;
- določimo elemente analize;
- zbiramo podatke;
- razvrščamo zbrane podatke v sistem;
- sintetiziramo spoznanja;
- potrdimo/ovržemo hipotezo.

Ustvarjalne dejavnosti se pri pouku književnosti, ki je naravnan problemsko-ustvarjalno, odražajo z ustvarjalnim branjem, ustvarjalnim pisanjem in poustvarjalnimi dejavnostmi. Ustvarjalno branje se osredotoča na razumevanje vsebine, avtorjevega odnosa do upovedanega, sposobnost čustvenega vživljanja ter sposobnost vrednotenja in presojanja. Ustvarjalno pisanje je pri pouku književnosti nadgradnja, saj se s pisanjem literarnih in polliterarnih besedil ne dosega zgolj osnovni cilji, temveč določen nadstandard. Pri poustvarjalnih dejavnostih gre lahko za ustvarjalno ali kritično pisanje, za to so pomembni učenčeva motiviranost, osebnostne lastnosti, tudi spodbuda s strani učitelja. A. Žbogar se

navezuje na B. Krakar Vogel, ki opredeli ustvarjalno pisanje: »kot podpora standardnim književnim ciljem«, a hkrati gre tudi za doseganje funkcionalnih in vzgojnih ciljev.

Pri pouku književnosti je torej v središču literarno besedilo, ki narekuje literarno branje in nadaljnjo obravnavo besedila, ter tako med drugim omogoča razvoj literarne zmožnosti. »Literarno branje je spoznavna in pomenotvorna dejavnost razkrivanja bralčevih recepcijskih in kognitivnih zmožnosti. Aktivira bralčev živčni in psihični ustroj, v procesu literarne socializacije pa pogojuje razvoj literarne zmožnosti.« Tako A. Žbogar v članku *Literarno branje in mladostniki* (2014: 551) opredeli literarno branje, ki je skupaj z literarno zmožnostjo sestavina sporazumevalne zmožnosti oziroma jezikovne pismenosti. Le-ta se razvija preko doživljajskega, kritičnega/kognitivnega in ustvarjalnega branja. Doživljajsko branje omogoča vživljanje v literarne svetove in doživljanje prebranega. Bralec subjektivno vpliva na prazna mesta v besedilu in jih dopolnjuje s svojimi predstavami in domišljijami zmožnostmi. Kognitivno branje je interpretativno ter logično-analitično in omogoča globlje spoznavanje ter razumevanje prebranega. S pomočjo analiziranja ter prepoznavanja slogovnih, oblikovnih in vsebinskih posebnosti besedila se tako učencu odpirajo možnosti za poustvarjalne dejavnosti. Ustvarjalno branje je svobodnejše in dovoljuje bralcu, da uporabi svojo domišljijo, kar pri urah književnosti ponazarja nadstandard, je pa ustrežnejše za npr. izbirne predmete, ki so povezani so književnostjo. (2014: 552)

O metodi reševanja književnih problemov bom pisala v posebnem poglavju.

Stopnje reševanja problemov

V nadaljevanju povzemam Strmčnikov stopenjski problemski pristop k reševanju problemov, kot ga opredeli v delu *Problemski pouk v teoriji in praksi*. (2010: 134–148)

Evidentiranje problemske situacije

Ta postopek označuje samo soočanje s problemom in je nekakšna objektivna podlaga problemskega pouka. Da le-tega dosežemo, je potrebno predznanje in tudi določena mera pripravljenosti učencev za sodelovanje, vse ostalo je učiteljeva naloga. Spontane problemske situacije namreč nimajo tako velikega učinka na učence kot v primeru učiteljevega zavestnega stremenja k problemsko zastavljenim nalogam. Med samim postopkom reševanja tako učenci zaznavajo različne situacije in s pomočjo učiteljeve usmeritve in spodbude prihajajo do zaključkov. Cilj te stopnje je usposobiti učence za videnje in soočenje s problemsko situacijo, kar pa se doseže hitreje, če so problemi odraz življenjskih situacij, saj delujejo bolj motivirajoče. Pri pouku književnosti se tako učenci lahko srečajo z nekanoniziranim in njim neznanim sodobnim besedilom, npr. likovna pesem v obliki kolaža. Učitelj jim pri tem da na voljo čas, da si jo preberejo in strnejo prve občutke ob prebranem/videnem.

Opredelitev in formuliranje problema

V tej stopnji učenci prepoznajo in ponotranjijo problem, si pričnejo postavljati vprašanja, ki jih vodijo k zavestnemu iskanju rešitve. Pri tem pomembno vlogo igra predznanje, saj narekuje globino problemskega uvida. Zaradi zahtevnosti te faze je ponovno potrebna učiteljeva pomoč v obliki frontalne razgovorne oblike, kjer jih usmerja s podvprašanji in tako vodi k videnju nasprotja problema, smeri, metodam in postopkom reševanja, zato se na ta način učenci pravzaprav poglobijo v problem, dobijo željo po izzivu, zaupanje vase. Lahko se zgodi, da se zaradi pomanjkanja motivacije nekateri učenci odzivajo neproduktivno, to pa zahteva učiteljevo usklajevanje zahtevnosti vsebine z zmožnostjo posameznega učenca. Učno šibkejši potrebujejo nekoliko več usmeritev, podvprašanj, morda tudi časa za razmislek, uspešnejši učenci pa brez teh podatkov poglobljajo ustvarjalnost. Pri pouku književnosti učitelj s podvprašanji spodbuja učence k razmišljanju, če pesem še meji na literarnost ali gre že za likovno področje. Kateri so kriteriji, ki to določajo ...

Načrtovanje (elaboriranje) reševanja problemov

Reševalni načrt zaradi pestrosti različnih problemov ne more biti statičen, zato ga lahko učenci izoblikujejo glede na podatke, ki so jim na voljo. V šolskih primerih je navadno dano izhodišče, kasneje pa učenci iščejo pravila in postopke reševanja. Sprva je potrebno razmisliti o cilju, nato opredeliti naravo reševanja (eksperimentalno, ustno, pisno, praktično), preveriti razumljivost izrazov in osvežiti predznanje, ki bi lahko koristilo reševanju, sledi sklepna presoja načrta kot celote. Na ta način se hkrati povzame vsebinska analiza, metodični pristopi in miselne operacije. Načrtovanje problemskega reševanja se tako prične z zbiranjem in obdelavo že znanih podatkov, preverjanjem njihovih odnosov, nato sledi iskanje manjkajočih informacij, ki jih lahko najdejo v učbenikih ali zunanjih virih. V tem koraku je primerna tudi metoda »nevihta možganov«, saj spodbuja ustvarjalnost. Učitelj tako na kratko predstavi problem, učenci pa sproščeno in spontano razmišljajo o potencialnih rešitvah. Sledi stopnja urejanja idej, kjer mora učitelj s svojim posredovanjem usmeriti učence k izločitvi površnih in premalo poglobljenih rešitev in kasneje stopnja odločanja o tem, katere podatke zadržati in katere opustiti, s tem se že vzpostavlja reševalna hipoteza, kjer se išče najprimernejša rešitev. Na podlagi hipoteze se postavijo pravila, principi in obrazci. Načrtovanje reševanja problemov tako prinaša veliko možnosti za skupinsko delo, kjer se razvijajo individualne zmožnosti učencev. Pri pouku književnosti učenci načrtujejo npr. iskanje elementov pesniškosti v besedilu. Delajo povezavo in iščejo vzporednice s klasično oblikovanimi pesmimi ipd.

Uresničevanje in preverjanje problemskega načrta

Izpostavijo se učenčeve zmožnosti samovodenja, samopreverjanja in samoocenjevanja. Na tej stopnji tako učenci ne smejo zapasti v mehanično izvajanje prej zastavljenega načrta, saj so možna odstopanja od prvotne ideje o rešitvi. Učitelj tukaj lahko uvede dodatno neznanko ali spremeni reševalni pogoj ter na ta način preveri učenčevo samopreverjanje oziroma konstruktivni dvom. Prav tako mora učencu nuditi povratne informacije, ki ga orientirajo, če je na pravi poti. Stopnja uresničevanja je povezana tudi s čustvenim angažiranjem, saj učenec ob zaključku reševanja lahko občuti vznemirjenje, veselje ali tudi razočaranje in jezo, če ne gre po načrtu. Ponovno je učiteljeva naloga, da z učenci zavzeto sodeluje in jih motivira ter jim nudi pomoč ob pravem času. Učitelj književnosti lahko učencem npr. na prosojnici prikaže tudi podobo kitice iz Prešernove *Zdravljice* ter tako opozori na likovno zasnovo in v učencih spodbudi željo po lastnem raziskovanju o podobnih primerih.

Formulacija in posplošitev rezultatov rešitve problema

Je sklepna faza, ki vsebuje dopolnitve, pojasnitve in izmenjavo izkušenj. Pridobljene rezultate je tedaj potrebno izoblikovati in jih ustrezno umestiti v miselno shemo učencev oziroma prilagoditi že obstoječemu znanju ali obratno. Pri tem se ne sme zanemariti odprtih vprašanj, izjem, dvomov ipd. Na ta način učenci pridobijo sposobnosti in izkušnje, osvojijo principe reševanja. Notranji problemski nemir jih žene, da še naprej težijo k raziskovalnemu reševanju problemov.

Književni problemi

Književni problem se lahko nanaša na objektivne in subjektivne plasti literarnega besedila. A. Žbogar v delu *Iz didaktike slovenščine* (2013) opozori, da vsak učenec reši problem na svoj individualen način, zato neznan in nepojasnjeno v njem vzbudi svojstveno motiviranost za reševanje problema. Nadalje opredeli štiri vrste reševanja književnih problemov; raziskovanje odprtih problemov lahko poteka v dveh smereh: učenci sprva samostojno preberejo izbrano besedilo, ga analizirajo in primerjajo z drugimi besedili ali pa že znane literarnoteoretične pojme utrjujejo ob neznanem besedilu. Drugi način je modeliranje, kjer učenci literarno znanje preko ustvarjalnega pisanja prenesejo v vsakdanje življenje. Avtorica omeni tudi postopek, kjer učenci sami izpostavijo raziskovalni problem in pa utemeljevanje kot napoved interpretativne obravnave besedila.

