

**Jožica
Jožef Beg**

**RAZVIJANJE KLJUČNIH
ZMOŽNOSTI PRI POUKU
KNJIŽEVNOSTI V GIMNAZIJI**



20

Jožica Jožef Beg

RAZVIJANJE KLJUČNIH
ZMOŽNOSTI PRI POUKU
KNJIŽEVNOSTI V GIMNAZIJI

Ljubljana, 2019

Jožica Jožef Beg
Razvijanje ključnih zmožnosti pri pouku književnosti v gimnaziji

Zbirka: Slavistična knjižnica, 20
Urednica zbirke: red. prof. dr. Irena Novak Popov
ISSN: 2670-4447

Recenzenta: dr. Boža Krakar Vogel, dr. Zoran Božič
Prevod povzetka: Marjana Pogačnik
Oblikovanje in prelom: Jure Preglau
Oblikovanje ovitka: Pšena Kovačič

Izdala in založila: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije
Za založbo: Matej Šekli, predsednik

Ljubljana, 2019
Tisk: Birografika Bori d. o. o.
Naklada: 250 izvodov
Cena: 13 €

Knjigo lahko naročite na e-naslovu: predsedstvo@zdsds.si



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca. / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Knjiga je izšla s podporo Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije v okviru javnega razpisa za sofinanciranje izdajanja znanstvenih monografij v letu 2017.

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://zdsds.si/>

Kataložna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga
COBISS.SI-ID=293235712
ISBN 978-961-6715-26-3

E-knjiga
COBISS.SI-ID=299019008
ISBN 978-961-6715-28-7 (pdf)

KAZALO

Uvod	5
1 Koncept ključnih zmožnosti – razvoj koncepta, definicija in sestavine ključnih zmožnosti	11
1.1 Literarna zmožnost v literarni vedi in didaktiki književnosti	20
1.2 Mesto književnosti v evropskih šolskih kurikulumih	25
1.3 Ključne zmožnosti pri pouku književnosti	32
1.3.1 Sporazumevanje v maternem jeziku	33
1.3.2 Kulturna zavest in izražanje.	37
1.3.3 Socialne in državljanske zmožnosti	43
1.3.4 Učenje učenja	48
1.3.5 Digitalna zmožnost	54
1.4 Koncept razvijanja zmožnosti pri pouku književnosti v učnem načrtu za slovenščino v gimnaziji (2008).	57
1.5 Vpliv povratne informacije na dosežke.	65
1.6 Koncept ključnih zmožnosti in učbeniki za književnost/berila	65
1.6.1 Informacijska vrednost veljavnih učbenikov za književnost v gimnaziji	70
1.6.2 Didaktična vrednost učbenikov glede na metode in cilje književnega pouka z vidika razvijanja ključnih zmožnosti	77
1.6.3 Ovire za literarno komunikacijo in razvoj ključnih zmožnosti v analiziranih učbenikih za književnost	87
1.6.4 Ocena učbenikov za književnost z vidika razvijanja ključnih zmožnosti	90
2 Merjenje ključnih zmožnosti.	93
2.1 Raziskava o razvijanju ključnih zmožnosti pri pouku književnosti (2011–2013)	95
2.1.1 Metoda	97
2.2 Učitelji o razvijanju ključnih zmožnosti pri pouku književnosti	102
2.2.1 Povzetek kvalitativne raziskave <i>Učitelji o ključnih zmožnostih gimnazijcev pri pouku književnosti</i>	103
2.3 Dijaki in ključne zmožnosti pri pouku književnosti	110
2.3.1 Zaznave dijakov o lastni samoučinkovitosti pri pouku književnosti in odnosu do razvijanja ključnih zmožnosti	110

2.4	Ujemanje samozaznav dijakov z njihovo uspešnostjo	117
2.4.2	Uspešnost dijakov pri razčlembi umetnostnega besedila . . .	122
2.5	Zaznana samoučinkovitost pri dijakih in učiteljih v primerjavi z dosežki dijakov	169
3	Smernice za pedagoško prakso.	175
3.1.1	Metode razvijanja ključnih zmožnosti pri pouku književnosti	182
3.1.2	Strategije razvijanja ključnih zmožnosti pri pouku književnosti	192
3.1.3	Prenosne strategije za razvijanje ključnih zmožnosti pri književnem pouku	195
3.1.4	Razvijanje ključnih zmožnosti ob obravnavi domačega branja	225
	Zaključek.	237
	Povzetek	241
	Summary	245
	Viri	249
	Literatura	249
	Pojmovno kazalo	261

PRILOGE

Priloga 1: Delo pri pouku književnosti v gimnaziji z vidika razvijanja ključnih zmožnosti.	267
Priloga 2: Razčlemba umetnostnega besedila	273

UVOD

Koncept kompetence je v šestdesetih letih prejšnjega stoletja uvedel Noam Chomsky, ki je kompetenco definiral kot posameznikovo znanje jezika, pri tem pa opozoril na razlikovanje med jezikovno kompetenco kot ponotranjenim znanjem jezika, ki posamezniku omogoča neskončno, ustvarjalno rabo jezikovnih sredstev, in konkretno jezikovno dejavnostjo (performanco), tj. dejansko rabo jezika v konkretnih situacijah (Medveš 2006: 19, Štefanc 2006: 69, Štefanc 2012: 13). Če izhajamo iz tega modela, je razvidno, da je za razvoj kompetenc pomembno sistematično obvladanje teoretičnega znanja, še več, teoretično znanje je pogoj za razvitost kompetence (Medveš 2006: 20).

Drugače so kompetence pojmovane v ekonomiji in menedžmentu, kjer so omejene na raven konkretnih opravičnih dejavnosti, s tem pa je zabrisana razmejitev med kompetenco in izvajanjem, ki se je vzpostavila v lingvistiki (Štefanc 2012: 52). Teoretično znanje postane le instrument za realizacijo konkretnih delovnih nalog, pri čemer naj bi posameznik pridobil predvsem tisto znanje, ki ga neposredno potrebuje za opravljanje poklica (Štefanc 2006: 75–78). Utemeljitev za takšno pojmovanje naj bi bilo dejstvo, da »učече se gospodarstvo daje prednost hitrim rezultatom, ki jih je mogoče komercialno izkoristiti« (Lundvall v Svetlik in Pavlin 2004: 203), zato postaja pomembno pridobivanje kompetenc in spretnosti, ki zagotavljajo uspeh pri doseganju ciljev posameznika in organizacije (prav tam). Kompetence naj bi imele v primerjavi z akademskimi dosežki to prednost, da omogočajo presojo funkcionalnosti posameznika na konkretnem delovnem mestu, na osnovi česar bi bilo mogoče izboljšati storilnost (Štefanc 2012: 53). Takšno pojmovanje je sprejemljivo, kadar ga uveljavljajo posamezna podjetja zaradi želje po čim boljših rezultatih in tržni konkurenčnosti, manj pa je sprejemljivo vnašanje tržne logike v vzgojo in izobraževanje (prav tam). V pedagoški diskurz so kompetence/zmožnosti¹ izraziteje vstopile v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, in sicer najprej na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja z zahtevo po prilagajanju šole pričakovanjem in potrebam trga dela (prav tam: 80), zlasti od srede devetdesetih pa so se pokazale tendence

1 Ko govorimo o kompetencah v vzgoji in izobraževanju, dajem prednost pojmu zmožnost, saj ima večjo sporočilno vrednost in je v slovenski didaktiki književnosti uveljavljen že z učnim načrtom iz leta 1998. Termin kompetence uporabljam sopomensko.

po uveljavljanju koncepta kompetenc še v splošnem izobraževanju. Koncept, v katerem je posebna pozornost namenjena ključnim zmožnostim, je dobil pomembno mesto v evropskih smernicah za učinkovito izobraževanje in po vstopu Slovenije v Evropsko unijo se je s posodobitvijo učnih načrtov začel uveljavljati tudi v slovenskih šolah.

Evropski dokumenti opredeljujejo *ključne zmožnosti* kot tiste, ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev (Key ... 2002: 3). Posameznik naj bi jih razvil do konca srednješolskega izobraževanja, saj gre za tista znanja in spretnosti, pa tudi stališča in vrednote, ki oblikujejo pozitiven odnos do učenja, omogočajo vseživljenjsko učenje in razvoj specifičnih zmožnosti, ki jih bo potreboval v svoji karieri (prav tam: 4). Poudarek je torej na pragmatični naravnosti izobraževanja, saj sta v ospredju pojma življenjskost in uporabnost: posameznik naj bi pridobival le tista specifična znanja, spretnosti in navade, ki služijo kot podpora za razvoj posamezne kompetence (Štefanc 2012: 150).

Tržno logiko v izobraževanju krepijo mednarodne raziskave, ki prisljujejo šolske sisteme v primerjanje dosežkov, ne da bi upoštevali kulturne razlike. Nacionalna preverjanja in evalvacije spodbujajo primerjanje rezultatov posameznih šol, s tem pa se tudi na področju šolstva uveljavljajo komercializacija, logika konkurenčnosti in »kult uspešnosti«, ki uspešnejšim šolam omogoča vpis boljših učencev (Laval 2005: 293–305).² Posebej vplivna je postala mednarodna primerjalna raziskava o bralni, matematični in naravoslovni pismenosti petnajstletnikov, ki jo od leta 2000 izvajajo v državah članicah OECD, pridružujejo pa se ji tudi države, ki niso članice OECD (Turner, Adams 2008: 2).³ Raziskava, v katero so zajeti petnajstletniki, poteka v triletnih ciklih. Prvi je bil izveden v letu 2000 in je preverjal bralno pismenost, drugi je leta 2003 preverjal matematično pismenost, leta 2006 – takrat se je v raziskavo vključila tudi Slovenija – pa je bila predmet raziskave naravoslovna pismenost. Slovensko javnost so negativno presenetili rezultati iz cikla 2009, ki so pokazali, da so slovenski petnajstletniki na področju bralne pismenosti pod povprečjem OECD in EU; odzvala se je strokovna javnost

2 Kritika Christiana Lavala se nanaša predvsem na šolstvo v Franciji, vendar pa je pojav komercializacije prisoten tudi v slovenskem okolju. V boju za dijake šole izpostavljajo najboljše dosežke; če teh ni, se ponašajo z raznolikostjo obšolskih dejavnosti ipd., številnimi izbirnimi predmeti, pogoji dela, prizadevanji za zadovoljstvo dijakov in staršev ipd.

3 Raziskava PISA 2006 je na primer potekala na vsaj 150 šolah v vsaki od 57 sodelujočih držav. Pripravljenih je bilo 81 nacionalnih različic merskih instrumentov v 42 jezikih. Gradiva za preizkuse (vprašalnik in naloge) naj bi bila primerna za uporabo v kulturno raznolikih okoljih, hkrati pa naj bi bila zagotovljena enakovrednost različic (Turner in Ros 2008: 9).

in jeseni 2011 je bila sklicana konferenca, na kateri so udeleženci razpravljali o bralni pismenosti, Zavod za šolstvo Republike Slovenije pa je dal istega leta pobudo za projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. Ta se je zaključil konec šolskega leta 2012/13, tako da na preverjanju PISA 2012 pri tedanji generaciji petnajstletnikov še ni bilo mogoče zaznati višjih rezultatov na področju bralne pismenosti in je uspešnost ostala na ravni iz leta 2009 (OECD 2013). Nasprotno je zbiranje podatkov v letu 2015 pokazalo znatno izboljšanje bralne zmožnosti slovenskih petnajstletnikov, saj je bil njihov povprečni dosežek 505 točk (24 točk več kot leta 2012), kar je nad povprečjem OECD (493 točk)⁴ (Mlekuč 2016).

V mednarodni raziskavi PISA 2015 je bil poudarek na preverjanju naravoslovne pismenosti, manj poudarjena področja pa so bila branje, matematika in sodelovalno reševanje problemsko zasnovanih nalog. Bralna pismenost bo poudarjeno področje v raziskavi PISA 2018 in takrat se bo pokazala trdnost pozitivnih premikov v dosežkih, ki so z vidika primerljivosti z drugimi državami vsekakor zelo pomembni, vendar le pod pogojem, če niso posledica treninga večšin, ki jih preverja PISA. To namreč nujno vodi v siromašenje vzgoje in izobraževanja ter v še bolj utilitaristično naravnani sistem, v katerega bi težko umestili na primer pouk književnosti ali umetnosti, ki udeležencem izobraževanja pogosto ne dajeta trenutnih koristi, temveč se zlasti vzgojni učinki pokažejo šele čez leta. Prav pouk književnosti pa je tisto predmetno področje, ki še posebej spodbuja razvoj različnih ključnih zmožnosti.