Faze reševanja književnih problemov se stopnjujejo od zasnove motivirajočega vzdušja s pomočjo kognitivnega konflikta (učenci imajo o obravnavani temi že določeno predznanje, ki ga morajo nadgraditi) do izoblikovanja književnega problema (čustvena in intelektualna napetost vzbujata v učencih nemir in željo po raziskovanju). Sledita opredelitev raziskovalnih metod in samostojno delo. Slednje zajema zbiranje, analiziranje in uporabo podatkov. Analiza rezultatov je nujna, saj tako učenci pridobljene argumente tudi opredelijo. Za poglobljeno znanje se usvojene pojme, rešitve in spoznanja prenese v nove naloge, ki jih lahko učenci rešujejo samostojno ali v skupini. (2013: 111–114)

Podoben pristop dela se lahko razvija tudi pri izbirnih predmetih, ki so povezani s poukom književnosti. V literarnem klubu, obsega bralni klub in leposlovno pisanje, je tako možno k novim in neznanim besedilom pristopiti postopno in slediti zgoraj navedenim korakom.

Hkrati je pri urah izbirnih predmetov na voljo več časa in tako lahko učenci obširneje in temeljiteje raziščejo književni problem.

Operativizacija problemsko-ustvarjalnih metod pouka književnosti

Učenci nižjih razredov osnovne šole navadno nimajo odklonilnega odnosa do stika s književnostjo, zato pa je toliko več motivacije potrebne pri mladostnikih. Izbirni predmeti, povezani s poukom književnosti, lahko snov, ki je obravnavana pri rednem pouku, nadgrajujejo in dopolnjujejo. Učenci se tako spoznajo tudi s snovno in tematsko njim bližjim mladinskim delom. Najstniki namreč prerastejo otroško literaturo, odrasle še ne razumejo, zato nekateri gojijo negativen odnos do vseh umetnostnih besedil. Na osnovi problemsko-ustvarjalne metode, ki jo razvija A. Žbogar v knjigi *Iz didaktike slovenščine* (2013), bom analizirala Prešernovo balado *Neiztrohnjeno srce*. Menim namreč, da je Prešernova poezija zaradi težke recepcije in nerazumevanja pri mladostnikih sprejeta zgolj površinsko in z negativnim prizvokom. B. Krakar Vogel v delu *Poglavja iz didaktike književnosti* (2004: 219–222) predstavi rezultate ankete o razumevanju in doživljanju Prešerna v obdobju osnovnega, srednjega in fakultetnega izobraževanja. Mladi največkrat ne razumejo njegove poezije, saj se jim ne zdi aktualna, zaradi površnega branja ne uvidijo globljega pomena, prav tako jim primanjkuje odkrit pogovor o vrednotenju njegovih pesmi. Anketiranci tudi izpostavijo, da ne potrebujejo tako 'strokovne' razlage, h kateri se navadno usmerjajo učitelji, temveč več vodene diskusije. Učitelj ima tako pri izbirnem predmetu, ki je povezan s književnostjo, na voljo več časa, da razbije stereotipe o Prešernovem ustvarjanju in delovanju ter hkrati ponudi globlji uvid v razumevanje njegove poezije. Postopno soočenje s problemom na učence deluje motivirajoče, saj v njih vzbudi željo po reševanju, ustvarjanju in kritičnem mišljenju, zato je za pouk književnosti in njemu podobne učne ure pogosto ustrezna problemsko-ustvarjalna metoda. Seveda je vse odvisno od časa, ki ga ima učitelj na voljo, povratnega sodelovanja učencev, okolja in nenazadnje tudi snovi – če je le-ta preobsežna, je ni moč analizirati na ta način.

A. Žbogar (2013: 114–118) soočenje z novim književnim problemom razdeli na tri etape – dejavnosti pred branjem, dejavnosti med branjem in dejavnosti po branju književnega besedila. Dejavnosti pred branjem se nanašajo na uvodno motivacijo, ki se lahko izvaja v ustni ali pisni obliki – s pomočjo anketnega vprašanja. Na ta način se preverijo:

- horizont pričakovanja: *na podlagi prebrane 9. kitice pesmi se opredelite do tega, o kom bo govorila pesem: a) o človeku; b) o živali c) ne znam se opredeliti, ali pa: v eni povedi zapišite temo pesmi;*

»Mi mu srce odprimo, pod nebam naj leži,// de dan današnji prêjde, de prva noč miní,// de vstane drugo sonce, pripelje beli dan;// spet zájtro ga poglejmo, ko mine zor hladan.«;

- odnos do sodobne poezije: *naštejte tri pesniške zbirke slovenskih avtorjev, ki so izšle v preteklem letu;*

- bralni interes: *kaj menite o sodobni slovenski poeziji? Jo spremljate v medijih? Katero pesniško zbirko ste nazadnje prebirali samoiniciativno? Vam je sodobna poezija vznemirljivejša od Prešernove? Zakaj da ali ne?*

Učitelj organizira voden pogovor o izbrani pesmi, ki vsebuje njeno najavo in umestitev v širši kontekst. Sledi torej opredelitev obdobja romantike (časovna omejitve obdobja, značilna je prevlada domišljije in čustvenosti, slikovit jezik, motivi iz preteklosti), značilnosti baladnega pesništva in obrazložitve, da ne gre za tipično balado, saj nima tragičnega in pogubnega konca, a kljub temu odraža svoje značilnosti z grozljivimi in fantastičnimi motivi, usodnim dogodkom, tudi dialogom. Osrednja tema je poetološka, ker prikazuje razmerje med pesnikom, poezijo, naravo in družbo na izrazito romantičen način. V baladi ima pesnik vlogo izbranca, ki mora svoje pesmi izpeti na svobodo in tako naravi vrniti svoj dolg. Šele nato lahko najde svoj mir v smrti.

Dejavnosti med glasnim interpretativnim branjem so usmerjene k učenčevemu označevanju neznanih besed, prav tako se med tem časom vzbudijo domišljjske predstave o prebranem, tudi konkretizacija in identifikacija s prebranim. Izpostavijo se: »funkcionalni cilji pouka književnosti (zlasti doživljanje in razumevanje z analizo, delno tudi sinteza z vrednotenjem).« (prav tam)

Dejavnosti po branju so predvsem vezane na metodo pogovora, kjer se tvorijo vprašanja konvergentnega in divergentnega tipa. Sprva sledi pogovor o neznanih besedah in njihova obrazložitve – v tem primeru gre za arhaične besede, ki so učencem še nekoliko bolj tuje (*zajtro* [zjutraj]; *zvolila* [izbrala]; *čislal* [cenil]; *tjekej* [tja]). Učitelj nato vodi in usmerja pogovor o doživljanju besedila in tako kratke odgovore učencev (v smislu *všeč mi je, ni mi všeč*) s podvprašanji razvija v konstruktivno debato: *Kaj v baladi vam je všeč in kaj ne?*

Zakaj? Kaj ste občutili ob prebiranju balade? Ste jo razumeli? Se pesem prebira kot zgodba? Ste pričakovali tak razplet? Ob doživljajskem branju se učenci tako lahko vživijo v prebrano besedilo, učitelj pa to razvija s pomočjo vprašanj: Katera kitica vam je najmanj razumljiva in zakaj? Kaj ste si predstavljali o tej baladi, ko ste prebrali zgolj naslov? Kakšen naslov bi ji dodelili vi? Opišite vzdušje, ki prevladuje v pesmi. Če bi morali zapisati še dodatno zadnjo kitico; kako bi dokončali pesem?

Sledi razčlemba besedila na način razumevanja z analizo, kjer govorjenju in poslušanju sledita branje in pisanje ter nato še vodeni pogovor. Pri tej stopnji se razvija kognitivno oziroma kritično branje, ki do besedila pristopa interpretativno ter logično-analitično, kar vodi h globljemu spoznanju in razumevanju. Učenci tako lahko z delom v dvojicah ali manjših skupinah sami in s svojimi besedami povzamejo zgodbo, učiteljeva vprašanja zgolj usmerjajo razmišljanje (*Kakšno razpoloženje prevladuje v baladi? Bi znali določiti dogajalni prostor? Naštejte motive, ki se pojavljajo v pesmi. Kakšna je tema te balade? Koliko oseb se pojavi v pesmi? Kakšna je simbolika pesmi? Kaj je vpliva na usoden konec glavnega lika?*).

Pisne naloge se izvedejo s pomočjo delovnih listov in vsebujejo vprašanja tipa: *Katero kitico bi označili za vrh pesmi? Izpišite rimo v pesmi. Katera je osnovna stopica? Napišite tri primere obrnjenega besednega reda. Izpišite primer stopnjevanja.* Kognitivno branje namreč zahteva motivno-tematsko, idejno-slogovno in jezikovno-sporočilno analizo, ki se lahko realizira tako pisno kot ustno.

Pri vodenem pogovoru učitelju kot iztočnice lahko služijo vprašanja: *Katere so značilnosti balade? Katere romantične prvine se kažejo v pesmi? Katero kitico bi označili za zasnovo, zaplet, vrh ter razplet?* Učenci spoznajo tudi nibelunško kitico, ki je prisotna v pesmi. Gre za štiri dolge, 13-zložne verze, osnovna stopica pa je jambaska, sedmemu zlogu sledi premor ali cezura. To je nemška srednjeveška kitično oblika, ki se imenuje po nemškem srednjeveškem epu *Pesem o Nibelungih*.

Razčlemba besedila na način sinteze z vrednotenjem se razvija z vodenim pogovorom in diskusijo. Učitelj tako zastavi vprašanja kot so: *Je konec pesmi srečen? Se strinjate s tezo, da je v romantiki srce središče človekovega duhovnega življenja? Služi srce umetniškemu navdihu? Preberite še Prešernovo balado Povodni mož in primerjajte razpoloženji, ki prevladujeta v obeh besedilih.* Na tem mestu se tako razvija ustvarjalno branje, ki omogoča svobodnejšo recepcijo literarnega besedila. Učiteljeva navodila so tako lahko v obliki:

Pretvorite pesem v prvoosebno obliko. Besedilo prve kitice poskušajte uglasbiti oziroma zapeti. Balado pretvorite v gledališko predlogo. Pesem tudi uprizorite. Balado prepisite v knjižno slovenščino in odpravite arhaične in narečne značilnosti.

Diskusija lahko poseže na učencem bližje področje, torej realen in sodoben čas. Z delom v skupinah učenci razpravljajo o iztočnicah, ponujenih s strani učitelja: *kdo v sodobni družbi izstopa kot Dobroslav? V baladi je pesnik prikazan kot glasnik; kdo ima tako vlogo v sodobni družbi?* S temi in podobnimi vprašanji se preko medpredmetnega povezovanja razvijata tako literarna kot kulturna zmožnost. Slednja se krepi s pomočjo raziskovanja lastne kulture (npr. folklorni vzorci v literaturi; književna dela, ki spodbujajo narodno zavest; preko jezika se ohranja zavedanje o lastni identiteti). Literarna zmožnost pa se razvija preko recepcije književnih besedil, poznavanja literarnovednih pojmov in definicij ter tako omogoča bralcu globlje in trajnejše razumevanje književnosti.

Preverjanje znanja se kaže z uporabo literarnozgodovinskega in literarnoestetskega znanja. A. Žbogar izpostavi, da: »pri dejavnostih dokazovanja in uporabe znanja gre torej za tiste dejavnosti, ki vodijo k izobraževalnim ciljem in od učenca zahtevajo poznavanje konteksta.« (2013: 118) Preverjanje je možno izvesti z vprašanji: *Kdaj je nastala in kdaj izšla balada Neiztrohnjeno srce? Katere pesniške figure še najdete v pesmi? V katerih Prešernovi pesmi ima pesnik prav tako prometejsko vlogo, ki pesniški poklic povezuje s trpljenjem? Medsebojno primerjajte značilnosti balade in romance; kaj opazite? V kateri literaturi bi preverili staro ljudsko verovanje, da svetniki ne strohnijo? Kateri pesniki in pisatelji še sodijo v obdobje slovenske romantike? Kakšne so bile družbene razmere na Slovenskem v obdobju romantike?*

Splošne kompetence oziroma zmožnosti pri šolskem pouku

Slovar slovenskega knjižnega jezika geslo *kompetenca* razloži kot »obseg, mera odločanja, določena navadno z zakonom; pristojnost, pooblastilo, tudi področje dejavnosti.« Koncept pojma kompetenca se ne pojavlja le znotraj družboslovja in humanističnih znanosti, temveč tudi v naravoslovju (Štefanc 2012: 11). Ko gre za področje vzgoje in izobraževanja, se uporablja pojem *ključne kompetence*, le-te pomagajo »identificirati omejeno in razmeroma majhno (ter posledično kurikularno bolj obvladljivo) število temeljnih zmožnosti, spretnosti in osebnostnih lastnosti, ki posamezniku ne glede na specifične okoliščine omogočajo funkcionalno odzivanje in delovanje na širokem spektru različnih dejavnosti.« (2012: 15)

Razvijanje ključnih kompetenc je torej temeljni cilj splošnega izobraževanja in A. Žbogar (2015: 4) jih izpostavi 8, ki so predstavljene tudi v dokumentih EU: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematična in naravoslovna pismenost, podjetnost, učenje učenja, socialne in etične zmožnosti, digitalna zmožnost in kulturna zavest.

Avtorica (prav tam) prikaže sestavljenost kompetenc iz:

- spoznavne ravni (sposobnost kompleksnega razmišljanja in reševanja problemov ter znanje na določenem področju),
- čustveno-motivacijske ravni (stališča, vrednote, pripravljenost na aktivnost),
- vedenjske ravni (sposobnost ustrezno aktivirati, uskladiti in uporabiti svoje potenciale v kompleksnih situacijah).

A. Žbogar se navezuje na tezo (Peklaj 2009: 10) ter poda razliko med sposobnostmi in kompetencami: »V nasprotju s sposobnostmi, ki so v veliki meri podedovane in so potenciali za ravnanje, so kompetence kompleksni akcijski sistemi, ki so uporabni v različnih kontekstih, lahko pa se jih tudi učimo in jih poučujemo.«

Štefanc (2012: 151) se ozira na dejstvo, da je Slovenija kot članica Evropske unije in kot njena partnerka v projektih, povezanih tudi z izobraževanjem, vključena v mednarodne tokove, ki jih pomembno določa prav diskurz kompetenc. Le-ta se umešča v reformne prenovе na vseh ravneh šolskega sistema. V nadaljevanju se bom osredotočila na reformne elemente pri obveznem osnovnošolskem pouku.

Štefanc (prav tam) na podlagi različnih avtorjev povzame sklep, da dinamičnost hitro spreminjajoče se družbe – zlasti na ekonomskem področju – zahteva nujno vzpostavitev na kompetencah temelječo šolo, ki bi pripomogla k zatonu domnevno neučinkovitih šolskih institucij. Čeprav izpostavi določeno mero dvoma, zakaj bi ravno kompetenčni pristop rešil vse težave, ga sprejme kot nujnost v slovenskem prostoru na področju vzgoje in izobraževanja.

Zmožnosti, razvijajoče v okviru izbirnih predmetov in pri pouku književnosti

Posodobljeni učni načrt za slovenščino upošteva splošne kompetence oziroma zmožnosti, ki se razvijajo pri pouku književnosti. Nanašam se na učni načrt za osnovnošolski predmet slovenščina, ki je nastajal med leti 2006 in 2008, oziroma na njegovo dopolnitev iz leta 2011. Na tem mestu bi poudarila komentar Štefanca (2012: 157), da sta od nastanka prvega gradiva o ciljih in strateških opredelitvah konceptualnih sprememb osnovne šole ter do njegove dejanske potrditve prenovljenega učnega načrta, pretekli kar dve leti. Novosti se odražajo predvsem v (iz predpostavk Lizbonske strategije) vpeljavi kompetenčnega diskurza. Posledično prenovljeni učni načrti ne vsebujejo več opredeljenih minimalnih in temeljnih standardov znanja, temveč na podlagi kompetenčne zasnove t. i. pričakovane rezultate oziroma dosežke učencev. Ne gre zgolj za terminološko spremembo, temveč tudi za konceptualni premik, saj nekaterih ključnih kompetenc ni moč objektivno preveriti. – npr. mnenja in stališča učencev. (2012: 158)

Prenovljeni učni načrt za slovenščino iz leta 2011 tako opredeljuje splošne cilje, operativne cilje in vsebine (po posameznih področjih) ter standarde znanja. A. Žbogar (2015: 24) poudari, da se je spremenila tudi zasnova ciljev. Učni načrt iz leta 2002 je namreč navajal funkcionalne in izobraževalne cilje, cilji in standardi pa so bili na treh ravneh zahtevnosti – minimalni/nižji, temeljni/srednji in višji. Učni načrt iz leta 2011 pa cilje in vsebine deli na obvezne in izbirne. »Obravnava umetnostnih besedil poteka v vseh fazah, od sprejemanja besedil, preko analize, sinteze, vrednotenja in tvorjenja novih besedil. Cilji se uresničujejo preko štirih sporazumevalnih zmožnosti: poslušanja, branja, govorjenja in pisanja.« (Prav tam).

V učnem načrtu iz leta 2011 so splošni cilji pri predmetu slovenščina opredeljeni kot oblikovanje osebne, narodne in državljanske identitete, prav tako učenci razvijajo zmožnost vseživljenjskega učenja. Poudarek je na izražanju v slovenskem jeziku, prav tako so izpostavljene socialna, estetska, kulturna in medkulturna zmožnost, tudi kritičen pristop, digitalna pismenost, podjetnost, itd.

A. Žbogar (2015: 24) povzema poglavitne cilje pouka književnosti, kot jih predpisuje učni načrt. Izpostavi utrjevanje učenčevega pozitivnega stališča do književnosti – stik z njo naj bi

učencem predstavljal vrednoto, ki naj bi jo razvijali tudi v svojem prostem času. Učenci tako posegajo po različni literaturi oziroma besedilih (glede na lastnosti in zahteve), obiskujejo knjižnico, literarne prireditve, gledališke in filmske predstave ter se preko časopisov in revij srečujejo tudi s sodobno besedno umetnostjo. Na ta način razmišljujoče pristopajo do umetnostnih besedil ter jih hkrati tudi presojujejo in vrednotijo, saj jim književno znanje omogoča globlje doživljanje umetnostnih besedil.

Učni načrt za slovenščino (2011: 4–7) med cilji predvideva tudi razvijanje sporazumevalne zmožnosti. Pri urah književnega pouka se to udejanja z dejavnim stikom s književnimi besedili, kar posledično vodi v krepitev doživljajske, domišljiskoustvarjalne, vrednotenjske in tudi intelektualne zmožnosti. No osnovi tega se zato krepi medkulturna in tudi širša socialna zmožnost. Učenci namreč z obravnavo svoji starosti primernih umetnostnih in neumetnostnih besedil ter z različnimi poustvarjalnimi dejavnostmi (tvorjenje govornih in zapisanih besedil) krepijo prav sporazumevalno, spoznavno in ustvarjalno zmožnost ter posledično tudi metajezikovno zmožnost.

Iz učnega načrta za slovenščino A. Žbogar (2015: 25–26) povzema cilje predmeta; učenci si medkulturno in socialno zmožnost krepijo z zavedanjem o pomembni vlogi slovenščine v osebnem in družbenem življenju – na ta način tudi razvijajo jezikovno, narodno in državljansko zavest.

Sporazumevalna zmožnost t. j. zmožnost kritičnega sprejemanja in tvorjenja besedil različnih vrst se pri pouku književnosti in z njim povezanimi predmeti (tudi izbirni predmeti) razvija preko izražanja znanj, misli, stališč, čustev in izkušenj, ki jih učenci utrjujejo preko pogovora, dopisovanja, govornega nastopanja in pisnega izražanja. Na ta način z različnimi poustvarjalnimi dejavnostmi razvijajo socialno, kulturno in estetsko zmožnost in hkrati krepijo zmožnost učenja. Ko so učenci motivirani za vse štiri sporazumevalne dejavnosti spoznajo, da obvladovanje le-teh povečuje zmožnost njihovega družbenega delovanja, zato se posledično krepijo socialna, družbena in medkulturna zmožnost. Stik z umetnostnimi in neumetnostnimi besedili pogosto zahteva tudi uporabo digitalne tehnologije. Učenci lahko podatke pridobivajo hitreje in bolj enostavno, a morajo biti pri tem pozorni, da presodijo točnost, ustreznost in zanesljivost novih informacij – ob tem se razvija njihova digitalna zmožnost.