V slovenskih gimnazijah se je koncept ključnih zmožnosti pričel uveljavljati z učnim načrtom iz leta 2008, pospremljenim s široko zastavljenim izobraževanjem učiteljev, ki je potekalo od leta 2009 do 2013 pod okriljem Zavoda Republike Slovenije za šolstvo v okviru projekta *Posodobitev pouka na osnovnih šolah in gimnazijah*. Namen projekta je bil »uvajanje konceptov poučevanja in učenja, spremljanja preverjanja in ocenjevanja v šolsko prakso ter ob tem spodbujanje in poglobljanje nadaljnega razvoja kurikula (učnih načrtov) in kurikularnega procesa (pouka) v osnovnih šolah in gimnazijah« (Žakelj 2013: 15). Pojmi *kompetence, ključne kompetence, kompetenčni pristop* so postali del vsakdanjega pedagoškega diskurza, z njimi pa tudi strategije, kot so medpredmetno povezovanje, timsko poučevanje, sodelovalno učenje

4 Leta 2012 je 79 % slovenskih petnajstletnikov doseglo drugo, tj. osnovno raven bralne pismenosti, kar je bilo pod povprečjem OECD (82 %), medtem ko je leta 2015 temeljno raven doseglo 85 % petnajstletnikov, kar je nad povprečjem OECD (80 %). Izboljšali so se tudi dosežki slovenskih petnajstletnikov na vrhu lestvice. Leta 2012 je najvišje bralne zmožnosti (peta oz. šesta raven) pokazalo 5 % slovenskih petnajstletnikov (povprečje OECD 8 %), leta 2015 je najvišji ravni doseglo 9 % petnajstletnikov (OECD 8 %) (OECD 2013, Mlekuč 2016).

ipd. V učnih načrtih so standarde znanja nadomestili pričakovani dosežki; ti izhajajo iz ciljev, vsebin in kompetenc/zmožnosti, ki jih dijaki dokazujejo z dejavnostmi (Učni načrt ... 2008: 34).

Projekt posodobitve gimnazij je imel številne pozitivne učinke, saj je okrepil sodelovanje med šolami, tudi med učitelji znotraj šol, izpeljana so bila kakovostna izobraževanja, na katerih so bila teoretična predavanja podprta s primeri dobre prakse itd. V okviru projekta so nastajali priročniki za posamezne predmete, katerih izdajo sta sofinancirala Evropski socialni sklad Evropske unije in Ministrstvo RS za šolstvo in šport.⁵ Na podlagi prispevkov v priročnikih in ostalih publikacijah Zavoda RS za šolstvo lahko ugotovimo, da so bile vse aktivnosti v projektu osredotočene predvsem na proces učenja in na razvijanje ključnih ter drugih zmožnosti, manj pa na doseganje specifičnega znanja kot nujne sestavine kompetence. Ker je gimnazija splošnoizobraževalna šola, ki pripravlja dijake za študij na univerzitetnih programih, bi morali vztrajati pri pridobivanju kakovostnega splošnega znanja, ki posamezniku »omogoča globlje razumevanje sebe, narave, družbe, sveta« (Marentič Požarnik 2011: 31) in je vrednota že samo po sebi.

To velja tudi za pouk slovenščine, ki ima poleg izobraževalne pomembno vzgojno vlogo. Učni načrt za slovenščino v gimnazijah v poglavju Splošni cilji/kompetence navaja, da predmet slovenščina (znotraj tega tudi pouk književnosti) »omogoča razvijanje osebne, narodne in državljan-ske identitete ter ključnih zmožnosti vseživljenjskega učenja – predvsem sporazumevanje v slovenščini, socialno, estetsko, kulturno in medkulturno zmožnost, učenje učenja, digitalno pismenost, samoiniciativnost, kritičnost, ustvarjalnost, podjetnost ipd.« (Učni načrt ... 2008: 6).

Prispevek književnega pouka k razvijanju ključnih zmožnosti je v svoji razčlenitvi kompetenčnega pristopa jasno ponazorila Boža Krakar Vogel, ki pravi, da

kompetence pri književnem pouku razumemo kot pridobivanje ključnih zmožnosti (posebno sporazumevalne zmožnosti, kulturne zavesti in širše socialne zmožnosti),⁶ tako da uresničujemo njegove cilje na taksonomski vertikalni in da upoštevamo načela kritične aktualizacije (primerjanje in osmišljanje bralnega doživetja s posameznikovo osebno in družbeno izkušnjo), načrtnega razvijanja splošne sporazumevalne zmožnosti v povezavi z jezikovnim poukom,

5 Avtorica pričujoče monografije je bila kot mentorska učiteljica članica projektne skupine, ki je pripravljala priročnik za slovenščino, vendar ni prišlo do knjižne izdaje, dostopen pa ni niti v elektronski obliki.

6 Boža Krakar Vogel z nadpomenko *širše socialne zmožnosti* imenuje socialno, državljan-sko, medkulturno in medosebno zmožnost (2008: 16).

medpredmetnega povezovanja (obravnavo besedila v literarnem, družbenem in družbenozgodovinskem kontekstu), spodbujanja vrednotenja in aktualizacije književnega sistema kot dela širšega družbenega dogajanja. (Krakar Vogel 2008: 17–19)

Iz definicije lahko razberemo, da pri književnem pouku nekateri vidiki pre-raščajo predmetni okvir in segajo na področje sociologije, zgodovine, psihologije itd. ter oblikujejo posameznikov pogled na svet. Načrtno razvijanje splošne sporazumevalne zmožnosti predpostavlja tudi tesnejšo povezanost pouka književnosti z jezikovnim poukom, kot je to veljalo od učnega načrta iz leta 1998 dalje, ko znotrajpredmetnega povezovanja skoraj ni zaznati. Iz-hodišče za vsebine jezikovnega pouka so bila skoraj izključno neumetnostna besedila, neizkoriščene možnosti za znotrajpredmetno povezovanje pa so bile tudi pri pouku književnosti. Temeljna naloga književnega pouka v gimnaziji je vzgojiti kultiviranega bralca (Učni načrt 2008), torej pri književnem pouku posvečamo posebno pozornost branju literarnih besedil in razvijanju literarne zmožnosti. Poleg literarnih besedil dijaki berejo raznovrstna neliterarna in polliterarna besedila (npr. predstavitev značilnosti umetnostnega obdobja, književne kritike, časopisne članke o kulturnem dogajanju), ki jim omogočajo postavljanje literarnega besedila v literarni sistem.

Glede na izsledke raziskav, da branje leposlovja bistveno vpliva na splošno bralno pismenost, ima pouk književnosti pomembno vlogo v izobraževanju posameznika. Pri tem je treba izpostaviti motivacijo učencev/dijakov za delo z literarnimi besedili kot enega izmed dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost učiteljevega dela. Učni načrti so namreč lahko odlično izdelani, učitelji se lahko trudijo z različnimi strategijami dela, pa vendar ne more biti uspeha, če učenci oz. dijaki niso pripravljeni na sodelovanje.

Zakaj prihaja do razkoraka med načrtovanim in zapisanim ter med izvedenim in doseženim? Kako doživljajo svojo uspešnost ali neuspešnost dijaki in učitelji, kako se predstave dijakov o lastnem znanju ter njihov odnos do književnega pouka ujema z učnimi dosežki? Kakšen je njihov odnos do pouka književnosti in branja literarnih besedil? Kako jih spodbuditi k temu, da bi svoje poznavanje informacijske in komunikacijske tehnologije izkoristili za potrebe pouka? Kako t. i. »kompetenčni pristop« vpliva na dojetje znanja kot vrednote? Ali sodobne metode in oblike pouka zagotavljajo tudi boljše dosežke dijakov? Takšna in podobna vprašanja učitelje praktike vznemirjajo zadnjih deset let in vsaj na nekatera izmed njih bomo poskušali najti tudi odgovore.

Pričujoča monografija je zasnovana tridelno. V prvem delu prinaša pregledno predstavitev teoretičnih spoznanj in že znanih raziskav na temo

ključnih in specifičnopredmetnih zmožnostih predvsem na področju didaktike književnosti. Drugi del je namenjen povzetku rezultatov raziskave o ključnih zmožnostih, ki je potekala na nekaterih slovenskih gimnazijah v letih 2011 in 2013 na istem vzorcu dijakov. Z raziskavo smo namreč želeli ugotoviti, kako so dijaki po dveh letih izobraževanja v gimnaziji napredovali v zaznavah lastne samoučinkovitosti na področju ključnih zmožnosti ter kako se napredek odraža v dosežkih pri preizkusu z razčlemba umetnostnega besedila. Raziskava se od večine drugih loči ravno po tem, da ne ugotavlja le trenutnega stanja, temveč je njen glavni namen predvsem ugotavljanje napredka dijakov.

Tretji del monografije je praktične narave. Nastal je v upanju, da bodo smernice za pedagoško prakso v pomoč pri razvijanju ključnih in specifičnopredmetnih zmožnosti pri pouku književnosti ne le učiteljem v gimnazijah, temveč tudi v osnovni šoli in negimnazijskih programih srednje šole.

1 KONCEPT KLJUČNIH ZMOŽNOSTI – RAZVOJ KONCEPTA, DEFINICIJA IN SESTAVINE KLJUČNIH ZMOŽNOSTI

Socialne, družbene in politične spremembe v zadnjih desetletjih 20. stoletja so privedle do vprašanja, »kako zagotoviti, da bo novo znanje, ustvarjeno bodisi v organizaciji bodisi v okolju, čim hitreje prišlo do zaposlenih, da ga bodo ti čim hitreje obvladali in nato uporabili pri svojem delu« (Svetlik 2006: 7). Iskanje odgovora na to vprašanje je vplivalo tudi na razprave o tem, kakšno znanje potrebujemo za družbo 21. stoletja. V strokovnih krogih je veliko pozornost vzbudil rimski klub, ki je z delom *Učenju ni meja* skušal opozoriti na nasprotje med omejenimi naravnimi viri in neomejenimi možnostmi človeškega razvoja ter se zavzel za t. i. inovativno učenje. Le-to na eni strani temelji na inteligentnem predvidevanju prihodnjih problemov in oblikovanju vizije (anticipatorno učenje), na drugi strani pa na participatornem učenju, kar pomeni demokratično sodelovanje vseh, ki se jih tičejo odločitve o prihodnosti (Marentič Požarnik 2010: 282). V zadnjem desetletju 20. stoletja je postalo izobraževanje eno izmed osrednjih političnih vprašanj: z njim so se začele ukvarjati svetovne organizacije, med katerimi sta najpomembnejši UNESCO⁷ in OECD. Nastajati so začele obsežne empirične raziskave, kot sta raziskava o pismenosti in življenjskih veščinah odraslih (ALL) ter mednarodni program ocenjevanja petnajstletnikov (PISA).

V vzgojno-izobraževalnih teorijah in praksi se je začel uveljavljati nov koncept, tj. koncept ključnih zmožnosti. Prinesel naj bi usmeritev na celostni razvoj posameznika, s tem pa poučevalne načine, ki zahtevajo »večjo individualizacijo v smislu povečanja izbirnosti in odpiranja možnosti individualnih učnih poti« (Ermenc, 2006: 25). S konceptom so povezane številne polemike o kriterijih za določanje ključnih zmožnosti; o tem, katere zmožnosti definirati kot ključne, katere prinašajo posameznikom uspeh itd. S klasifikacijo in definicijo ključnih zmožnosti sta se od devetdesetih let

⁷ V slovenskem prostoru je bilo odmevno leta 1996 objavljeno poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje *Učenje: skriti zaklad*, ki je opredelilo temeljna področja znanja za prihodnost, tj. štiri stebre vseživljenjskega učenja: učenje za znanje, učenje za delo, učenje za sožitje in učenje za biti (learning to know, to do, to live together, to be) (Delors 1996: 20–21).

prejšnjega stoletja ukvarjali dve organizaciji: OECD s projektom DeSeCo in Eurydice v okviru Evropske unije.

Opozorila o nujnosti sprememb v ciljih in procesih sodobnega izobraževanja so prišla najprej iz OECD (Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj) in naj bi spodbudila kurikularne reforme, usmerjene v prilagajanje vzgoje in izobraževanja »ekonomskim interesom in potrebam trga dela« (Štefanc 2012: 129). Leta 1997 je bila ustanovljena projektna skupina, ki je pričela izvajati projekt DeSeCo (Definition and selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations – Definicija in selekcija kompetenc: teoretične in konceptualne osnove). Skupina je najprej skušala razčistiti teoretične probleme, povezane s pojmom **kompetenca**. Na podlagi izčrpne analize koncepta kompetenc na področju družboslovja in humanistike, ki jo je pripravil Franz E. Weinert, so povabljeni strokovnjaki s področja sociologije, filozofije, psihologije, ekonomije in antropologije pripravili ekspertna mnenja, v katerih so obravnavali koncept kompetenc z vidika svojega znanstvenega področja ter predlagali tiste ključne kompetence, ki naj bi bile nujne za uspešno življenje posameznika in delovanje družbe v celoti (Rychen, Salganik 2003).

Prvi nalogi projekta DeSeCo sta bili poenotenje terminologije (za to področje so se že uveljavili različni izrazi: kompetenca/zmožnost, spretnost, kvalifikacija, standardi, pismenost itd.) ter teoretična utemeljitev koncepta ključnih kompetenc, pri čemer je bilo treba upoštevati kulturne in socialne razlike med posameznimi okolji. Skupina je kompetenco opredelila kot »zmožnost uspešnega odzivanja na kompleksne potrebe v določenem kontekstu z mobilizacijo psihosocialnih predpogojev (vključujoč tako kognitivne kot nekognitivne vidike)« (prav tam: 43).