Učenci pri urah književnosti preko stika z umetnostnimi besedili – spoznavanje novih literarnih del, njihovo umeščanje v časovni in kulturni kontekst – globlje doživljajo razumevanje in vrednotenje literarnih besedil. To jim omogoča poznavanje literarnoestetskega ozadja in razumevanje širšega družbenega ozadja.

Izpostavitev medpredmetnega povezovanja pri šolskem pouku je (zaradi družbenih okoliščin, ki ponujajo veliko število različnih informacij) pravzaprav nujna. Stroka zato stremi tako k medpredmetnemu kot medpodročnemu sodelovanju, ki nista le sama sebi namen, temveč naj bi dosegala določene cilje. A. Žbogar (2015: 160) se pri tej opredelitvi nanaša na B. Krakar Vogel (2011: 274–275), ki medpredmetno povezovanje pri pouku književnosti tvori iz znotrajpredmetne, medpredmetne in nadpredmetne aktualizacije. Prednost medpredmetnega povezovanja je tako v trajnejšem pomnjenju, razvoju kritičnega mišljenja in kompetenc, vsebinskem znanju (literarnoteoretsko in literarnozgodovinsko) ter krepitvi kulturne razgledanosti. Pomembno vlogo pri tem ima učitelj in njegova sposobnost za timsko delo, saj mora dobro poznati ne le cilje svojega predmetnega področja, temveč tudi drugih. Od njega se pričakuje sposobnost prilagajanja izbire vsebin razvojni stopnji učencev, izbira ustreznih metod dela ter tudi organizacijske sposobnosti. Pri pouku književnosti pri medsistemskih povezavah lahko določen literarni sistem povežemo z drugim (npr. tvorjenje časovnih vzporednic med slovensko in svetovno književnostjo), kar hkrati krepi tudi kulturno zavest. Medpredmetne povezave se vzpostavijo, ko slovenščino povezujemo z drugimi predmeti, to pa je možno izvesti v vseh fazah pouka književnosti (npr. pri uvodni obravnavi določenega književnega dela se vzpostavijo vzporednice z zgodovino in družbenozgodovinskim dogajanjem tistega časa). Nadpredmetne povezave pa so vezane na aktualno osebno izkušnjo – razmišljanje, vrednotenje in oblikovanje osebnih stališč. Pri pouku književnosti lahko v luči medpredmetnega sodelovanja učenci dejavno sodelujejo - predlagajo teme za obravnavo, podajo svoje predloge in želje o oblikah dela. Pri tem je ves čas pomembno, da se učence spodbuja k razumevanju in samostojnemu raziskovalnemu delu, se jim omogoča širši uvid v problematiko in delanje vzporednic. Ključna je tudi evalvacija, ki zahteva opazovanje učnega procesa ter analizo učiteljevega dela, učenčevega prispevka, odnosov in morebitnih težav.

Temeljne zmožnosti, ki se razvijajo pri pouku slovenščine oziroma književnosti, so: zmožnost literarnega branja kot podvrsta sporazumevalne zmožnosti, zmožnost estetskega doživljanja, zmožnost tvorjenja raznovrstnih neumetnostnih besedil s pomočjo interpretacije literarnih besedil, tudi estetska, kulturna in medkulturna zmožnost. V nadaljevanju bom podrobneje

opredelila kulturno in literarno zmožnost ter jezikovno pismenost, saj jih učenci lahko razvijajo tudi pri izbirnih predmetih, ki so v kakršnikoli navezavi s poukom književnosti.

Kulturna zmožnost

Slovenski narod se je izoblikoval na ravni svoje kulture, literature in jezika, sodobna družba pa je preplet različnih kultur in narodnosti, zato prihaja do stika raznovrstnih identitet. A. Žbogar v članku *Kulturne in medkulturne zmožnosti pri pouku književnosti* (2013a) izpostavi posameznikovo »potrebo in možnost, da izbira med različnimi identitetami,« nadalje pa še, da: »v sodobni družbi ne moremo več govoriti o trdno zasidrani nacionalni oz. kulturni identiteti, tj. posebni vrsti socialne identitete, ki nastane v kontekstu jezikovno-kulturnih in rasnih identifikacij ter razlikovanj.« Prav zaradi prepletanja identitet v luči medkulturnega dialoga je potrebno vzbuditi narodno zavest, kar se zelo dobro lahko izvede pri pouku književnosti. Avtorica izpostavi vpliv književnosti na čustva, razum in domišljijo, to pa pri posamezniku lahko vzbudi občutke empatije, sodelovanja in ozaveščanja, zato lahko vse, kar je v književnosti fiktivno, drugačno, prezrcali v vsakdanje življenje. Tudi B. Krakar Vogel (2011) meni, da se kulturna zmožnost pridobiva v različnih življenjskih okoliščinah, seveda pa je največ priložnosti prav v izobraževalnem sistemu. Sprva v okviru samega predmeta, nato pa še z medpredmetnim povezovanjem, kar spodbuja pri učencih trajnejše pomnjenje. A. Žbogar v prispevku *Medpredmetno povezovanje pri pouku književnosti* (2011: 573) temu dodaja še razvoj kritičnega mišljenja in izpostavi metodo problemsko-ustvarjalnega pouka za doseganje ciljev. Meni namreč, da bi tako učenci do problema izpostavili objektivnejši odnos in prevzeli vlogo raziskovalca. Prav tako je tovrstno načelo primerno za vse faze pouka, tako za obravnavo novih učnih vsebin, kot za utrjevanje. Opozori tudi na sočasne dejavnosti, ki lahko spremljajo pouk književnosti: obisk kulturnih prireditev, priprava umetniških razstav, izdelava raziskovalnih nalog, spremljanje družbeno-kulturnega programa ipd. Pri vsem tem pa je pomembno tudi učenčevo mnenje, njegovi predlogi in vključenost v evalvacijo. A. Žbogar (2013a: 230) se navezuje na V. Mikolič (2004: 39) in opredeljuje medkulturno zmožnost, ki: »krepi interpretacijo in primerjavo lastne kulture z drugimi kulturami ter raziskovanje in/ali interakcijo, tj. pridobivanje novega znanja o lastni kulturi in drugih kulturah ter vzpostavljanje uspešne interakcije s pripadniki drugih kultur.« Konkretno to ponazori s primeri, ki jih navaja tudi Juvan, da vsako Prešernovo ustvarjanje v tujem jeziku še ne pomeni podreditve večjim

nacijam, tudi prevzemanje tujih pesniških oblik ne odraža zatajitve domačega pesništva, temveč prispevek k razvoju. (Žbogar: 2011)

Za doseganje kulturne in medkulturne zmožnosti A. Žbogar (2013a) predlaga učenje z(a) razumevanje(m) ter vzgojo za strpnost (do lastne in tuje kulturne dediščine), to pa se dosega s transformacijskim poukom, kamor sodi tudi problemsko-ustvarjalni pouk. Učenje na ta način je izkustveno, raziskovalno, tudi sodelovalno in skupinsko.

Literarna zmožnost

Literarna zmožnost je sposobnost recepcije književnih besedil in ni prirojena, temveč se jo je potrebno priučiti, zato ji je največja pozornost namenjena prav pri pouku književnosti. J. Jožef Beg (2014: 70) se v svojem članku navezuje na Cullerja (1975), kajti on literarno zmožnost opredeljuje kot: »sklop pravil, konvencij in žanrov, ki bralcu pomagajo v procesu razumevanja književnosti, pri čemer kot temeljno konvencijo izpostavlja komunikacijo med udeleženci literarnega sistema.«

V članku *Literarno branje in mladostniki* (2014: 73) tako A. Žbogar opredeli literarno branje in literarno zmožnost kot sestavini sporazumevalne zmožnosti/jezikovne pismenosti, zato je literarno branje tudi predpogoj za razvoj literarne zmožnosti, ki se sprva odvija v primarnem družinskem okolju, nato pa v vzgojno-izobraževalnem procesu ob stiku z literarnimi besedili. Leposlovje se namreč prebira zaradi zabave, estetskega doživetja, tudi zbiranja novih informacij, a vsak posameznik vstopa v interakcijo z literaturo s svojimi vedenjskimi značilnostmi in jo zato tudi dojema unikatno. »Sprejemanje poteka od doživljanja sporočila, tj. odzivanja na vsebino in izraz, do zamišljanja stvarnosti, opisane v besedilu in/ali njene aktualizacije, branja med vrsticami, vzpostavljanja estetskega odnosa do besedila, odkrivanja novih idej in odnosov ter izražanja ustvarjalnih stališč in posplošitev.« (Žbogar, 2014: 552)

Literarno branje tako spodbuja domišljijo in omogoča empatijo ter razvijanje pisnih sposobnosti, mišljenja, razumevanja itd. Pri pouku književnosti je zato zelo pomemben motivacijski pristop, saj stik s književnim problemom, občutki ugodja ob branju in kognitivni konflikt pripomorejo k dejavnemu ukvarjanju z literaturo. To konkretno prezentirajo pogovori o prebranem besedilu, glasno interpretativno branje, likovno ustvarjanje, ogled gledaliških

predstav, dramsko poustvarjanje, ustvarjalno in poustvarjalno pisanje in še mnoge druge dejavnosti. Avtorica za take primere priporoča problemsko-ustvarjalni pristop, saj: »problemskost aktiviramo ob doživljajskem, ustvarjalnem in kritičnem branju z(a) razumevanje(m): ob motivno-tematski, idejno-slogovni in jezikovno-sporočilni analizi literarnega besedila.« (prav tam)

Pri tem je bistvenega pomena sistematični pristop, ki predhodno zahteva zadostno število informacij, vendar jih morajo dejansko razumeti; le-te učenci zaznajo in umestijo v sistem, medsebojno povezujejo s predznanjem in si tako krepijo literarno zmožnost ter kritično mišljenje. »Nove literarnovedne pojme (literarnoteoretične, bio- in bibliografske o avtorju ter literarnozgodovinske) uvajamo ob ponavljanju znanih pojmov, ki so z novimi v koherentni medsebojni povezavi.« (2014: 556) Sistematičnost se tako pri pouku književnosti kaže tudi pri postopnem prehajanju od znanega k neznanemu ter od lažjega k težjemu.