Skladno z načelom OECD, da je treba razširiti možnosti vsakega posameznika za učinkovito delovanje v sodobni družbi znanja, je skupina oblikovala ožji izbor ključnih kompetenc/zmožnosti⁸ in pri tem upoštevala naslednje kriterije:

- prispevajo k rezultatom, za katere posamezniki in družba menijo, da zagotavljajo posamezniku uspešno življenje, družbi pa dobro delovanje;
- posameznikom pomagajo pri soočanju s pomembnimi, kompleksnimi zahtevami in izzivi v širokem spektru okoliščin;
- pomembne so za vse posameznike (prav tam: 66–67).

8 Franz E. Weinert nejasnost in težko določljivost tega pojma argumentira s podatkom, da je samo v nemški literaturi predlaganih okoli 650 različnih ključnih zmožnosti (Weinert 2001: 51–52).

Ključne zmožnosti naj bi ljudem omogočale prilagajanje na hitre spremembe, da bi se uspešno znašli v poklicu in življenju, razvijali pa naj bi jih v šoli, družini in raznih neformalnih oblikah izobraževanja, zato so v okviru skupine opredelili tri široka področja zmožnosti, potrebnih za uspešno življenje posameznika in dobro delovanje družbe:

- delovanje v družbeno heterogenih skupinah (dobro povezovanje z drugimi, sodelovanje, reševanje konfliktov);
- avtonomno ravnanje (delovanje znotraj širših okoliščin – »razmišljaj globalno in deluj lokalno«, oblikovanje in izpeljava življenjskih načrtov in osebnih projektov, obramba in uveljavljanje posameznikovih pravic, interesov, omejitev potreb);
- interaktivna uporaba orodij (interaktivna uporaba jezika, simbolov in besedila, interaktivna uporaba znanja in informacij, interaktivna uporaba tehnologije) (prav tam).

Nekoliko natančneje in z bolj poudarjenim socialnim vidikom kot v skupini DeSeCo so ključne zmožnosti opredeljene v *Priporočilu Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije* (2006), ki je nastalo na podlagi raziskave Eurydice – *Key Competencies – A developing concept in general compulsory education* (2002). V poročilu Eurydice je zapisano, da naj bi obvladanje ključnih zmožnosti posamezniku omogočilo svobodno, smiselno, odgovorno in uspešno življenje, vprašanje pa je, katere so tiste zmožnosti, ki omogočajo izpolnitev tega splošnega cilja. Za določanje ključnih zmožnosti so bila oblikovana naslednja merila:

- prispevati morajo k blaginji vseh članov družbe ne glede na spol, razred, raso, kulturni izvor in družinske okoliščine ali materni jezik;
- biti morajo skladne z etičnimi, kulturnimi in gospodarskimi vrednotami ter z navadami in normami skupnosti;
- ne smejo biti vezane na specifične okoliščine, ampak le na tiste, ki so skupne vsemu prebivalstvu, torej le najbolj običajne, verjetne situacije in družbene vloge v življenju pripadnikov družbe (Key competencies ... 2002, str. 14).

Na osnovi poročila je nastal predlog osmih ključnih zmožnosti: (1) **sporazumevanje v maternem jeziku**, (2) **sporazumevanje v tujih jezikih**, (3) **matematična zmožnost ter osnovne zmožnosti v znanosti in tehnologiji**, (4) **digitalna zmožnost**, (5) **učenje učenja**, (6) **socialne in državljanske zmožnosti**, (7) **samoiniciativnost in podjetnost**, (8) **kulturna zavest in izražanje**. Pomembni dejavniki pri vseh osmih ključnih zmožnostih so kritično razmišljanje, ustvarjalnost, dajanje pobud, reševanje problemov, ocena

tveganj, sprejemanje odločitev ter konstruktivno obvladovanje čustev (Priporočilo ... 2006).

Dokument obravnava vse ključne zmožnosti kot enako pomembne ter poudarja, da se številne zmožnosti med seboj prekrivajo in povezujejo, kajti »/.../ vidiki, ki so bistvenega pomena za eno področje, bodo podpirali kompetence na drugem. Kompetenca na področju temeljnih osnovnih znanj jezika, kompetenca branja, pisanja, računanja in na področju informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) je bistvena podlaga za učenje, učenje učenja pa podpira vse učne dejavnosti« (prav tam). Ključne zmožnosti »vsi ljudje potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev« (prav tam), saj omogočajo prilagoditev na družbene in ekonomske spremembe, imele pa naj bi tudi socialno povezovalno vlogo. Razvoj ključnih zmožnosti bi moral biti namreč omogočen vsem skupinam ljudi, tudi tistim s posebnimi potrebami, nezaposlenim in tistim, ki imajo nizko raven pismenosti.

Koncept ključnih zmožnosti je tesno povezan z načelom **vseživljenjskega učenja**, kar je skladno s sodobnimi spoznanji razvojne psihologije, da se razvoj zmožnosti ne konča z adolescenco, temveč se nadaljuje v odraslo dobo. Tako je na primer človek v adolescenci zmožen abstraktnega mišljenja, oblikovanja sistema vrednot in idealov skozi samorefleksijo ter podrejanja skupnim interesom v skupini. Višja raven zmožnosti se kaže na primer v odmiku odraslega od vpliva »medijske socializacije« ter v oblikovanju lastne sodbe o pojavih (prav tam: 49). Prav tako se mora posameznik prilagajati nenehnemu tehnološkemu napredku in družbenim spremembam, kar vpliva na spreminjaje in nadgrajevanje ključnih zmožnosti tudi v odrasli dobi.

Robert J. Sternberg (2007) poudarja povezanost potencialov, zmožnosti in strokovnosti, pri čemer razvijanje zmožnosti definira »kot stalen proces pridobivanja in utrjevanja nabora znanja, potrebnega za delovanje na različnih področjih«, posamezniki, ki so razvili svoje možnosti do najvišje ravni, pa so eksperti oz. strokovnjaki (Sternberg 2007: 15). Posamezniki lahko razvijejo svoje zmožnosti do najvišje ravni tudi le na enem področju. Model razvijanja strokovnosti namreč vključuje pet med seboj povezanih ključnih dejavnikov: metakognitivne, učne in miselne sposobnosti, znanje in motivacijo. Slednji posveča Sternberg posebno pozornost in loči več vrst **motivacije**, na primer motivacijo dosežkov, zmožnost motivacije (posameznikova prepričanja o lastnih zmožnostih). Na razvitost ključnih dejavnikov pri posamezniku vplivajo okoliščine, kot so na primer poznavanje materne- ga jezika, spodbude v družini, izkušnje s tipi nalog, ki se pojavljajo v testih, učni tip itd. (prav tam: 15–20).

Patricia Alexander s sodelavci (2003 v Marentič Požarnik 2011: 37) je na podlagi empiričnih raziskav razvoja posameznikovega znanja na nekem predmetnem področju razvojni proces razdelila na tri faze. Prva je **faza aklimatizacije** ali orientacije v predmetnem področju: znanje je fragmentarno, učenec lahko dobro obvlada posamezna področja, vendar pa je to znanje nepovezano; interes in posameznikova motivacija sta odvisna od okoliščin, na primer učiteljevih strategij poučevanja in drugih spodbud. Faza aklimatizacije sovpada z osnovnošolskim obdobjem posameznika, medtem ko je druga faza, tj. **faza kompetence** oziroma usposobljenosti na določenem področju, značilna za srednješolsko obdobje. Znanje naj bi postajalo bolj povezano, srednješolci pri reševanju nalog kombinirajo površinske in globinske strategije učenja, spremembe v znanju in strategijah učenja so bolj povezane z osebnim interesom posameznika kot z okoliščinami, zanimanje za predmet postaja trajno. Do konca srednje šole naj bi posameznik razvil ključne zmožnosti, ki bi mu omogočile tudi nadaljnji razvoj v **fazo ekspertnega znanja**, kot imenuje tretjo fazo Patricia Alexander (prav tam).

Model Alexandrove temelji na pridobivanju **znanja, strategij učenja in interesa za predmet**. Te tri sestavine vplivajo druga na drugo, vendar pa se sovplivanje razlikuje glede na stopnjo posameznikovega razvoja. Učencu na stopnji orientacije v predmetnem področju na primer površinske strategije učenja pomagajo, da razume zgodbo prebranega romana, medtem ko srednješolcu obvladanje globinskih strategij učenja omogoča ugotavljanje sporočila na bolj analitičen in kritičen način. Patricia Alexander je s sodelavci na podlagi empiričnih raziskav dokazala tudi, da posamezniki, ki se za določeno področje zanimajo in imajo pozitiven odnos do predmeta, o njem vedo več in so motivirani za pridobivanje še bolj poglobljenega znanja. To je še posebej pomembno, saj doseganje akademskih rezultatov zahteva čas in napor, zaradi nižje motivacije pa posameznik težje dosega izobraževalne cilje ali se celo preneha izobraževati.

Kompetenčni diskurz je najbolj korenito posegel v poklicno in srednje strokovno izobraževanje, ki je namenjeno pripravi posameznikov na poklicno življenje in je najbolj povezano s trgom dela (Štefanc 2012: 154). Razvijanje ključnih zmožnosti v teh programih je močno povezano z opravljenostjo in poklicnim znanjem, medtem ko je pridobivanje splošnega znanja zelo okrnjeno.⁹ Koncept ključnih zmožnosti namreč spreminja

9 Opravilno naravnano pojmovanje *kompetence* se je uveljavilo ekonomiji in menedžmentu, in sicer s predpostavko o kavzalni povezanosti med kompetenco in učinkovitim opravljanjem delovnih nalog, kar je vodilo k sklepu, da je mogoče kompetenco meriti na podlagi opazovanja izvrševanja delovnih nalog in izvedbe testnih situacij, v katerih zaposleni dokažejo sposobnost učinkovitega odzivanja na zahteve delovnega mesta (Štefanc 2012: 53).

pojmovanje splošne izobrazbe: ni najpomembnejše, kaj in koliko učenci znajo pri posameznem predmetu, temveč kako znajo oziroma kakšni so dolgotrajnejši učinki tega znanja na uspešnost posameznika pri delu in učenju. Takšen pogled na splošno izobrazbo je skladen z utilitarističnim razumevanjem šole, izobraževanja in znanja in je »pogosto razumljen kot odmik od posredovanja vednosti in znanj, ki niso pripoznana kot ‚živiljenjska‘ ali ‚uporabna‘« (Štefanc 2012: 8), zato ni presenetljivo, da vzbujajo pomisleke pri uvajanju koncepta v osnovne šole in gimnazije. Avstrijski filozof Konrad Paul Liessmann je celo prepričan, da preusmeritev izobraževanja od izobraževalnih ciljev k večšinam in kompetencam vodi v **neizobraženost**. Pojma neizobraženost sicer ne razume kot popolno odsotnost znanja ali kot obliko nekultiviranosti, temveč kot ukvarjanje z znanjem, ki je lahko zelo intenzivno, vendar ločeno od kakršnekoli ideje o izobrazbi v klasičnem pomenu, tj. o neločljivi povezanosti pridobivanja znanja in oblikovanja osebnosti. V t. i. »družbi znanja« je namreč odlika, da se je posameznik zmožen »distancirati od odvečne duhovne tradicije in klasičnih izobraževalnih vrednost, hkrati pa se hitro, fleksibilno in neobremenjeno z ‚izobraževalnim balastom‘ odziva na hitro spreminjajoče se zahteve trga« (Liessmann 2008: 61–62).

Tudi slovenski psiholog Janek Musek (2014: 147) ugotavlja, da prihaja v t. i. družbi znanja do paradoksa: »ob zanesljivem povečevanju informacij in znanja na vseh področjih se ključno znanje (znanje, potrebno za vstopanje na visoko šolstvo in v poklice) ne povečuje temu ustrezno, temveč je pogosto ravno nasprotno«. Razlog za takšno stanje je po njegovem mnenju v tem, da ob ekstenzivnem in kvantitativnem naraščanju informacij v učnih programih ni poskrbljeno »za ustrezno krepitev kvalitativnega znanja, ki vključuje že omenjeno ključno znanje, boljše spominsko utrditev znanj in predvsem kakovostno strukturacijo znanj (med drugim tudi ločevanje bistvenega od manj pomembnega)« (prav tam: 148). Takšna krepitev kvalitativnega znanja ni v nasprotju s konceptom ključnih zmožnosti, če pri razvijanju le-teh enakovredno pojmujeemo vse tri njihove dimenzije: **spoznavno, spretnostno in odnosno**.

Z vstopom Slovenije v Evropsko unijo, še bolj pa po sprejetju posodobljenih učnih načrtov (2008) se je pričel uveljavljati koncept ključnih zmožnosti tudi v gimnaziji, kjer je naletel na precej slabši odziv kot v poklicnih in strokovnih šolah. Gimnazijo opredeljujemo kot splošnoizobraževalno šolo, ki se zaključi s splošno maturo, dijake pa pripravi na univerzitetni študij. Dijakom naj bi omogočila pridobivanje znanja na mednarodno primerljivi ravni in tudi razvoj osebnostnih lastnosti, kot so npr.

samostojno kritično presojanje in odgovorno ravnanje, zavest o integriteti posameznika, zavest o državni pripadnosti in narodni identiteti, poznavanje slovenske zgodovine in kulture, zavest o pravicah in odgovornostih človeka in državljana itd. (Zakon o gimnazijah 2007, 2. člen). V zakonu ni poudarjeno, da gre za splošnoizobraževalno šolo, prav tako med cilji ni navedeno, da nudi široko splošno izobrazbo, kar je bilo v preteklosti za gimnazije samoumevno. Bolj poudarijo splošno izobrazbo *Izbodišča za prenovno gimnazij* (2007: 10), ki naj bi bila podlaga za uvajanje koncepta ključnih zmožnosti v učne načrte. Pomembna novost posodobljenih učnih načrtov je, da so minimalne standarde znanja zamenjali širše opredeljeni in kompetenčno usmerjeni pričakovani dosežki.

Uvajanje koncepta ključnih zmožnosti v splošno izobraževanje je povzročilo negotovost in odpor med izobraženci. Zlasti humanisti in družboslovci so mnenja, da se izobrazba, pojmovana kot **omika**, ki je vrednota sama po sebi, izkorišča za potrebe kapitala, da je pojem kompetence vezan na učinek oz. rezultat učenja, zanemarija pa proces učenja (Ermenc 2006: 24). V konceptu ključnih zmožnosti vidijo nevarnost za splošno izobrazbo (Štefanc 2006, 2012, Medveš 2008, Kotnik 2011) in kažejo na ideološke razsežnosti kompetenčnega diskurza ali od »znanja h kompetencam« (Štefanc 2012: 113). Zdenko Medveš opozarja, da »je OECD s svojo naravnostjo k svetovni kulturi in svetovnemu znanju sprožil valovanje, ki kot družbeni konstrukt v naši zavesti /.../ lahko ob poudarjanju pomena rabe znanja, katerega vrednosti ni mogoče zanikati, povsem razvrednoti pomen teorije, sistematike in kulturne narave znanja« (Medveš 2008: 20). Zaradi nejasne vsebinske opredelitve kompetenc vidijo kritiki koncepta vzporednice s sintagmo »vsestransko razvita osebnost«, ki je v osemdesetih letih prejšnjega stoletja veljala za najvišji smoter vzgoje in izobraževanja (Štefanc 2012: 113, Jovanović 2013: 21).

Damijan Štefanc problematizira »specifično razmerje do transmissijske šole in do vloge učitelja kot tistega, ki znanje ima in ga učencem posreduje« (Štefanc 2012: 115), ter konstruktivistično paradigmo, ki predpostavlja, da le transformativni pristop (aktivno pridobivanje znanja, učenje z odkrivanjem in raziskovanjem) lahko realizira tisti »presežek, ki ga v razmerju do znanja predstavljajo kompetence« (prav tam: 116). Ana Jovanović v članku *Pedagoška raba izmislitvenih možnosti* ugotavlja, da je ob številnih kritikah, ki opozarjajo na vdor neoliberalne ekonomske politike v šole, dosti manj kritiziran tisti »horizont razumevanja pojma kompetence /.../, ki se producira pod okriljem pedagoške stroke« (Jovanović 2013: 25). Razlog vidi v tem, da teženj sodobne pedagoške stroke kljub vzporednicam v načinu

razmišljanja in skupnemu odporu do »golega« znanja ne moremo opredeliti kot neoliberalistične, kajti

/p/edagoško intendirana kompetenca ni utilitaristično, temveč kvečjemu spiritualistično obarvan koncept, v katerega se stekajo romantično obarvana občutja in fanatično malikovanje človekove oz. otrokove individualne edinstvenosti in drugačnosti; skratka koncept, ki individua ne instrumentalizira, temveč vanj polaga presežni smisel in ga včasih celo mistificira (prav tam).

Ob kritičnih pogledih na uvajanje kompetenčnega pristopa v vzgojo in izobraževanje in ob argumentih zagovornikov koncepta, ki naj bi posamezniku omogočil ne le pragmatično »najdenje« v življenju, temveč bi ga opremil za polno vključevanje v sodobni svet (Rutar Ilc 2004: 3), se kot temeljna vprašanja v pedagoškem diskurzu pojavljajo: (1) kakšno znanje potrebujemo, (2) kaj pomeni uvedba koncepta ključnih zmožnosti za prihodnost splošne izobrazbe in (3) ali razvijanje ključnih zmožnosti pomeni tudi pridobivanje kakovostnega znanja. Za slednje Barica Marentič Požarnik (2011) navaja naslednje značilnosti:

- je razmeroma trajno;
- omogoča nam globlje razumevanje sebe, narave, družbe, sveta okoli nas;
- je uporabno, saj nam daje osnovo za reševanje kompleksnih problemov;
- je celostno, saj poleg posameznosti vsebuje številne povezave znotraj predmetov in tudi med njimi (»velika slika« problemov);
- vsebinsko (deklarativno) znanje se povezuje s proceduralnim, saj poleg vsebin vključuje tudi spoznavne procese in spretnosti (razumevanje procesa učenja, kritično, analitično, ustvarjalno in praktično mišljenje);
- je dinamično, saj z boljšim znanjem posameznik razvija interes za novo znanje;
- vsebuje etično razsežnost, npr. razmislek o odgovorni uporabi znanja v skupno dobro (Marentič Požarnik 2011: 31).

Znanje torej razumemo kompleksno: poleg raznolikih vsebin vsebuje vrsto spoznavnih zmožnosti (razumevanje, mišljenje, učenje, reševanje problemov), te pa so neločljivo povezane s čustveno-motivacijskimi, vrednotami in spretnostmi (prav tam).

Vse to je zajeto tudi v Weinertovi definiciji ključnih zmožnosti, saj jih definira kot »kompleksne sisteme znanja, prepričanij in akcijskih tendenc, ki se gradijo na osnovi dobro organiziranega področnega znanja, osnovnih veščin, posplošenih stališč in spoznavnih stilov«, pri tem pa opozori tudi na to,

da na kompetence ne bi smeli gledati kot na lahko dosegljiva končna stanja (Weinert 2001). Barica Marentič Požarnik izpostavlja, da je kompleksnost njegove definicije v prepletanju (1) **spoznavnih sestavin**, ki vključujejo višje spoznavne cilje, sistematično, povezano znanje in zmožnosti ravnanja s tem znanjem; (2) **čustveno-motivacijskih sestavin**, ki zajemajo pozitiven odnos do znanja in učenja nasploh ter do lastne kompetentnosti, vrednostno naravnost do soljudi itd., in (3) **akcijskih sestavin**, ki zajemajo zmožnost in pripravljenost angažiranja pri uporabi znanja v različnih življenjskih situacijah (Marentič Požarnik 2006: 32). S tako definicijo je Weinert presegel pedagoške poglede z začetka in s sredine 20. stoletja – duhoslovnopedagoškega, ki daje pomen le sistemskemu znanju, in funkcionalističnega, ki daje pomen zgolj uporabnosti (Ermenc 2006: 21–22). Z upoštevanjem »trojnosti« definicije je mogoče upravičiti uvajanje koncepta ključnih zmožnosti v gimnazije, saj nas le celovit pristop »varuje pred enostranostmi, poenostavljanji, redukcijami, obenem pa nas opozarja na dolgotrajnost poti in kompleksnost postopkov pri uveljavljanju tako pojmovanih kompetenc v praksi« (Marentič Požarnik 2006: 28). Ključne zmožnosti namreč mnogi razumejo preozko in v njih vidijo predvsem spretnosti, medtem ko naj bi imelo vsebinsko znanje le instrumentalno vrednost, zanemarjajo pa tudi njihove nekognitivne razsežnosti (vrednote, stališča, motivacijo).

Na uspešnost posameznika pri učenju pomembno vpliva motivacija. Predvsem pri mlajših, ki še nimajo izoblikovanih svojih lastnih interesov, je ta močno odvisna od učnih strategij in didaktičnih načel, ki jim sledi učitelj. V zvezi s tem se je oblikovala sintagma **od poučevanja k učenju**. Povezujemo jo s sodelovalnim učenjem, projektnim delom, medpredmetnim povezovanjem itd., torej s strategijami, ki spreminjajo vlogo učitelja. Ta ni le prenašalec znanja, ampak tudi oblikovalec ali izgrajevalec učenčevih sposobnosti in spretnosti, mentor oziroma moderator učenčevega samostojnega učenja in spodbujevalec njegovega osebnostnega razvoja (Marentič Požarnik 2010: 284).

Aktivne metode in oblike dela ne vplivajo le na organizacijo pouka, temveč tudi na vsebino, saj zaradi večje porabe časa nujno pride do zmanjševanja obsega učnih vsebin. Posameznik na primer ob igranju vlog, projektnem ali skupinskem delu razvija več ključnih zmožnosti hkrati (npr. sporazumevanje v maternem jeziku, zmožnost učenje učenja, digitalno zmožnost), učinki na njegovo teoretično znanje pa niso sorazmerni z vloženim časom v dejavnost in se ne odražajo v višjem uspehu na maturi, ki je vstopnica za vpis na univerzitetni študij. Zaradi pritiskov javnosti in šolskih vodstev ter zaradi učiteljeve želje po čim boljšem uspehu njegovih dijakov

na zunanjem preverjanju znanja obstaja nevarnost, da se pouk osredotoči na »trening« za maturo, ki zaradi želje po čim večji objektivnosti še vedno preverja predvsem zmožnost pomnjenja učnih vsebin. To seveda ni skladno z idejo o ključnih zmožnostih, podprtih s kritičnim mišljenjem, problemskim pristopom, izražanjem lastnega doživljanja prebranih besedil ipd.

Trenutna zasnova maturitetnega izpita iz slovenščine vzbuja dodatne pomisleke o upravičenosti uvedbe koncepta ključnih zmožnosti v gimnazijski učni načrt, po drugi strani pa lahko ravno za pouk slovenščine rečemo, da koncept ni v nasprotju s tradicionalnim pogledom na predmet, seveda če pri tem dosledno upoštevamo njegovo tridimenzionalnost. Učni načrt za slovenščino v gimnaziji (v njem je termin kompetenca uporabljen le izjemoma) opredeljuje specifične in ključne zmožnosti posebej za jezik in književnost, vendar se bomo v nadaljevanju omejili na slednjega.

Temeljni cilj pouka književnosti ostaja spodbujanje dijakovega dejavnega stika/komunikacije z literaturo, ki se uresničuje ob branju leposlovja in spremljajočih komunikacijsko-interpretativnih dejavnostih (Krakar Vogel in Blažič 2012: 6), kar prispeva k razvijanju zmožnosti literarnega branja oz. literarne zmožnosti. Literarna zmožnost je v učnem načrtu za slovenščino v gimnazijah opredeljena kot specifična podvrsta sporazumevalne zmožnosti, v okviru katere se dijaki usposablajo za branje in interpretacijo literarnih besedil (Učni načrt ... 2008: 6). Ker je povezana z uresničevanjem najpomembnejših ciljev pouka književnosti, bo natančneje opredeljena v naslednjem poglavju.

1.1 Literarna zmožnost v literarni vedi in didaktiki književnosti

Izraz **literarna kompetenca** (ang. literary competence) izhaja iz literarne vede in ga Jonathan Culler (1975) po analogiji z jezikovno kompetenco Chomskega pojmuje kot sposobnost recepcije književnih besedil. Literarno kompetenco/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. Bralci literarnim besedilom priznavajo posebne sporočilne cilje, ker so šla skozi postopek izbire – »/b/ila so objavljena, pregledana in ponatisnjena, zato se jih bralci lotevajo z zagotovitvijo, da so se drugim zdela dobro zastavljena in ‚vredna‘ branja« (Culler 2008: 37).

Izraz literarna kompetenca (v nadaljevanju literarna zmožnost) se nanaša na izkušene bralce, ki prepoznavajo literarne strukture in ostale literarne konvencije (Zupan Sosič 2011: 36). Za razliko od jezikovne kompetence,

kot jo definira Chomsky, literarna zmožnost ni prirojena, temveč jo je mogoče razviti le v procesu **literarne socializacije**, ki poteka najprej v neformalnem okolju (družinska pismenost), kasneje pa v formalnem in neformalnem okolju. Neformalni dejavniki, kot so družina, vrstniki in širša družba, sicer pripomorejo k razvijanju literarne zmožnosti, vendar se ta oblikuje predvsem v formalnem izobraževanju, ko posameznik pri književnem pouku razvija strategije literarnega branja. Ravno zato je postalo področje literarne zmožnosti v zadnjih desetletjih ena izmed temeljnih tem diskurza v didaktiki književnosti.

Čeprav didaktika ločuje pragmatično oz. neliterarno branje od literarnoestetskega (evzoričnega in literarnega) branja (Kordigel Aberšek 2008), v strokovni literaturi še prihaja do enačenja pojmov **literarna zmožnost/kompetenca**, **bralna zmožnost** in **bralna pismenost**, kar je problematično tudi zaradi definicije slednje, ki je nastala v okviru raziskave PISA. Ta opredeljuje bralno zmožnost oz. pismenost kot »razumevanje, uporabo in premislek o pisnih besedilih, kar bralcu omogoča uresničitev postavljenih ciljev, razvoj lastnega znanja in zmožnosti ter (so)delovanje v družbi« (OECD 2009: 14). Čeprav definicija vključuje neumetnostna in umetnostna besedila, je vendarle poudarek na pragmatični pismenosti, ki posamezniku omogoča reševanje vsakdanjih problemov. Pragmatično so naravnane tudi naloge, povezane z umetnostnimi besedili, ki jih petnajstletniki rešujejo v okviru raziskave PISA, saj se te ne razlikujejo od tistih, ki se navezujejo na neumetnostna besedila.¹⁰ Definicija na ta način izenačuje neliterarna in literarna besedila, pri tem pa ne upošteva narave literarnih besedil, kot so npr. večpomenskost, fiktionalnost in avtoreferenčnost. Zaradi njihove specifičnosti se strategije za branje umetnostnih besedil razlikujejo od strategij za branje neumetnostnih besedil in ni nujno, da ima posameznik z razvito splošnobralno zmožnostjo tudi razvito zmožnost literarnega branja oziroma literarno zmožnost.