Jezikovna pismenost

Najtesnejša povezava jezikovne pismenosti je prav gotovo s poukom književnosti. Preko pouka materinščine se namreč vzpostavljata kulturna identiteta in kulturna zavest, preko branja literarnih besedil pa se lahko bralcu približajo številne tujosti, zato se na ta način vzpostavlja tudi strpnost do drugačnosti. V članku *Jezikovna pismenost in osnovnošolski pouk slovenščine* (2012) je tako opredeljeno, da: »pri osnovnošolskem pouku slovenščine razvijamo jezikovno pismenost preko spoznavno-sprejemnih dejavnosti, kamor uvrščamo doživljanje, razumevanje in analizo, vrednotenje in sintezo ter uporabo in utrjevanje znanja, ter prenosniških dejavnosti, kamor po tradicionalnem prepričanju sodijo branje, pisanje, poslušanje in govorjenje.«

Avtorica A. Žbogar nadalje opredeli branje kot interakcijo med bralcem in besedilom, ki je pospremljena z bralčevo motiviranostjo, interesom in preteklimi bralnimi izkušnjami. Meni tudi, da je ravno pouk slovenščine primeren za razvijanje različnih bralnih strategij, te pa se seveda udejanjijo tudi pri drugih predmetih. Poudari pomembnost uvodne motivacije na ravni doživljajsko-spoznavnega, doživljajsko-izkušenskega in problemsko-ustvarjalnega. Ob literarnem besedilu učenci spoznavajo lastnosti literarnosti, fiktivnega sveta, stremijo k razumevanju prebranega in povezavi tega s svojim izkušenskim svetom. Prav tako se

jezikovna pismenost krepi tudi z različnimi oblikami diskusije, kjer učenci utrjujejo tako govorjenje kot poslušanje. Pomembno je učenje z(a) razumevanje(m), ki: »poteka preko raziskovalnega, izkustvenega, problemsko-ustvarjalnega učenja, preko učenja z odkrivanjem, sodelovalnega (skupinskega) učenja, ustvarjalnega pisanja, igre vlog in ob podpori multimedijskega učenja.« (2012: 77)

Učitelj pri pouku zastavlja vprašanja nižje (ta zahtevajo zgolj reproduktivno znanje) in višje ravni (potrebno je analiziranje, primerjanje in sistematiziranje). Prav tako spodbuja k uporabnemu in ustvarjalnemu razumevanju. Avtorica v članku izpostavi tudi trditev J. Vogel, da je poslušanje v procesu sporazumevanja prav tako pomembna dejavnost, ki se jo je potrebno naučiti, najuspešneje preko pogovorne metode in metode (ustne) razlage. Pri pouku književnosti je zato potrebno spodbujati učence h govornim nastopom in interpretaciji umetnostnih besedil ter hkrati tudi k uporabi multimedijskih pripomočkov.

A. Žbogar (2014: 82) ugotavlja, da jezikovna pismenost odpira tako vprašanja jezikovne kot kulturne identitete ter spodbuja k spoznavanju, poleg lastne, tudi tujih kultur. Pri pouku književnosti se na ta način poleg spoznavanja del določenega avtorja lahko vključi tudi poznavanje splošnejšega kulturno-zgodovinskega ozadja obdobja avtorjevega delovanja ali npr. razumevanje takratnih družbenih odnosov in vrednot. Gre torej za spodbujanje individualne, nacionalne in kulturne zavesti ter vzbujanje strpnosti do lastne kulture ter vsega, kar je drugačno.

Izbirne vsebine v osnovni šoli in pouk književnosti

Osnovnošolski program je sestavljen iz obveznega in razširjenega programa. Slednji vključuje podaljšano bivanje, jutranje varstvo, interesne dejavnosti, dodatni in dopolnilni pouk, ure za individualno in skupinsko pomoč učencem z učnimi težavami in nadarjenim učencem ter šolo v naravi. Obvezni program pa je sestavljen iz skupnih obveznih predmetov, obveznih izbirnih predmetov in ur oddelčne skupnosti. (Bela knjiga: 2011) Izbirne predmete šole ponudijo z namenom, da jih učenci izberejo glede na lastni interes in individualne razlike ter na ta način dobijo priložnost za razvijanje sposobnosti in se dokažejo na področjih, ki jih zanimajo oziroma lahko konstruktivno vplivajo na odločitev o nadaljnjem šolanju. Izvajanje teh vsebin poteka v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju (7., 8., in 9. razred), naloga šole pa je, da zagotovi izvajanje vsaj treh predmetov iz družboslovno-humanističnega sklopa in treh iz naravoslovno-tehničnega sklopa. Prav tako morajo biti na voljo tudi pouk tujega jezika, nekonfesionalni pouk o verstvih in etiki ter pouk retorike. Tako mora šola ponuditi obvezne izbirne predmete iz nabora potrjenih izbirnih predmetov in se nadalje ravna po potrjenih učnih načrtih. Učenci izberejo dve uri izbirnih predmetov na teden, ob soglasju staršev tudi tri, pri tem imajo možnost izbire dveh predmetov po eno uro ali enega, ki traja dve uri. V primeru izbire treh predmetov so kombinacije trikrat po eno uro ali en enourni predmet in en dvorni predmet (tuji jezik poteka v blok urah). Obiskovanje teh predmetov je obvezno in so prav tako številčno ocenjeni od 1 do 5 ter vpisani v spričevalo. Za napredovanje v višji razred morajo tako biti poleg obveznih tudi izbirni predmeti pozitivno ocenjeni. Razvrstitev v skupine poteka še pred začetkom šolskega leta in nato so s septembrom še možne določene zamenjave, kasneje ne več. Učenci, ki imajo uradno priznane zunajšolske dejavnosti, npr. glasbena šola, športni treningi oziroma sodelovanje v različnih društvih, lahko zaprosijo za priznanje upoštevanja teh ur pri izbirnih predmetih. Izbirne vsebine se razvrščajo tudi po kriteriju trajanja; triletno izvajanje za jezike in pa triletni predmeti, ki lahko trajajo tudi manj časa, nato pa še enoletni predmeti, vezani na razred (7., 8. ali 9.).

Izbirne predmete poučujejo predmetni učitelji, lahko tudi zunanji strokovni sodelavci ali različni strokovnjaki s formalno izobrazbo. Pri teh urah se ne izvaja pouk v klasični obliki, temveč se predvsem odražajo metode, oblike in tehnike aktivnega učenja v povezavi z izkušenjskim, projektnim, izkustvenim učenjem, tudi problemsko naravnanim poukom. Cilj je predvsem razvijanje sodelovalnega učenja, spodbujanje ustvarjalnosti in krepitev vezi med

udeleženci. V nadaljevanju bom povzela predpisane učne načrte za izbirne predmete, povezane s poukom književnosti.

Izbirni predmet slovenščina

Izbirni predmet slovenščina tvorijo trije sklopi: gledališki klub, literarni klub ter šolsko novinarstvo in so nadgradnja rednega predmeta slovenščine. V svojem delovanju se medpredmetno povezujejo z likovno vzgojo, glasbeno vzgojo, zgodovino, tujimi jeziki, računalništvom, etnologijo, etiko, družbo ... Tedensko jim je namenjena ena šolska ura, kar letno zneso 35 ur, izvajajo pa se v 7., 8. in 9. razredu – v slednjem le 32 ur. V nadaljevanju bom opisala splošne značilnosti vsakega od teh treh sklopov ter njihove predpisane učne in funkcionalne cilje. Navezujem se na uradne, s strani ministrstva izdane učne načrte iz leta 2003.

Gledališki klub

Predmet (UN, 2003: 7) se povezuje z vsebinami dramske vzgoje pri pouku književnosti in jih tudi nadgrajuje z novimi pojmi, besedili in poznavanjem aktualnih dogodkov v povezavi z gledališči. Njegov namen ni priprava celovite dramske igre, saj je to domena dramskega krožka, temveč učence seznaniti z gledališko kulturo, osnovami dramske zgodovine in temelji teatrologije. Predpisane učne cilje za predmet učitelj dosega glede na sposobnosti, predznanje, interese učencev in pogoje za delo, a mora upoštevati standarde znanja. Ti narekujejo poznavanje in ločevanje glavnega in stranskega govora, zmožnost določitve glavnih in stranskih motivov ter označitev dogajalnih enot. Učenci morajo obvladati razdelitev dramskega dogajanja na zasnovo, zaplet, vrh, razplet in ločiti glavne ter stranske vloge, dialoge ter monologe. Prepoznajo značilni dramski perspektivi (tragično in komično) ter poznajo njune prvine. Prav tako morajo pretvoriti literarno besedilo v dramsko predlogo, napisati zasnovo za dramsko igro in oceniti predstavo. Standardi predvidevajo tudi pripravo improvizacije, pantomime, gledališko uprizoritev ali lutkovno predstavo ter poznavanje strokovnega izrazja in glavne literature s področja gledališča. Pričakuje se izpolnitev splošnih, funkcionalnih in izobraževalnih ciljev - v kako velikem obsegu, pa presodi učitelj.

Funkcionalni cilji (2003: 8) se osredotočajo na delo z besedilom in njegovo uprizoritev, opredeljujejo prvine mladinskega dramskega gledališča v okviru katerega pripravljajo govorne interpretacije, dramske improvizacije, vadijo tehniko igranja, pantomimo in pripravijo razredno gledališko uprizoritev. Spoznajo se tudi z mladinskim lutkovnim gledališčem, radijsko in televizijsko igro ter filmom. V okviru izobraževalnih ciljev je pričakovano poznavanje, uporaba in pojasnitev strokovnih pojmov (glavni in stranski govor ter motiv, konflikt, zgradba drame, komedija, tragedija, opera, balet, režijska knjiga, elizabetinsko gledališče, Molièrove komedije, začetki slovenskega gledališča z Linhartom ter poznavanje sodobne slovenske komedije).

Gledališki klub je, kot je že zgoraj omenjeno, pravzaprav nadgradnja pouka književnosti in je sestavljen iz recepcijske, ustvarjalne in razlagalno-raziskovalne oz. analitične dejavnosti. Pri recepciji gre za srečanje z besedili, predstavami in izražanjem doživetega gledališča. Ustvarjalne dejavnosti narekujejo javno predstavitev dramskih situacij in zgodb, saj na ta način učenci izstopijo iz okvirov teorije in imajo možnost ustvarjalnega izražanja. Razlagalno-raziskovalne dejavnosti pa usmerjajo k izražanju lastnega vrednotenja gledališke predstave, režije.