To zavedanje vključujejo tudi definicije te zmožnosti v strokovni literaturi. Cornelia Rosenbrock (1999: 58) na primer **literarno zmožnost** (nem. *Literarische Kompetenz*) definira kot sposobnost osredotočanja na

10 Leta 2000 sta bili med desetimi besedili dve literarni: odlomek iz igre *Léocadia* avtorja Jeana Anouilha (z dodatnim besedilom Definicije nekaterih poklicev v gledališču) in zgodba *Dar* avtorja Louisa Dollarhida. Naloge za preverjanje bralne pismenosti obsegajo naslednje bralne procese: iskanje informacij, oblikovanje širšega in splošnega razumevanja, razvijanje interpretacije (iz vtisa o prebranem bralec razvije specifično ali celovito razumevanje prebranega), razmišljanje o vsebini besedila (povezovanje informacij iz različnih virov) in o obliki besedila (ocena kakovosti in ustreznosti besedila). Vprašanja so zaprtega in odprtega tipa. Pri prvem besedilu so na primer zahtevala naslednje dejavnosti: izbiro pravičnega odgovora, prepoznavanje podatka, izpolnjevanje preglednice o delu gledaliških delavcev, postavitvev dramskih oseb v skico prizorišča (Naloge ... 2005).

literaturo, prepoznavanja njenih estetskih učinkov v vseh medijih in v kulturnem kontekstu, zmožnosti razumevanja in interpretacije literarnih tekstov, medtem ko bralno pismenost opredeljuje kot tehnično sposobnost orientacije v zapisanem besedilu, pri čemer ni pomembno, ali je to besedilo umetnostno ali neumetnostno. Meta Grosman (2004b: 7) opredeljuje **bralno zmožnost za leposlovje** z dveh perspektiv: (1) kot zmožnost¹¹ za branje umetnostnih besedil, ki jo bralec začne uporabljati v stiku z umetnostnim besedilom, in (2) kot posebno občutljivost ob hkratni sposobnosti izredne fantazijske dejavnosti, s katero se bralec lahko loti tudi neumetnostnega besedila (npr. telefonskega imenika). Metki Kordigel Aberšek (2008: 38) **zmožnost literarnoestetskega branja** pomeni, da je bralec »zmožen vstopiti v dialog z literarnim besedilom in tako ustvariti literarnoestetsko doživetje«. Pri tem bralec zaznava čim večje število besedilnih signalov in prebrano povezuje z lastnimi izkušnjami, zato da bi na ta način »intenzivneje zaznal, razumel in doživel tisto, kar bi lahko imenovali košček avtorjevega sveta, avtorjevega razmišljanja in avtorjevega hotenja« (prav tam). Boža Krakar Vogel namesto izraza zmožnost uporablja pojem **sposobnost literarnega branja**, ki jo definira kot »sposobnost zavestnega doživljanja, razumevanja in vrednotenja vsebine in oblike raznovrstnih literarnih del« (Krakar Vogel 2004: 41). Alenka Žbogar (2014: 551) obravnava **literarno zmožnost skupaj z literarnim branjem**. Opredeljuje ju kot »sestavini sporazumevalne zmožnosti/jezikovne pismenosti; vključujeta elemente kulturne in medkulturnih zmožnosti, pa tudi širših socialnih kompetenc«. Loči vsaj tri vrste literarnega branja: **doživljajsko** (tj. doživljanje prebranega in vživljanje v literarne svetove), **kritično ali kognitivno** (interpretativno in logično-analitično: gre za branje z razumevanjem in branje za razumevanje) in **ustvarjalno**. Zmožnost doživljajskega in kognitivnega branja sistematično razvijamo pri pouku književnosti prek besedilnih signalov, ki sicer dopuščajo »raznolike, a ne povsem poljubne interpretacije; te so določene s konvencijami literarnega besedila« (Žbogar 2014: 552), medtem ko je ustvarjalno branje poljubno in v interpretacijah povsem svobodno. Pri pouku književnosti v gimnaziji je ustvarjalnega branja manj, saj predstavlja nadgradnjo doživljajskega ter kognitivnega branja in ga največkrat razvijamo v okviru interesnih dejavnosti kot ustvarjalno branje in pisanje ter poustvarjalne dejavnosti (Žbogar 2014: 556).

11 V didaktiki književnosti se je uveljavila dvopomenskost rabe izraza zmožnost: razumemo jo (a) kot sopomenko za kompetenco; (b) kot sopomenko za spretnost ali sposobnost, tj. eno od razsežnosti kompetence.

Neva Šlibar (2009, 2011) **literarne zmožnosti**¹² razume »kot priučene sposobnosti, spretnosti in pristojnosti (kompetence), da bi se lahko gibali (znašli) v socialnem sistemu literature in le-tega v svojih danostih in možnostih izkoristili za osebni razvoj in socialno delovanje« (Šlibar 2009: 34). Razvijajo se v obdobju **literarne socializacije**; ta je »dolgoletni proces vadeanja in uvajanja v prakso branja, razumevanja in interpretiranja, ki poteka v neuradnem (družina, sovrstniki) in uradnem okolju (vzgojno-izobraževalne ustanove)« (Jazbec 2006: 105), potemtakem pogoji za razvoj posameznika v literarnega bralca nastajajo dosti pred vstopom otroka v šolski sistem.

Izsledki raziskav kažejo na to, da je otrokov nadaljnji bralni razvoj pogosto odvisen od odnosa do branja v njegovi družini: ali starši kupujejo knjige in si ustvarjajo družinsko knjižnico, ali obiskujejo knjižnice, ali ima otrok priložnost videti starše pri preživljanju prostega časa ob branju knjig, ali mu ponudijo v zgodnjem bralnem razvoju dovolj raznolike knjige, ali mu posredujejo pravljice, slikanice, poezijo neprisiljeno in tudi z lastnim užitek (Marjanovič Umek 2011: 22–23). Kasneje na njegov razvoj v literarnega bralca vplivajo vrstniki. Pomembno je, ali je branje knjig v krogu njegovih prijateljev sploh vrednota, kakšna literatura je trenutno priljubljena med mladimi ipd. Raziskave kažejo, da mlajši bralci radi posegajo po žanrski, pogosto trivialni literaturi in se izogibajo branju zahtevnejše literature, ki bi od njih sicer zahtevala večji miselni napor, bi pa ponujala nova obzorja ter jih spodbudila k razmišljanju o vrednotah, drugačnosti, predsodkih, lastni identiteti ipd. (Jager 2008, Jožef Beg in Andrin 2012, Florjančič 2014). Tem trendom se prilagaja del literature, ki posledično lahko pristane med knjižnimi uspešnicami, deležnimi tudi drugih medijskih obdelav (npr. *Harry Potter* in *Somrak* v mladinski literaturi, *Da Vincijeva šifra* in *Petdeset odtenkov sive* v literaturi za odrasle), medtem ko del literature vztraja pri drugačnosti in poetičnosti besedila, čeprav s tem tvega omejen krog bralcev. Motivacija za branje v prostem času praviloma upade po končanem osnovnošolskem izobraževanju, ko se srednješolci prvič zares (nekaj poskusov je že v osnovni šoli) srečajo z leposlovjem za odrasle, praviloma z deli slovenskih klasikov in kanoniziranih avtorjev svetovne književnosti, in v prostem času v najboljšem primeru posegajo po trivialni literaturi. Vendar pa ta pojav ni nič novega in tudi brez poznavanja številnih raziskav s področja bralnih interesov lahko pritrdimo ugotovitvi Marka Juvana: »Branje kanoničnega in elitnega leposlovja je od sredine 19. stoletja do danes večinsko zadeva mlajše, šolske in

12 Literarna zmožnost je v definicijah posameznih avtorjev različno poimenovana in v edinski obliki. Neva Šlibar pojem uporablja v množini, saj želi z množinsko obliko izpostaviti prepletenost praktičnih, opisnih in analitičnih namenov, ciljev ter konkretnih situacij v procesu socializacije v učilnici (Šlibar 2011: 57).

študentske populacije; mimo učnih obveznosti pa se je konzumiranje književnih žanrov, predvsem lahkih, vseskozi prepletalo z uživanjem prostega časa« (Juvan 2006: 14).

V preteklosti je literatura veljala za pomembno iz različnih razlogov: služila je na primer verskim namenom, pripisovala se ji je vzgojna vloga, v obdobju romantike je bila »pri večini evropskih narodov narodna buditeljica in spodbujevalka« (Virk 2006: 3) in je vplivala na oblikovanje nacionalne identitete. Poznavanje literature je bil eden izmed kazalnikov široke splošne izobrazbe, branje leposlovja pa je od nekdaj veljalo za najboljši način učenja jezika. Pokazalo se je, da je uporabna tudi v terapevtske namene »ne le v obliki biblioterapije, temveč tudi pri medicinski diagnostiki« (prav tam: 4). Jonathan Culler (2008) posebej opozarja na diametralno nasprotno funkcije literature, ki je lahko »ideološki instrument, niz zgodb, ki bralce zapeljejo, da sprejmejo hierarhično ureditev družbe«, hkrati pa je lahko »sfera, kjer se ideologija razkrije, kjer se pokaže kot nekaj, v kar je moč dvomiti« (Culler 2008: 50). Ravno zaradi teh lastnosti so literarna besedila skozi vso zgodovino pogosto dojemali kot grožnjo (Platon je na primer iz svoje idealne države kot škodljive izgnal pesnike). Romanom so od nekdaj pripisovali negativne učinke na bralce;¹³ literarnim delom se pripisuje zmožnost, da povzročijo družbene spremembe (prav tam: 51). Po drugi strani je književni prostor (in umetniški prostor na sploh) tudi družbeno sprejeti »prostor svobode«, kamor se lahko zatečejo tabuizirane teme, kjer obstajajo strahovi in stereotipi, do katerih čutimo odpor, vendar pa se ob branju takšne literature »urimo v strpnosti – do besedilne drugačnosti, umetniške tujosti in do sebe« (Šlibar 2006: 24).

Ena izmed ključnih nalog literature je prepoznavanje sveta in ljudi, njihovih medsebojnih odnosov, dejanj ipd.; še toliko pomembnejša je ta naloga zaradi razvoja medijev, virtualizacije sveta in manipulacije podob, ki brišejo meje med realnim in fikcijskim. Bralec z razvito literarno zmožnostjo naj bi povezal strukturne znake z njihovim pomenom, zato je treba po mnenju Neve Šlibar tudi v didaktiko književnosti vključiti zavest o tujosti in drugačnosti literarnega teksta in besedila. Vnos tujosti in drugačnosti poteka prek potujitvenih vzorcev, odstopanja od običajnega, normalnega na različnih ravneh besedila. Vse to bralcu otežuje sprejemanje literarnega besedila, pri čemer dodatne ovire predstavljajo mediji, ki spodbujajo hkratno uživanje

13 Med najbolj razvpitimi je Goethejev roman *Trpljenje mladega Wertherja*, ki so ga ponekod celo prepovedali (Leipzig, Italija, Danska) ali umaknili iz prodaje (Milano), saj so bili prepričani, da vplivajo na porast samomorilnosti med mladimi. Mediji v angleškem okolju so na primer skovali pojem »angleške boleznici«, tj. neobičajne nagnjenosti k melanholiji, pri tem pa povezovali branje romanov s samomorom in moralnim propadom (Furedi 2017: 136–139).

oz. opravljanje različnih stvari, takšna multiopravilnost pa preprečuje skoncentriranost na vrzeli v besedilu (prav tam: 37).

1.2 Mesto književnosti v evropskih šolskih kurikulumih

V slovenskih šolah je književnost umeščena skupaj z jezikom in sporočanjem v pouk slovenščine, s tem da ima v vertikali različen delež odmerjenih ur: v osnovni šoli je namenjeno književnosti 40 % vseh ur slovenščine, prav tako v poklicnih šolah, v srednjih strokovnih šolah in gimnazijah je teh ur 50 %. Pri pouku književnosti v osnovni šoli se učenci seznanjajo z nacionalno in prevodno literaturo, primerno njihovi starosti in recepcijskim sposobnostim, pri tem pa naj bi dosegali vzgojne cilje, kot so pripravljenost na dialog, spoštovanje do slovenske kulturne tradicije in do tuje kulture, strpnost do drugih in drugačnih (Kerndl 2016: 19). Svoje zmožnosti nadgrajujejo v srednji šoli, pri čemer je raven zahtevnosti odvisna od izobraževalnega programa.¹⁴

Tudi v večini evropskih šolskih sistemov ima književnost pomembno mesto v izobraževanju, pri čemer avtorji v pedagoški literaturi pouk književnosti pogosto povezujejo s pridobivanjem splošne izobrazbe/omike (nem. *allgemeine Bildung*). V nemški didaktiki se v povezavi z literarnimi besedili uporablja tudi besedna zveza »*literarische Bildung*« – ta vključuje znanje o literarni tradiciji, ustrezne recepcijske zmožnosti in zmožnost uživanja v branju literature (Rosenbrock 2005, v Pieper 2006), pri čemer naj bi komunikacija z literarnimi besedili omogočila posamezniku osebni razvoj v kulturnem kontekstu (Pieper 2006: 7).

Težišče pouka književnosti v smislu razvijanja posameznikovega duhovnega in kulturnega razvoja je na kanoniziranih besedilih, čeprav se merilo izbiranja literarnih besedil v posameznih državah razlikuje: zlasti »v večjih državah (Francija, Velika Britanija) je v ospredju ali sploh edina obravnavana nacionalna književnost« (Krakar Vogel 2004: 64). Kot je mogoče ugotoviti iz študije Irene Pieper, je podobno tudi v drugih evropskih državah (npr. Romunija, Nemčija, Nizozemska). Dijaki v srednji šoli pridobivajo »znanje o književnih vrstah (roman, tragedija, lirske vrste), o literarni teoriji in zgodovini, pogosto pa tudi o ekonomskem, filozofskem, psihološkem in socialnem kontekstu« (Pieper 2006: 9).

Učni načrti v multikulturnih državah, npr. v ZDA, Kanadi in nekaterih zahodnoevropskih državah (Švedska, Španija, Italija), ne vzpostavljajo

14 Dijaki v poklicni šoli naj bi razvili oziroma ohranjali zmožnosti motiviranega bralca (to stopnjo naj bi dosegli učenci do konca osnovne šole), v 4-letnih strokovnih šolah raven razmišljujočega bralca in v gimnaziji kultiviranega bralca (Krakar Vogel 2013: 19–24).

šolskega literarnega kanona na nacionalni ravni, temveč prepuščajo izbiro ustreznih besedil učiteljem, močno pa poudarjajo kulturno dediščino in spoštovanje različnih kultur (Sarsenov 2010: 499). Tudi v ruskih učnih načrtih je v središču pozornosti nacionalna književnost, svetovna književnost pa je omejena na odlomke iz del zahodnoevropskega kanona (Homer, Dante, Shakespeare, Cervantes, Goethe, Molière, Byron in Saint-Exupéry), medtem ko so mojstrovine iz azijskih književnosti ter iz bivših sovjetskih republik odrinjene¹⁵ (prav tam: 504). Angleški učni načrt omejuje izbor predpisanih besedil na kanonizirana dela iz angleško govorečega sveta, ob tem pa poudarja, da se učenci pri pouku književnosti učijo o tradiciji angleške književnosti in o tem, kako vidijo svet sodobni avtorji, primerjajo besedila iz različnih kultur in tradicij, razvijajo spoštovanje do kulturnih dediščin itd. (National Curriculum 2007: 71) Dosti večji pluralizem se kaže v francoskem učnem načrtu, v katerem je sicer poudarek na nacionalni književnosti, vendar navaja tudi na primer kanonizirana dela iz antične, nemške, angleške, ruske književnosti, vključuje pa tudi ogled dokumentarnih in umetniških filmov, slik ipd. (Collection Textes ... 2009).

Čeprav se pouk književnosti v srednjih šolah pogosto naslanja na kanonizirana besedila, je v nekaterih kurikulih prisotna večja občutljivost za interese dijakov, ki se kaže v »tematskih pristopih (npr. motiv ljubezni skozi literarno zgodovino) in v vključevanju mladinske literature, pa tudi v sodelovanju dijakov pri izbiri knjig, namenjenih šolskemu branju« (Pieper 2006: 9).¹⁶ Sodobni učni načrti za književnost kažejo nekatere skupne značilnosti: (1) v izboru besedil naslonitev na nacionalni kanon, v manjšem delu na kanon svetovne književnosti, vključevanje problemske mladinske literature in žanrskih besedil, (2) upoštevanje vpliva literarnega branja na oblikovanje posameznikove osebnosti (razvijanje kulturnega

15 Podoben pojav lahko opazimo v slovenskih učnih načrtih za književnost. Pouk književnosti namreč lahko hitro postane področje politične manipulacije v izobraževanju. Analiza učnih načrtov in beril po letu 1945 je na primer pokazala, da se je po letu 1945 kazala pripadnost jugoslovanski državi tudi v izboru besedil iz književnosti drugih jugoslovanskih narodov. V posameznih sestavih so ta besedila (z izjemo makedonske književnosti) celo v izvorniku. Ideološke so bile tudi teme: vojne, politične, kmečke, socialne ipd. Po razpadu Jugoslavije je prišlo do prenove učnega načrta za slovenščino zaradi usklajevanja književne vsebine z novimi političnimi razmerami: izpuščena je bila večina besedil iz jugoslovanskih književnosti, povečano je bilo število besedil iz *Biblije* itd. (Božič 2010, Jožef Beg 2012).

16 To velja tudi za slovenske učne načrte, s tem da dijaki poklicnega in strokovnega izobraževanja ob literarnozgodovinskem pregledu pomembnih del iz nacionalne in svetovne književnosti razvijajo literarno zmožnost tudi ob besedilih s tematskega in žanrskega zornega kota, medtem ko učni načrt za gimnazijce daje prednost literarnozgodovinskemu pregledu klasikov nacionalne književnosti in kanoniziranih del svetovne književnosti.

kapitala) ter (3) opredelitev ključnih zmožnosti, ki jih posameznik razvija pri pouku književnosti: sporazumevanje v maternem jeziku in kulturna zavest, zmožnost uporabe IKT, socialna in državljska zmožnost, samostojnost in podjetnost ipd. (prav tam).

Na evropski ravni je bil pouku književnosti posvečen obsežen projekt, ki je v okviru programa Comenius potekal od leta 2009 do 2012 in so bili vanj vključeni učitelji iz šestih evropskih držav (Nizozemska, Češka, Nemčija, Finska, Portugalska in Romunija). Cilji projekta so bili naslednji: (1) ugotoviti razlike med šolskimi kurikuli sodelujočih držav; (2) razviti literarni okvir, ki bi srednješolskim učiteljem omogočil prepoznavanje različnih ravni literarne zmožnosti; (3) pripraviti seznam nacionalne in prevodne književnosti za posamezne ravni zmožnosti; (4) pripraviti nabor učnih strategij, ki bi spodbujale razvoj literarne zmožnosti; (5) s pomočjo spletne strani in drugih medijev predstaviti rezultate projekta najširši javnosti (Witte 2012: 3). Primerjava kurikulov je pokazala, da so se za pouk književnosti uveljavile štiri **paradigme**, tj. kulturna, jezikovna, sociološka in osebnostna (preglednica 1).¹⁷ Medtem ko sta v nižjih razredih srednje šole prevladujoči sociološka in osebnostna paradigma, v višjih močno prevladuje lasti jezikovna, nekoliko manj tudi kulturna (Witte, Sâmihäian 2013: 14).

Pomembno raziskovalno vprašanje evropskega projekta je bilo povezano z vključevanjem nacionalnega in svetovnega kanona v izbor literarnih besedil. Analiza kurikulov je pokazala, da v vseh sodelujočih državah vsaj v zadnjem letniku srednje šole berejo reprezentativna dela iz nacionalne in prevodne književnosti. V vseh državah je pri izboru besedil v zadnjem letniku pomemben kulturni kriterij, v večini tudi jezikovni, manj pa socialni in osebnostni. Nacionalni kurikuli so odprti za vključevanje tuje oz. prevodne literature, torej bi lahko priporočilni kanon literarnih besedil, ki je nastal v nadgradnji raziskave, prispeval k oblikovanju evropske kulturne identitete (prav tam: 15–16). Ugotovitve iz raziskave so upoštevane v *Literarnem okviru za učitelje v srednješolskem izobraževanju* (Literary

17 *Kulturni model* se je razvil iz antične tradicije in se je uveljavil v 19. stoletju za izobraževanje v višjih srednjih šolah. Po drugi svetovni vojni, ko je postalo izobraževanje dostopnejše populaciji iz različnih socialnih in kulturnih okolij, je postal elitistično izključevalni model neprimeren. Z ameriško novo kritiko in s strukturalizmom se je uveljavil *jezikovni model*, ki je izhajal iz estetske perspektive in se je skozi slogovno in strukturno analizo osredotočal na zgradbo literarnega besedila ter na hermenevtično branje. *Sociološki model* izhaja iz sociološke perspektive dojemanja literature (literatura se dojema kot del realnosti in hkrati kot model za realnost), ki odpravlja ekskluzivnost literarnih kanonov in spodbuja raziskovanje družbene realnosti. V zadnjih desetletjih se je v didaktiki književnosti uveljavil *model osebne rasti*, za katerega velja, da literatura pomaga dijaku pri spoznavanju samega sebe in prispeva k njegovemu osebnemu razvoju (Witte in Sâmihäian 2013: 7).

Preglednica 1: Kurikularni vidiki štirih paradigem pouka književnosti (Witte, Sámiháian 2013)

	Kulturni model	Jezikovni model	Sociološki model	Model osebne rasti
Cilj pouka književnosti	kulturna zavest	estetsko doživetje	socialna zavest	osebni razvoj
Vsebina	literarna zgodovina, literarna teorija, slog, zgradba besedila, (druge umetnosti)	literarna teorija, slog, zgradba besedila, pomen (druge umetnosti)	etične, socialne, politične teme, bralčev odziv, percepcija nelinearnega konteksta	osebne izkušnje, percepcija dijakov, odziv bralcev (druge umetnosti)
Pristop k besedilu	literarni kontekst (biografski avtorjev, obdobja)	formalni vidiki besedila	nelinearni kontekst, bralčev odziv	bralčev odziv
Kriterij za izbiro besedil	nacionalni kanon	estetska vrednost	teme, primerne starostni skupini	doživljajska bližina in interesi dijakov
Organizacija dela v razredu	branje	diskusija, pisanje	diskusija	diskusija
Učiteljeva vloga	strokovnjak, prenašalec informacij	strokovnjak, prenašalec vzorcev za literarno analizo	vodja diskusije	vodja, posrednik, spodbujevalec
Preverjanje	reprodukcija znanja	spretnost v literarni analizi	znanje o socialnem kontekstu literature, izražanje odziva	izražanje odziva in vrednotenja literarnega besedila
	Usmerjenost v vsebino		Usmerjenost v dijak	

Framework for Teachers in Secondary Education – LiFT-2),¹⁸ ki ga je v letih od 2009 do 2011 pripravljalo sedemdeset učiteljev in raziskovalcev iz držav, vključenih v raziskavo. Pri pripravi literarnega okvira so izhajali iz spoznanj o bralnem ter literarnem razvoju populacije med dvanajstim in osemnajstim letom starosti (od naivnega do kultiviranega bralca) ter sledili razvojni črti bralca od modela osebne rasti do kulturne paradigme (Witte in Sâmihãian 2013: 8).

Dokument opredeljuje stopnje literarne zmožnosti za populacijo od dvanajstega do osemnajstega leta starosti. Za starostno obdobje od dvanajst do petnajst let so stopnje razdeljene na doživljajsko, angažirano, raziskovalno in osredotočeno branje, za obdobje od petnajst do osemnajst let pa so opredeljene naslednje bralne stopnje:

1. doživljajsko branje,
2. angažirano branje,
3. raziskovalno branje,
4. v interpretacijo usmerjeno branje,
5. branje za interpretacijo v kontekstu,
6. (pred)akademska branje.

Vsaka stopnja je predstavljena iz dveh perspektiv:

- a) iz **perspektive učenca** (značilnosti literarne zmožnosti na posamezni stopnji: bralne izkušnje in interesi, splošno znanje, literarno znanje) in
- b) iz **perspektive literarnega dela** (značilnosti bralnega razvoja za posamezno stopnjo, seznam besedil za branje; slog, književne osebe, zgodba, literarna perspektiva, pomen itd.) (prav tam: 5).