Razvijanje kulturne in literarne zmožnosti ter jezikovne pismenosti pri gledališkem klubu

Gledališki klub ni enačen z dramskim krožkom, temveč je spoj elementov pouka književnosti ter dramskega ustvarjanja. Učenci imajo tako priložnost, da teoretično znanje s področja književnosti poljubno realizirajo v svojih izdelkih, kjer se jim dopušča dovolj svobode, da ustvarjalno izrazijo svoje ideje. Učiteljeva naloga je usmerjanje in ne zatiranje ustvarjalnega razmišljanja, a hkrati kljub temu poskrbi za razvijanje kompetenc. V gledališkem klubu je tako veliko priložnosti za razvijanje kulturne zmožnosti. Spremljanje kulturnih dogodkov, aktualnih gledaliških predstav in tudi sodelovanje na tovrstnih prireditvah pripomore k razvijanju kulturne identitete. Učenci npr. lahko pripravijo razstavo o zgodovini gledališkega kluba v domačem kraju, opravijo intervjuje z dramskimi igralci in tako krepijo zavest o lastni kulturni dediščini. Lahko primerjajo dramska dela določenega obdobja v svetovni književnosti z deli domačih avtorjev, spoznajo ozadje ustvarjanja, pomen prvih slovenskih

gledališč in tako krepijo nacionalno kulturno zavest. Možna je tudi medpredmetna navezava z zgodovino – ob obravnavanju druge svetovne vojne se tako učenci seznanijo tudi s kulturnim ustvarjanjem in dramskimi deli, ki so nastajali v improviziranem gledališču nob-ja. Učenci se lahko učijo tudi medgeneracijskega sodelovanja in npr. Deklevovo igro *Magnetni deček* odigrajo učencem nižjih razredov (spodbujanje timskega dela), jim predstavijo preneseni pomen magnetnega delovanja itd.

Literarna zmožnost se razvijanja preko branja in literarnega poustvarjanja, zato je v gledališkem klubu zastopana z npr. interpretativnim branjem. Učenci se razvrstijo v skupine in vsak na svoj način prebere prizor iz Deklevove *Lenče Flenče*; lahko en učenec prebere vse vloge ali pa si jih razdelijo. Priporočljive so tudi poustvarjalne dejavnosti in tako npr. učenci delo Svetlane Makarovič, *Sovica oka*, spremenijo v gledališko predlogo, upoštevajoč pisanje didaskalij, dialogov itd. Možno je tudi, da učenci sami napišejo krajši dramski prizor in vanj vključijo prvine grške komedije. Prav dejavno ukvarjanje s problemom namreč učenca spodbudi, da sam raziskuje značilnosti dobe, literarne zvrsti itd., kar na njegovo pomnjenje deluje trajnejše.

Jezikovna pismenost pri gledališkem klubu se razvija npr. preko poznavanja zgodovinskega razvoja mladinskega gledališča na Slovenskem. Učenci tako lahko preberejo spored lutkovnega gledališča, pri tem pa preučijo avtorje književnih predlog in raziščejo njihovo ustvarjanje na drugih področjih. Npr. Svetlana Makarovič je produktivna pisateljica za otroke, vendar piše tudi poezijo za odrasle; na ta način učenci spoznajo celoten opus določenega ustvarjalca. Prav tako lahko utrdijo tudi poznavanje kulturnozgodovinskega ozadja določene dobe – npr. Linhartovo dejavno ukvarjanje z gledališčem v dobri razsvetljenstva; igra *Matiček se ženi*, ki karikirano odraža razmere tistega obdobja.

Literarni klub

Tudi ta sklop je nadgradnja slovenščine, saj upošteva uravnoteženost področja umetnostnega in neumetnostnega jezika. Povezuje se s *Cankarjevim priznanjem* (tekmovanje v znanju materinščine) in gibanjem *Znanost mladini*. Po izvajanju je enoleten program, ki mu je namenjena ena ura tedensko. V učnem načrtu (2003: 19) predpisane cilje za ta predmet učitelj izpolnjuje selektivno, glede na učence, njihovo predznanje, sodelovanje, tudi lastne zmožnosti ipd. Pri tem sta najprimernejši metodi skupinskega in projektnega dela. Učitelju so na voljo različne vsebine in cilji, ki jih dosega po presoji, vendar mora izpolnjevati standarde znanja. Literarni klub je sestavljen iz dveh podpodročij: bralnega kluba in leposlovnega pisanja. Slednje spodbuja čut za literarno besedilo, njegovo ustvarjanje in poustvarjanje. Stremi k ustvarjalnosti učencev in omogoča objavljanje njihovih pisnih izdelkov v šolskih glasilih ali drugih mladinskih revijah. Bralni klub spodbuja dialog bralcev. Pri tem učitelj predlaga dela za obravnavo, prav tako se o tej izbiri posvetuje tudi z učenci in sprejema njihove predloge. Splošni cilji tega sklopa predvidevajo razvijanje pozitivnega odnosa do književnosti, širjenje obzorja in izoblikovanje bralčeve identitete, spodbujajo učenčevu razmišljujoče sprejemanje umetnostnih besedil in njihovo vrednotenje ter razlikovanje umetniške in trivialne književnosti. Prav tako učenci pišejo strokovna in publicistična besedila o književnosti ter se na prebrano besedilo ustno ali pisno odzovejo.

Funkcionalni cilji pri bralnem klubu predvidevajo spoznavanje kakovostne in raznovrstne književnosti ter njeno razumevanje, prepoznavanje posebnosti književnih zvrsti in vrst, pogovarjanje in utemeljevanje stališč, primerjavo umetnostnih besedil. Učenci spoznavajo dialoškost branja književnosti, uporabljajo priročnike in leksikone, oblikujejo razredno knjižnico ali pripravijo tematsko literarno uro.

Funkcionalni cilji pri leposlovnem pisanju predvidevajo poustvarjalno in ustvarjalno pisanje, tudi pisanje o literarnoestetskem doživljanju književnosti, pisanje strokovnih in publicističnih besedil o književnosti ter urejanje razrednih ali šolskih literarnih publikacij. Izobraževalni cilji stremijo k učenčevemu poznavanju slovenske in svetovne mladinske in književnosti za odrasle ter pridobivanju literarnovednih pojmov.

Splošni standardi znanja od učencev pričakujejo izražanje literarnoestetskega doživetja, interpretativno branje umetnostnega besedila, razčlenitev zunanje in notranje zgradbe besedila, opis dogajalnega prostora in časa, določitev teme in vrste pripovedovalca, slogovnega postopka ter razumevanje metafore. Standardi znanja prav tako predpisujejo, da morajo učenci znati napisati pesem, dramski prizor, basen, pripovedko, črtico ... Znati morajo predstaviti avtorja in knjigo ter pri tem uporabiti literarnovedne pojme.

Razvijanje kulturne in literarne zmožnosti ter jezikovne pismenosti pri literarnem klubu

Literarni klub v obeh svojih podporočjih (bralnemu klubu in leposlovnemu pisanju) razvija kulturno zmožnost z medpredmetnim povezovanjem. Tako so lahko npr. različni poustvarjalni izdelki (literarni komentar, kritika na prebrano delo, ocena pesniške zbirke) objavljeni v šolskem glasilu ali lokalnem časopisu. Interpretativno branje ali deklamiranje pesmi je možno umestiti v šolsko prireditev (npr. recitiranje *Zdravljice* ob državnem prazniku spodbuja h krepitvi nacionalne identitete). K razvijanju kulturne identitete učenci pristopajo tudi na način problemsko-ustvarjalnega pouka, ki zahteva učenčevo raziskovalno in objektivno spodbujanje k reševanju. Tako lahko ob Kersnikovih *Kmetiskih slikah* učenci raziščejo kulturno-zgodovinsko ozadje slovenskega poetičnega realizma, pisateljev družbeni položaj in pomen njegovega literarnega ustvarjanja v tistem obdobju.

Literarna zmožnost se v literarnem klubu razvija tudi s spodbujanjem pozitivnega razmerja do književnosti. Za odklonilen odnos učencev do literature sta pogosto kriva nevednost in nerazumevanje širšega konteksta, zato je nujno, da učitelj ob stiku z novim besedilom razloži morebitne neznane, arhaične ali narečne besede (npr. v Gregorčičevi *Ujetega ptiča tožba*: peroti, priroda, nikedar, mrje). Prav tako učenci preko branja kanonskih in drugih besedil utrjujejo sklope pravil določenih žanrov. Učijo se tudi prepoznavanja značilnosti določene literarne vrste, tako npr. ob prebiranju Kersnikovega *Rošlina in Verjanka* skušajo izluščiti značilnosti povesti. Učitelj mora pri mladih bralcih literature veliko pozornosti nameniti tudi pozitivnemu odnosu do sprejemanja književnosti, zato je zelo priporočljivo, da izbiro obravnavane knjižne predloge kdaj prepusti tudi učencem oziroma njihovem literarnemu okusu. Literarna zmožnost se lahko razvija preko poustvarjalnih dejavnosti, kjer učenci v

svojih pisnih izdelkih izrazijo osebno razumevanje in doživljanje določenega književnega dela ter tako med drugim izpostavijo estetske, etične ali spoznavne vidike.

Jezikovna pismenost se odraža v branju, pisanju, poslušanju in govorjenju in se jo lahko izpopolni tudi z učenjem z(a) razumevanje(m). V nadaljevanju bom s svojimi primeri ilustrirala faze po A. Žbogar (2012: 55–56), ki tako opredeli :

a) »osredotočenje in iskanje eksplicitno navedenih informacij« (na kaj se navezuje verz v Gregorčičevi pesmi *Ujetega ptiča tožba*: »Ostrigli, oh, so mi peroti«? Kakšno stisko je v sebi nosil pesnik? Katera je skupna tema in ideja Kersnikovh *Kmetskih slik*?);

b) »izpeljava nezapletenega (očitnega) sklepa« (po kom v svojih pesmih pesnik hrepeni? Zakaj je njegovo hrepenenje prepovedano? Kako zemlja in posest vplivata na protagoniste v *Kmetskih slikah*?);

c) »interpretacija in integracija idej« (kaj za takratne razmere pomeni nastanek pesmi *Ujetega ptiča tožba*? Je njeno besedilo primerno duhovniškemu stanu? Trditev utemeljite. Iz kje je Kersnik črpal snov za *Kmetske slike*? Menite, da gre za fiktivne junake?);

d) »raziskovanje in vrednotenje vsebine, jezika in elementov besedila« (kako dojemate razporejenost v pesmi *Ujetega ptiča tožba*? Katera metafora ponazarja pesnikov obup in resignacijo? Kakšen se vam zdi jezik v *Kmetskih slikah*? Navedite značilnosti realizma v *Kmetskih slikah*).