Avtorji projekta so se odločili, da pripravijo seznam pripovednih besedil, saj je po njihovem mnenju proza prevladujoča besedilna zvrst za branje v šoli in zunaj nje (prav tam). Predlagani seznam za branje kaže na poskus oblikovanja novega šolskega literarnega kanona, saj vključuje sodobnejša, tudi žanrska besedila, tako da na njem trenutno še ni pomembnih del iz starejših obdobj, na primer iz antične, srednjeveške ali renesančne književnosti,¹⁹ dopolniti pa bi ga bilo treba še s seznamom reprezentativnih

18 Rezultati projekta so javnosti dostopni na uradni spletni strani (www.literaryframework.eu/).

19 Na peti ravni sta najstarejši predlagani besedili delo Erazma Rotterdamskega *Hvalnica norosti* (1511) in Goethejev roman *Trpljenje mladega Wertherja* (1774), na šesti ravni pa je najstarejše besedilo delo češkega pedagoga Jana Amosa Komenskega: *Labirint sveta in raj srca* (1631). V predlogih močno prevladujejo besedila 20. stoletja iz različnih nacionalnih književnosti, pri čemer je močno opazen prispevek iz držav, vključenih v projekt. (Literary Framework ... 2012)

del iz držav članic Evropske unije, ki niso niti sodelovale pri projektu niti ni njihova nacionalna književnost k splošnemu literarnemu kanonu prispevala svojih besedil.²⁰ V prihodnosti naj bi literarni okvir razširili s prispevki iz držav, ki doslej niso sodelovale pri projektu. Literatura naj bi namreč bistveno prispevala h krepitvi evropske kulturne identitete, z razširitvijo obsega svetovne književnosti v tradicionalnem smislu pa bi oblikovali evropsko kulturno dediščino. Avtorji projekta posebej poudarjajo potrebo po vključevanju svetovne literature v širšem smislu, tj. vključevanje avtorjev in del iz držav ter celin, ki so bile v preteklosti zapostavljene v učnih načrtih za književnost (prav tam: 16).²¹

Tretja dimenzija *Literarnega okvira za učitelje* je didaktična in vsebuje priporočila za spodbujanje učenca k napredovanju na višjo bralno raven. Za vsako raven so opredeljeni cilji pouka književnosti, dejavnosti učitelja in dejavnosti učenca za razvijanje literarne zmožnosti (prav tam).

S cilji pouka književnosti v slovenski gimnaziji se prekrivata predvsem peta in šesta stopnja (preglednica 2), v prvem in drugem letniku ustreza mnogim gimnazijcem tudi četrta.²² Dosegali naj bi jo srednješolci, ki so pripravljani brati daljša besedila, če jih doživljajo kot berljiva (npr. Oscar Wilde: *Slika Doriana Graya*, Artur C. Clark: *Odiseja 2001*); imajo nekaj izkušenj z zahtevnejšimi besedili, vendar še vedno berejo predvsem trivialno literaturo, zanimajo jih družbene in psihološke teme; poznajo nekatere narativne pojme (npr. zgodba, literarna oseba, nelinearni potek dogajanja, opis, dialog, monolog, pripovedna perspektiva); v besedilu prepoznajo ironijo, simbole, dvoumnosti; že ločijo med trivialno in kanonsko literaturo itd. (*Literary Farmework ... 2012*). Seveda so razvojnoprocesni cilji usmerjeni v razvijanje zmožnosti do konca gimnazije, torej je naloga

20 Slovenija ni bila vključena v projekt, zato na seznamih priporočenih knjig (48 besedil za obdobje od 12. do 15. leta in 93 besedil za obdobje od 15. do 18. let) ni nobenega dela slovenskega avtorja. Kljub temu da je ideja o evropskem šolskem literarnem kanonu zanimiva, je njena uresničitev v obveznem izobraževanju tudi zaradi nacionalnih interesov malo verjetna. Zaradi spoznavanja kulturne dediščine v Evropski uniji pa bi bilo vsekakor smiselno pripraviti čitanko reprezentativnih literarnih besedil iz literarne zakladnice držav Evropske unije.

21 Takšne težnje so v zadnjem času prisotne tudi v slovenskem prostoru. Tako je na posvetu *Pouk književnosti v osnovnih in srednjih šolah*, ki je 18. in 19. aprila 1917 potekal na SAZU v Ljubljani, Janko Kos opozoril na potrebo po vključevanju avtoric (npr. Lily Novy) in spoznavanju besedil iz drugih nacionalnih književnosti, npr. poljske, češke (Krakar Vogel 2017: 68). Marijanca Ajša Vižintin v monografiji *Medkulturna vzgoja in izobraževanje* opozarja, da je razvijanje medkulturne zmožnosti kljub t. i. kompetentnemu pristopu v učnih načrtih in gradivih zgolj na načelni ravni, saj besedila iz svetovne književnosti niso povezana s slovensko večkulturnostjo; med njimi ni besedil priseljskih in manjšinskih avtorjev (Vižintin 2017: 128).

22 Nižje stopnje literarnih zmožnosti se glede na učni načrt za slovenščino ujemajo z višjimi razredi osnovne šole ter s poklicnimi in strokovnimi srednješolskimi programi.

učitelja, da z različnimi dejavnostmi spodbuja dijake k napredovanju v razvoju literarne zmožnosti.

Preglednica 2: Peta in šesta stopnja literarne zmožnosti/kompetence
(Literary Framework ... 2012)

	5. stopnja	6. stopnja
Značilnosti literarnobralnega razvoja		
Pripravljenost (ang. <i>willingness</i>)	prehod na literaturo za odrasle in zanimanje za literarni kontekst	branje zahtevnih literarnih besedil in zanimanje za literarni kontekst
Bralne izkušnje	branje zahtevnostno in žanrsko različnih literarnih del za mladino in odrasle; izbiranje del z lastnega seznama priljubljenih avtorjev	široka predstava o literaturi iz različnih obdobj, smeri in kultur
Interesi	odprtost za različne teme, npr. zgodovinske, politične, filozofske; zanimanje za časovno, starostno ali etično drugačne značaje; zanimanje za katarska besedila in avtorje ter teoretična vprašanja	široki interesi; zanimanje za estetsko vlogo jezika in poetike različnih avtorjev
Splošno znanje	visoka raven splošnega znanja, ki omogoča razumevanje tujejezičnih besedil v literarnem besedilu	vsestransko zgodovinsko in kulturno znanje, ki ga je bralec zmožen uporabljati pri postavljanju besedila v kontekst
Specifično literarno in kulturno znanje ter izkušnje	obvladanje literarnovednih orodij in terminologije, ki omogoča komunikacijo o pripovedni zgradbi in slogovnih značilnosti besedila, filma, drame ipd.	uporaba različnih perspektiv (psihološke, politične, sociološke, filozofske, kulturne itd.) pri branju in interpretaciji besedil; povezovanje literarnih besedil ali drugih umetnosti (npr. filmi, likovna umetnost)

Od sedemdesetih let prejšnjega stoletja se je pouk književnosti v slovenskih srednjih šolah (tudi v gimnaziji, ki velja za tradiciji najbolj zavezan program) precej spremenil: od prevladujočih učiteljevih predavanj o strokovnih interpretacijah t. i. idealnih bralcev/strokovnjakov prek metod, utemeljenih v recepcijski estetiki in teoriji bralčevega odziva, do komunikacijskih pristopov, osredinjenih na učenca (Krakar Vogel 2004: 15). Pomembne spremembe je

prinesel učni načrt za slovenščino iz leta 2008, saj poudarja kompetenčni pristop ter uveljavlja prvine systemske književnodidaktične paradigme, ki jih lahko prepoznamo v zgoraj predstavljenem literarnem modelu.

1.3 Ključne zmožnosti pri pouku književnosti

Ključne zmožnosti so del splošne izobrazbe in čezpredmetne – ne moremo jih vezati na enega ali več predmetov, večine izmed njih tudi »ni mogoče razvijati z dodajanjem novih predmetov v izobraževalne programe, temveč je treba spreminjati metode in načine dela, didaktične pristope« (Svetlik 2006: 10). Naloga posameznih šolskih predmetov je, da »v skladu s svojo vsebino pripomorejo k razvijanju prav določenih zmožnosti oziroma njihovih sestavin« (Krakar Vogel 2008: 15). Čeprav je slovenščina učni predmet, pri katerem lahko učenci/dijaki razvijajo vse ključne zmožnosti, pri pouku književnosti kljub temu izstopajo predvsem tri: sporazumevanje v materinem jeziku, kulturna zavest in medkulturna zmožnost z medosebno, socialno in državljansko zmožnostjo (v nadaljevanju tudi širše socialne zmožnosti), pri čemer se kulturna zavest pogosto razvija skupaj s širšimi socialnimi zmožnostmi.

Med ključne zmožnosti sodi poznavanje sodobne informacijske in komunikacijske tehnologije, tj. digitalna zmožnost/digitalna pismenost, ki postaja vse pomembnejša tudi za pouk književnosti. Zaradi hitrega razvoja tehnologije in medijev so postala literarna besedila po eni strani dosti bolj in hitreje dosegljiva kot v preteklosti, hkrati pa mnogim tuja predvsem zaradi tujosti samega medija. Prav zato se sodobni pouk književnosti ne more izogniti medijski vzgoji, ki vključuje zmožnost kritične uporabe tradicionalnih in digitalnih medijev.²³ Poznavanje tehnologij lahko učitelju olajša izbiro strategij, s katerimi spodbuja dijake, da ob branju literarnih besedil razvijajo trajne bralne navade. Nesporen je namreč pomen leposlovnega branja in bralnih »zmožnosti za razvoj vseh drugih jezikovnih zmožnosti, /.../ za spoznavanje in razvoj zmožnosti za pripovedno urejanje in upovedovanje lastnega izkustva, /.../ za spoznavni razvoj, ki poteka vzporedno z jezikovnim poukom – z oblikovanjem pojmov, novega znanja in zavest, /.../ za osebni razvoj« (Grosman 2004b: 282–283).

Ob branju literarnih besedil dijaki razvijajo tudi ključne in specifične zmožnosti, ki jih pogosto bolj povezujemo z drugimi predmetnimi področji.

23 16. decembra 2008 je Evropski parlament sprejel resolucijo o medijski pismenosti v digitalnem svetu, v kateri je poudaril pomen medijev in se zavzel za to, da bi postala medijska vzgoja sestavni del učnega programa na vseh stopnjah izobraževanja (www.europarl.europa.eu).

Med najpomembnejše spada zmožnost argumentiranja (navajanje argumentov je bistvenega pomena za dober esej), ob njej pa logično in kritično mišljenje, ki sodita med temeljne značilnosti matematične in naravoslovne zmožnosti. Ob branju prevodne književnosti se dijaki srečujejo z besedili, ki jih spoznajo (sicer v manjši meri) tudi pri tujem jeziku, primerjajo različne prevode ali pa spoznavajo prevode slovenskih avtorjev v tuje jezike. Pri opravljanju projektnih nalog dijaki razvijajo samoiniciativnost, podjetnost in inovativnost, organizacijske sposobnosti in vztrajnost.

Pri kompetenčnem pristopu velja načelo, da ključnih zmožnosti ne razvijamo posamezno, izolirano drugo od druge, temveč hkrati razvijamo različne zmožnosti. Zgolj zaradi preglednosti bomo v nadaljevanju predstavili tiste, ki so za pouk književnosti najpomembnejše.

1.3.1 Sporazumevanje v maternem jeziku

Jezik je temeljno sredstvo sporazumevanja, saj posamezniku omogoča sporazumevanje znotraj določene jezikovne skupnosti, izražanje čustev in misli, določa njegovo osebno identiteto in vpliva na percepcijo drugih o njegovi identiteti. (Nečak Lük 1997: 117). Za jezik, ki se ga posameznik nauči kot prvega v domačem, družinskem okolju, se je uveljavil termin **materni jezik**. Jože Toporišič obravnava pojem materni jezik kot sinonim besedni zvezi **prvi jezik** in pojasnjuje, da je materni jezik tisti, »ki se ga kdo nauči od svoje matere, tj. govornega okolja, s katerim je v stiku, ko se (nagonsko) uči jezika« (Toporišič 1992: 100). Terminološko je torej materni jezik zaznamovan »s predstavo tistega jezika, ki ga mati posreduje otroku v njegovem najnežnejšem, najzgodnejšem obdobju; s tem mu odpre vrata v sam jezik, hkrati pa vrata v osebno dožemanje sveta, ki je samo z jezikom mogoče« (Stabej 2001: 20). Z družbenega vidika gre za jezik še žive jezikovne skupnosti, zato se lahko vgrajuje v kateri koli družbeno-politični položaj jezika: regionalni, nacionalni, državni, uradni, globalni, delovni itd. (Vidovič Muha 2003: 7).

Dokumenti Evropske unije vsaj deklarativno priznavajo pravico do jezikovne identitete in spodbujajo, da vsak posameznik svobodno govori in piše v svojem jeziku, vendar je v njih tudi opomba, da v okviru večkulturnih in večjezikovnih družb Evrope materni jezik posameznika ni nujno v vseh primerih tudi uradni jezik države članice, v nekaterih državah članicah pa je lahko materni jezik eden od več uradnih jezikov. Ob poudarku, da je sporazumevanje v uradnem jeziku predpogoj za zagotavljanje polne udeležbe posameznika v družbi, je posamezni državi članici prepuščeno, da skladno s svojimi potrebami in okoliščinami sprejme ustrezne ukrepe za obravnavo takih primerov (Priporočilo ... 2006).