Pri bralnem klubu se realizira branje z razumevanjem in glasno interpretativno branje. Prav tako učenci k tej dejavnosti lahko pristopajo doživljajsko, kar jim omogoča vživljanje v prebrano in globlje doživljanje prebranega. Kritičen pristop pogojuje interpretativen ter logično-analitičen pristop. Lahko pa se učenci poslužijo ustvarjalnega branja. To je bolj svobodno in je najlažje izvedljivo ravno pri izbirnih vsebinah. Prav tako učenci pripravljajo referate in raziskovalne naloge, ki jih tudi predstavijo. Npr. politične in socialne razmere na Primorskem v času pred prvo svetovno vojno; zakaj je Gregorčičeva pesem *Soči* tudi vizionarska? Učenci lahko tudi raziščejo, zakaj je bil Kersniku tako blizu motiv kmečkega grunta.

Šolsko novinarstvo

Predmet (UN, 2003: 35) raziskuje neumetnostne jezikovne zvrsti, predvsem publicistične in je povezan z osnovnošolskimi novinarskimi in dopisniškimi krožki ter uredništvu šolskih glasil. Učenci pod učiteljevim vodstvom operirajo z besedili (berejo in pišejo) ter tako razvijajo zmožnost kritičnega sprejemanja in tvorjenja publicističnih besedil, prav tako pa razvijajo tudi občutek za jezik in slog. Učencem šolskega novinarstva je na voljo raziskovalno delo s področja slovenskega jezikoslovja, stilistike in slovstvene folkloristike ter dialektologije. Najpogosteje se predmet izvaja s pomočjo skupinskega in projektnega dela.

Splošni cilji predvidevajo razvijanje učenčevih pozitivnih razmerij do slovenskega jezika, dojemanje jezika kot dela kulturne dediščine in zavedanje, da je slovenščina državni jezik, kar spodbuja narodno identiteto in državljansko zavest. Učenci v različnih govornih položajih uporabljajo temu primerno socialno zvrst/podzvrst, prav tako si utrjujejo znanje iz knjižnega jezika (zbornega in pogovornega). Splošni cilji predvidevajo tudi razvijanje štirih sporazumevalnih dejavnosti: poslušanja, govorjenja, branja in pisanja. Učenci se tako poleg učenja o izražanju v praktičnosporazumevalnem, strokovnem in publicističnem jeziku spoznavajo tudi s kritičnim presojanjem in vrednotenjem izdelkov medijev.

Funkcionalni cilji (2003: 36) opredeljujejo prebiranje časopisnega in revijalnega tiska, prav tako sledenje radijskemu in televizijskemu programu (navezava na vzgojo za medije). Učenci nato tudi sami pišejo informativna in interpretativna publicistična besedila ter na ta način poskrbijo za ustvarjalen in kritičen dialog z besedilom. Pisne izdelke objavljajo v šolskem glasilu ali na medmrežju, tudi v mladinskem časopisju, ali pa jih pripravijo za objavo na šolskem radiu/televiziji. V sklopu šolskega novinarstva udeleženci spremljajo različne razpise in natečaje ter sodelujejo s svojimi prispevki. Pri tem skrbijo, da so besedila lektorirana in korigirana, tuja poimenovanja pa kritično zapisujejo in presojujejo. Preučujejo tudi kulturno dediščino in zapisujejo folklorna besedila; npr. pogovore, anekdote, reke, zbadljivke, lirske pesmi, tudi povedke, bajke, legende in pravljice. Pri vsem tem uporabljajo različne priročnike, slovarje, leksikone in druga gradiva.

Izobraževalni cilji (2003: 37) predvidevajo učenčevo uporabo jezikoslovnih izrazov, ki se usvajajo pri pouku književnosti, poznavanje socialnih zvrsti jezika ter poznavanje izrazja, povezanega z mediji in novinarskim sporočanjem.

Učiteljeva naloga pri šolskem novinarstvu je, da pomaga učencem razdeliti naloge glede na njihove sposobnosti in zanimanja. Prav tako mora njihovo vedoželjnost in radovednost do novih tem širiti in poglobljati. Navadno bdi nad celotnim projektom nastajanja časopisa in je pozoren, da delo poteka usklajeno ter dobro organizirano in vse to dosega z dobro motivacijo. Učence, ki kažejo večji interes, spodbuja k priključitvi gibanja *Znanost mladini* (tu učenci pridobivajo osnove znanstvenega raziskovanja jezika, književnosti in folkloristike) ter k *Tekmovanju v znanju materinščine za Cankarjevo priznanje* (temeljitejši študij slovenskega jezika in slovenske besedne umetnosti).

Razvijanje kulturne in literarne zmožnosti ter jezikovne pismenosti pri šolskem novinarstvu

Tudi šolsko novinarstvo je v tesni povezavi z zmožnostmi, ki se razvijajo pri pouku književnosti. Prav tako gre namreč za delo z besedili in uporabo jezikoslovnih izrazov. Kulturna zmožnost se razvija s spodbujanjem narodne zavesti in dojemanjem jezika kot elementa kulturne dediščine. Učenci lahko naredijo reportaže iz različnih državnih ali kulturnih prireditev in s svojim komentarjem v članku tako vplivajo na čustva ter razum bralcev. V temah prispevkov se medpredmetno navezujejo na raznovrstna področja, pišejo v slovenskem jeziku in tako dojemajo slovenščino kot državni jezik, zato se s tem budi tudi nacionalna identiteta.

Literarna zmožnost se v sklopu novinarskega kluba udejanja kot preplet branja, raziskovanja in ustvarjanja. Učenci, ki imajo vlogo mladih novinarjev, morajo namreč imeti dobro osnovno poznavanje dejstev obravnavanega projekta. V primeru, da v sklopu izbirnega predmeta pripravljajo reportažo o občinskem prazniku, je njihova prva naloga prav gotovo zbiranje čim več informacij s tega področja. Prebirajo lahko že objavljeno raznovrstno literaturo na to temo. Sledi raziskovanje, ki ga je možno izvesti tudi na terenu. Učenci tako podatke poiščejo pri sokrajanih – obiščejo ljudi, ki so v preteklosti imeli določene neposredne povezave s samim krajem (npr. župan, knjižničarka, vodja kulturnega društva) in preko ustnega izročila pridobijo še neobjavljene informacije. Ob tem je pomembno, da učenci pri poplavi novih informacij znajo kritično presoditi resničnost in relevantnost pridobljenega gradiva. Doživljanje, razumevanje, analiziranje ter tudi kritično vrednotenje so namreč dejavnosti, ki

odražajo literarno zmožnost. Rezultat (napisana reportaža/prispevek) je odraz učenčevega ustvarjanja in dejavnega ukvarjanja s projektom.

Jezikovna pismenost, ki se razvija preko poslušanja, govorjenja, branja in pisanja, se pri šolskem novinarstvu lahko razvija v velikem obsegu. Če imajo učenci za nalogo opraviti intervju z določeno osebo, potem je to priložnost, da se urijo tako v poslušanju kot govorjenju. Tudi to sta namreč vrlini, ki se ju da izpopolniti. Učenec, ki je v vlogi spraševalca, mora zato med aktivnim poslušanjem slediti pogovoru in biti zbran, katere nove informacije bodo zanj koristne, saj bo na podlagi tega lahko tvoril nova vprašanja.

Sklep

Diplomsko delo se vsebinsko nanaša na pouk književnosti ter izbirne predmete, ki so povezani s poukom književnosti, vendar sem zaradi bolj sistematičnega in celostnega uvida v problem oziroma tematiko, delo zasnovala od splošnega k specifičnemu. Želela sem izpostaviti razvoj slovenskega šolstva od prvih zametkov izobraževanja ter vse do današnjih oblik elementarnega izobraževanja. Slovenski narod je namreč kljub majhnosti gradil svojo nacionalno identiteto na podlagi jezika in kulture, pri tem pa je seveda imelo veliko vlogo tudi izobraževanje. Le-to je bilo sprva zelo skromno in pod vplivom cerkvene oblasti, a je leta 1770 to tradicijo prekinila Marija Terezija in razglasila elementarno šolstvo za državno področje. Slovensko šolstvo se je dalje še korenito spreminjalo, največje spremembe pa so se pri nas prav gotovo začele po osamosvojitvi države Slovenije.

K veliki novosti na področju vzgojno-izobraževalnega sistema je kasneje prinesla devetletka in vpeljava obveznih izbirnih predmetov. Tovrsten način je prijaznejši učencem - ponuja možnost izbire - prav tako se učenec že v času osnovnega šolanja lahko razvija na področju, ki mu je bližji. V diplomskem delu tako namenim poglavje tudi učitelju slovenščine, saj ta hkrati lahko poučuje tudi izbirne predmete, povezane s poukom književnosti. Učitelj mora za uspešno opravljanje svojega dela poznati splošno pedagoško, literarnostrokovno ter tudi književnodidaktično raven pouka. Učence mora spodbujati k dejavnemu stiku z literaturo, jih motivirati, usmerjati, zaznati mora njihovo nerazumevanje snovi in poskrbeti za učenčevo kritično naravnano mišljenje.

Pomembna novost so tudi nove učne metode, saj zahtevajo učenčevo angažiranost in ne zgolj slepo sledenje pouku. Tako problemsko-ustvarjalni pouk k obravnavani snovi pristopa bolj celostno, tudi postopoma in zahteva učenčevo sodelovanje in kritičen pristop. Poleg problemsko ustvarjalne metode v diplomskem delu opredeljujem tudi splošne učne metode, ki se glede na vir ločijo na verbalno-tekstualne, ilustrativno-demonstracijske, laboratorijsko-eksperimentalne in metodo izkustvenega učenja. Opisujem značilnosti projektnega dela ter ga povezujem s poukom književnosti ter izbirnimi predmeti. V poglavju o učnih oblikah predstavljam frontalno, skupinsko, individualno obliko ter delo v dvojicah. Že zgoraj omenjeni problemski pouk opredeljujem podrobno, hkrati pa predstavljam tudi sestavljenost problemske učne strategije iz problemske situacije, problema in problemskega projekta ter tesno medsebojno povezanost teh treh komponent. Pri problemskem pouku se glede na naravo

učne vsebine uresničujejo delovno, operativno in pojmovno učenje. Tudi vprašanja so pri problemsko naravnem pouku zastavljena kompleksno in jih je možno deliti na primerjalna (urejajo podatke), akcijska (izzovejo napovedi in dejavnosti), problemska (spodbujajo k dejavnostim), usmerjevalna (preusmerjajo pozornost na elemente, ki jih je moč spregledati), meritvena, perspektivna (usmerjajo k cilju), posplošena (nakazujejo k razlagi in utemeljitvi) in alternativna (od učenca pričakujejo opredelitev). (Žbogar, 2007: 62)

Problemsko-ustvarjalne metode, primerne predvsem za pouk književnosti oziroma izbirne predmete, ki se nanašajo na književnost, so: metoda razlage, pogovora, diskusije, ustvarjalne dejavnosti (ustvarjalno branje, ustvarjalno pisanje, poustvarjalne dejavnosti) in metoda reševanja književnih problemov. Pri ponazoritvi problemsko-ustvarjalnega pristopa h književnemu problemu se opiram na etapno razdelitev dejavnosti pred branjem, med branjem in po branju ter tako povzemam A. Žbogar (2013). Prav tako na konkretnih primerih izpostavim doživljajsko, kognitivno in ustvarjalno branje.

Snov pri obveznih izbirnih predmetih je do neke mere tudi nadgradnja matičnih predmetov, zato imajo učitelji tukaj na voljo več časa za obravnavanje. Pri izbiri tem ali obravnavanih del imajo možnost soodločanja tudi učenci, kar v njih vzbudi pozitivno naravnani odnos do predmeta. Največji doprinos je prav gotovo spodbujanje medpredmetnega povezovanja in razvijanje splošnih kompetenc. Na ta način osvojena snov, ki ni izolirana, je tako učencem lažje razumljiva in tudi njeno pomnjenje je trajnejše. V diplomskem delu se osredotočam na tri izbirne predmete, najtesneje povezane s poukom književnosti: gledališki klub, literarni klub (je sestavljen iz bralnega kluba in leposlovnega pisanja) ter šolsko novinarstvo. Izbirni predmeti se v osnovni šoli izvajajo v 7., 8. in 9. razredu ter morajo slediti potrjenim učnim načrtom. Učenci si izberejo dve uri tedensko (ob posebnem soglasju staršev so dovoljene tudi tri ure tedensko), pri tem pa lahko izberejo dva predmeta, ki trajata eno uro ali enega, ki traja dve uri. Prisotnost pri izbirnih predmetih je obvezna, prav tako se številčne ocene od 1 do 5 vpišejo v spričevalo. Učenci, ki obiskujejo uradno priznane zunajšolske dejavnosti pa lahko zaprosijo za potrditev teh ur v sklopu izbirnih predmetov – predvsem glasbena šola, športni treningi. Izbirne predmete poučujejo predmetni učitelji, lahko tudi zunanji strokovni sodelavci ali različni strokovnjaki s formalno izobrazbo – te lahko učitelj povabi k uri izbirnega predmeta in tako popestri ter nadgradi sam učni proces.

Izpostavljam zmožnosti, ki se razvijajo pri pouku književnosti in posledično tudi pri obravnavanih izbirnih predmetih, predvsem kulturno zmožnost, literarno zmožnost in jezikovno pismenost. Vsako od teh treh neposredno povezujem z izbirnim predmetom (gledališki klub, literarni klub in šolsko novinarstvo). Podajam konkretne primere za ilustrativen prikaz razvijanja določene zmožnosti.

V diplomskem delu zaradi povsem pragmatičnih razlogov in priponske neobremenjenosti ves čas uporabljam obliko za moški spol poimenovanja poklica, vendar s tem ne želim kakorkoli diskriminirati ženske oblike.

Pouk književnosti (tudi njegova nadgradnja v obliki izbirnih predmetov) je zelo dobra iztočnica za spodbujanje učenčevih zmožnosti. Spretnosti in znanja, ki jih pridobijo preko branja literarnih besedil, ukvarjanja z njimi ter poustvarjalnimi dejavnostmi, jim omogočajo dobro osnovo tudi za izražanje in razumevanje v vsakdanjem življenju. Pomembno vlogo pri tem ima tudi učitelj slovenščine, saj z ustreznim pristopom lahko motivira učence, jim pokaže smisel ter vzbuja pozitivne občutke do branja in z njim povezanimi aktivnostmi. Zaključujem z mislijo Alberta Einsteina, ki je o učitelju in poučevanju nekoč dejal: »Najvišja umetnost učitelja je prebuditi veselje do ustvarjalnega izražanja in znanja.«

Viri in literatura

Ivan Andoljšek: *Osnove didaktike*. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum, 1976.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ur. Janez Krek in Mira Metljak. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2011.

Ladislav Bognar, Milan Matijević: *Didaktika*. Zagreb: Šolska knjiga, 1993.

Milan Dekleva: *Magnetni deček*. Ljubljana: DDU Univerzum, 1983.

Simon Gregorčič: *Pesmi*. Ljubljana: Založba Karantanija, 1997.

Stanko Janež, Miroslav Ravbar: *Pregled slovenske književnosti*. Maribor: Založba obzorja Maribor, 1978.

Jožica Jožef Beg: *Pogledi na literarno zmožnost v didaktiki književnosti*. Jezik in slovstvo. Let. 59 (2014), št. 1.

Manca Košir: *Mladi novinar: pomaga lastna glava*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1987.

Janko Kersnik: *Kmetske slike*. Ljubljana: Založba Karantanija, Zbirka Lastovka, 1995.

Janko Kos: *Pregled slovenskega slovstva*. Ljubljana: DZS, 1992.

Milena Kerndl: *Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci*. Murska Sobota: BoMa, 2016 (Zbirka Znanstvena monografija).

Jeffrey A. Kottler, Ellen Kottler: *Svetovalne spretnosti za učitelje in vzgojitelje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, 2001.

Boža Krakar Vogel: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS, 2004.

Boža Krakar Vogel: *Razvijanje kulturne zmožnosti pri pouku književnosti*. Simona Kranjc (ur): Obdobja 30. Meddisciplinarnost v slovenistiki. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2011. 271–277.

Svetlana Makarovič: *Sovica Oka*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1997.

Helena Novak, Vera Žužej, Viktorija Zmaga Glogovec: *Projektno delo kot učni model v vrtcih in osnovnih šolah*. Radovljica: Didakta, 2009.

France Prešeren: *Poezije*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga, 1999.

Dragutin Rosandić: *Metodika književne vzgoje*. Maribor: Obzorja, 1991.

Vlado Schmidt: *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem*. Ljubljana: Delavska enotnost, 1988 (Zbirka Posebne izdaje/Delavska enotnost).

Slovar slovenskega knjižnega jezika. Ljubljana: SAZU, 1985.

Slovensko šolstvo včeraj, danes, jutri. Ur. Alenka Šverc. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007.

Slovensko šolstvo: monografija. Ur. Božidar Založnik. Nova Gorica: Educa, 2006.

France Strmčnik: *Didaktika (osrednje teoretične teme)*. Ljubljana: Znanstveni inštitut FF, 2001.

France Strmčnik: *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Novo mesto: Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, 2010.

Damijan Štefanc: *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2012.

Ana Tomić: *Izbrana poglavja iz didaktike* (študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, 1999.

Zlata knjiga Simona Gregorčiča: ob 100. obletnici pesnikove smrti. Ur. Aleš Berger, Mihael Glavan. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2006.

Alenka Žbogar: *Za dejaven pouk književnosti*. Jezik in slovstvo. Let. 52 (2007), št. 1.

Alenka Žbogar: *Medpredmetno povezovanje pri pouku književnosti*. Simona Kranjc (ur): Obdobja 30. Meddisciplinarnost v slovenistiki. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2011. 571–577.

Alenka Žbogar: *Jezikovna pismenost in osnovnošolski pouk slovenščine*. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja. Let. 27 (2012), št. 1–2.

Alenka Žbogar: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, 2013 (Zbirka Slavistična knjižnica).

Alenka Žbogar: *Kulturne in medkulturne zmožnosti pri pouku književnosti*. Boža Krakar Vogel (ur.): Slavistika v regijah – Nova Gorica, 2013a (Zbornik Slavističnega društva Slovenije).

Alenka Žbogar: *Literarno branje in mladostniki*. Alenka Žbogar (ur.): Obdobja 33. Recepcija slovenske književnosti. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2014. 551–557.

Alenka Žbogar: *Reading Ability and Literary Competence in Language Arts Classes in Slovenia*. Zagreb: University of Zagreb, Faculty of teacher education, 2015.

Alenka Žbogar: *Kompetence pri pouku književnosti; poskusna izdaja študijskega gradiva za drugostopenjski pedagoški magistrski program Slovenistika in Primerjalna književnost in literarna teorija: študijsko leto 2015/2016*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za slovenistiko, 2015.

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_i_zbirni/Vzgoja_za_medije_izbirni.pdf (3. 4. 2016)

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_i_zbirni/Slovenscina_izbirni.pdf (3. 4. 2016)

http://www2.arnes.si/~osljkk1s/06_starsi_ucenci/izbirni.htm#literarni (12. 2. 2016)

<http://www.osbrezovica.si/pages.aspx?pt=p45> (11. 2. 2016)

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (24. 6. 2016)

Izjava o avtorstvu

Izjavljam, da je diplomsko delo v celoti moje avtorsko delo ter da so uporabljeni viri in literatura navedeni v skladu s standardi in veljavno zakonodajo.

Anja Lekše

Izjava kandidatke

Spodaj podpisana Anja Lekše izjavljam, da je besedilo diplomskega dela v tiskani in elektronski obliki istovetno in dovoljujem objavo diplomskega dela na fakultetnih spletnih straneh.

Ljubljana, julij 2016