Opomba o večjezični družbi velja tudi za slovenski prostor, kjer je slovenščina državni in uradni, mnogim državljanom pa (še vedno) materni ali prvi jezik, ki se mu vse bolj zgodaj pridružuje prvi tuji jezik. Evropska unija namreč po eni strani res poudarja pomen sporazumevanja v maternem jeziku kot ključne zmožnosti, hkrati pa sledi želji po tesnejšem povezovanju med članicami tudi s spodbujanjem k učenju vsaj dveh tujih jezikov, kar se odraža v pomikanju meje za začetek učenja enega tujega jezika navzdol vse do prvega razreda osnovne šole, ko se začne sistematično opismenjevanje v prvem jeziku, tj. slovenščini. S tem se ne bodo povečale le težave tistih otrok, ki se ob vstopu v šolo prvič srečajo s knjižnim jezikom, temveč tudi otrok iz priseljenih in romskih družin, ki v domačem okolju govorijo jezik staršev in so imeli že doslej težave pri slovenščini. Z uvedbo tujega jezika (najpogosteje angleščine in nemščine) se bo v primerjavi z vrstniki povečala njihova obremenjenost, ne pa nujno tudi njihova uspešnost.²⁴

Kako bo odločitev o zgodnjem učenju tujega jezika vplivala na status slovenščine v družbi, bo pokazal čas, lahko pa samo upamo, da se ne bo ohranila zgolj v narečni ali pogovorni obliki za vsakdanje sporazumevanje, ker bodo njeni govorci v javnem življenju raje uporabljali enega izmed globalnih jezikov. V Evropski uniji je to nesporno angleščina, saj jo govori 51 % prebivalcev držav članic Evropske unije, od tega 38 % prebivalcev kot tuji jezik. Sledita ji francoščina in nemščina – kot tuji jezik ju govori 14 % prebivalcev; kot materni jezik govori nemščino 18 % državljanov Evropske unije, francoščino pa 12 % govorcev (Govoriti ... 2008: 5). Vsi trije jeziki so v dokumentih Evropske unije opredeljeni kot t. i. delovni jeziki in kljub trenutnemu zavzetemu poudarjanju raznolikosti jezikov v članicah Evropske unije se lahko zgodi, da bo v prihodnosti zaradi praktičnih razlogov izbira jezika omejena predvsem na angleščino, saj jo obvlada več kot 50 % prebivalcev Evropske unije (prim. Vidovič Muha 2003: 10–11). Da je ta možnost popolnoma realna, nam kaže že sam pogled v razpoložljive dokumente, povezane z razvijanjem ključnih zmožnosti, saj je kljub poudarku, da so vse ključne zmožnosti enakovredne, ravno sporazumevanju v maternem jeziku posvečeno najmanj pozornosti.

Uradni list Evropske unije opredeljuje sporazumevanje v maternem jeziku kot »sposobnost izražanja in razumevanja pojmov, misli, čustev, dejstev in mnenj v pisni in ustni obliki (poslušanje, govor, branje in pisanje) ter na

24 Meja zgodnjega učenja pomika še bolj navzdol, v najzgodnejša otroška leta, ko otrok komajda govori prve besede. Morda bo na ta način resnično obvladal prvi tuji jezik kot naravni govorec, vendar pa se bo s tem zbrisala razlika med prvim jezikom in prvim tujim jezikom, to pa bi lahko privedlo do izgube kulturne in jezikovne identitete.

ustrezen in ustvarjalen način jezikovno medsebojno delovanje v vseh družbenih in kulturnih okoliščinah – izobraževanje in usposabljanje, delo, dom in prosti čas.« (Priporočilo ... 2006)

V nadaljevanju priporočilo Evropske unije opredeljuje bistveno znanje, spretnosti in odnose (vrednote, stališča), povezane s to zmožnostjo. Posameznik mora:

- poznati besednjak, imeti funkcionalno znanje slovnice in poznati funkcije jezika;
- imeti zavest o glavnih vrstah verbalne interakcije, poznati *vrste* literarnih in neliterarnih besedil;
- poznati glavne značilnosti različnih slogov in registrov jezika ter spremljivost jezika in sporazumevanja glede na okoliščine;
- biti sposoben za ustno in pisno sporazumevanje v različnih sporazumevalnih okoliščinah ter za spremljanje in prilagajanje lastnega sporazumevanja zahtevam danih okoliščin;
- biti sposoben razlikovanja in uporabe različnih vrst besedil, iskanja, zbiranja in obdelave informacij, uporabe pripomočkov, oblikovanja in izražanja svojih ustnih in pisnih argumentov na prepričljiv način, ustrezen okoliščinam;
- imeti pozitiven odnos do sporazumevanja v maternem jeziku, kar vključuje pripravljenost za kritični in konstruktivni dialog, spoštovanje estetskih lastnosti, pripravljenost prizadevati si zanje ter zanimanje za interakcijo z drugimi;
- imeti zavest o vplivanju jezika na druge ljudi in potrebo po razumevanju in uporabi jezika na pozitiven in družbeno odgovoren način. (Priporočilo ... 2006)

Sporazumevanje v maternem jeziku kot vseživljenjski proces sestavljajo vsaj tri podvrste: sporazumevalna, splošnobralna in literarnobralna zmožnost. **Sporazumevalno zmožnost** razumemo v smislu dejavnosti sporočevalca in naslovnika v določenih okoliščinah. Marja Bešter Turk jo opredeljuje kot »zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravilnih in učinkovitih besedil raznih vrst« (Bešter Turk 2011: 121), pri tem pa poudarja, da gre za kompleksno zmožnost, ki jo sestavljajo naslednji gradniki oz. sestavine: motiviranost za sprejemanje in sporočanje, stvarno/enciklopedično znanje, jezikovna zmožnost, pragmatična/slogovna/empatična zmožnost, zmožnost nebesednega sporazumevanja in metajezikovna zmožnost prejemnika in sporočevalca (prav tam).

Predvsem na predmet slovenščina je vezano razvijanje jezikovne in metajezikovne zmožnosti. Ostale sestavine sporazumevalne zmožnosti učenci/dijaki razvijajo pri vseh predmetih, pri tem pa sporazumevalno zmožnost povezujejo s splošnobralno (lahko bi rekli tudi s strokovnobralno zmožnostjo, saj s poslušanjem in branjem strokovnih besedil usvajajo terminologijo določenega področja). Smiselno in ekonomično je, da dijaki berejo na primer besedilo s področja biologije ali fizike pri teh dveh predmetih, kjer jim učitelj dosti lažje pojasni morebitne nejasnosti, kot bi jih pojasnil učitelj slovenščine.

Splošnobralna zmožnost se nanaša na poslušanje in branje z razumevanjem ter tvorjenje razumljivih neumetnostnih govornih in pisnih besedil, ki so povezana s pragmatičnimi okoliščinami in imajo praktičen namen. Razvita splošnobralna zmožnost posamezniku torej omogoča, da se znajde v različnih življenjskih situacijah in je danes nujna za preživetje v svetu informacij. Nasprotno branje in razumevanje literarnih besedil, tj. **literarnobralna zmožnost**, sicer ni življenjskega pomena, vendar pa posamezniku omogoča kritično razmišljanje o sebi in drugih, vpliva na njegov vrednostni sistem in mu celo pomaga, da se lažje znajde tudi v življenjskih okoliščinah. Naloga pouka književnosti na različnih stopnjah izobraževanja je, da udeležencem izobraževanja skladno z njihovimi sposobnostmi pomaga razviti splošnobralno in literarnobralno zmožnost do najvišje možne ravni.

Pri tem literarnobralna zmožnost ni podrejena splošnobralni in sporazumevalni, temveč jo lahko razumemo kot njuno nadgradnjo, saj predstavljata osnovni pogoj za razvijanje zmožnosti literarnega branja. Posameznik mora za razumevanje literarnega besedila doseči določen nivo sporazumevalne (zlasti jezikovne) in splošnobralne zmožnosti. Prvi pogoj za razumevanje literarnega besedila je razumevanje jezikovnih struktur, to zmožnost pa posameznik razvije le z branjem raznovrstnih besedil. Tako na primer spoznava, da je skladnja v poeziji drugačna kot v prozi, da so literarna besedila večpomenska, kakšno vlogo imajo v besedilu metafore in simboli ipd. Posamezniki, ki nimajo dovolj bralnih izkušenj, imajo težave pri branju literarnih besedil, nasprotno pa branje leposlovja in razpravljanje o njem pozitivno vpliva na razvijanje sporazumevalne zmožnosti. Dejavnosti, kot so diskusija, igre vlog, dramatizacija, komentarji, ustvarjalno pisanje itd., prispevajo k razvijanju posameznikove literarne in sporazumevalne zmožnosti. Z vidika ključnih zmožnosti prav tako ni dvoma: literarnobralna zmožnost pomembno vpliva ne le na sporazumevalno zmožnost, temveč tudi na kulturno zavest in izražanje ter širše socialne zmožnosti (zlasti socialno in medkulturno zmožnost).

Čeprav posameznik razvija zmožnost literarnega branja tudi v neformalnih okoliščinah najprej v družini, nato s prijatelji, v knjižnih klubih, debatnih krožkih itd., jo sistematično pridobiva predvsem v formalnih okoliščinah pri pouku materinščine in tujih jezikov.²⁵ Z branjem literarnih besedil spoznava druga okolja, se o njih pogovarja z drugimi bralci, o njih piše drugotna besedila, torej mora poznati besednjak, slovnična in druga pravila za pisanje ter oblikovanje besedil. Pri analizi besedil ugotavlja značilnosti besedilnega sloga, torej mora poznati in razumeti temeljne pojme iz literarne teorije; zbira nove informacije o okoliščinah besedila, med katere spadajo avtor in njegova ustvarjalnost, doba, v kateri je ustvarjal, z vsemi njenimi razsežnostmi (zgodovinske in kulturne okoliščine, umetnost v tem času ipd.), vrednoti pridobljene informacije, primerja svoje ugotovitve in interpretacije z drugimi, jih aktualizira ipd. Ob različnih dejavnostih razvija pozitiven odnos do maternega jezika in to dokazuje z vključevanjem v pogovor, z argumentiranjem svojih trditev, ustvarjalnim delom na temo besedila itd., pa tudi s kritičnim pogledom na uporabo maternega jezika v zasebni in javni rabi.

Branje literarnih besedil v kontekstu njihovega nastanka, odkrivanje in reševanje problemov, argumentirano razpravljanje, podprto s širokim literarnovednim in drugim znanjem, pomembno prispeva k splošnemu razvoju kritičnega mišljenja, ki naj bi bila ena izmed pomembnejših nalog izobraževanja v času, ko »uspeva le posameznik, ki zmore razlikovati pomembno od nepomembnega, verjetno od manj verjetnega, ki zmore smiselno ubesediti merila presoje, ki zmore na temelju teh presojeti« (Rupnik Vec 2010: 173).

1.3.2 Kulturna zavest in izražanje

V sociološkem smislu razumemo kulturo kot vse človekove materialne in duhovne stvaritve: vrednote, moralno presojanje, pravila, razlage sveta in človeka, umetnost, običaje in navade, simboliziranje in rabo jezikovnih znakov, pa tudi materialne objekte. Identifikacija s kulturo določene

²⁵ Literarnobralno zmožnost slovenski gimnazijci do neke mere razvijajo tudi pri pouku tujega jezika; prav tako je književnost sicer v manjši meri vključena v preverjanje na splošni maturi. Na osnovni ravni mature iz angleščine na ustnem delu izpita tretje vprašanje preverja poznavanje besedil iz predpisanega sklopa, o katerem morajo kandidati, ki opravljajo maturo na višji ravni, napisati pisni sestavek, na ustnem delu izpita pa lahko tretje vprašanje poleg besedil iz predpisanega sklopa za pisni del preverja tudi poznavanje poezije (Predmetni izpitni katalog za splošno maturo – angleščina 2013: 19). Podobne zahteve so zapisane v katalogih za splošno maturo iz nemščine, francoščine, italijanščine, španščine in ruščine: preverjanje književnosti na pisnem in ustnem delu poteka le na višji ravni, učitelju pa je dopuščeno, da v drugo nalogo, ki jo pripravi sam, vključi nalogo iz književnosti tudi za kandidate, ki opravljajo maturo na osnovni ravni (www.ric.si/splosna_matura/predmeti/).

skupine ali kulturnega kroga posamezniku daje občutek pripadnosti in varnosti, pomembna je za njegovo dožemanje samega sebe in drugih (Andolšek 2009: 14).

Evropska unija si je kot multikulturna skupnost za geslo izbrala »Združeni v raznolikosti« (lat. *in varietate concordia*) in skladna z njim je tudi ključna zmožnost **kulturna zavest in izražanje**, ki je v Uradnem listu Evropske unije opredeljena kot »/s/poštovanje pomena kreativnega izražanja zamisli, izkušenj in čustev v različnih medijih, vključno z glasbo, upodabljaljivimi umetnostmi, literaturo in vizualnimi umetnostmi« (Priporočilo ... 2006).

Uradni list natančno opredeljuje sestavine (znanje, spretnosti in odnos) kulturne zmožnosti: »Kulturno znanje vključuje zavest o lokalni, nacionalni in evropski kulturni dediščini ter njenem mestu v svetu. Zajema osnovno poznavanje glavnih kulturnih del, vključno s popularno sodobno kulturo. Bistveno je razumeti kulturno in jezikovno raznovrstnost v Evropi in drugih regijah po svetu, potrebo po njeni ohranitvi ter pomen estetskih dejavnikov v vsakdanjem življenju.« (Priporočilo ... 2006)

Kulturno znanje kot sestavino zavesti o lokalni, nacionalni in evropski kulturni dediščini ter njenem mestu v svetu pri pouku književnosti razvijamo z različnimi strategijami, kot so medpredmetno povezovanje (za pridobivanje kulturnega znanja sta primerni zlasti tako znotrajpredmetna kot medpredmetna in nadpredmetna aktualizacija), projektno delo, problemsko-ustvarjalno delo itd., pa tudi s pogostim pogovorom ne le o kulturnih okoliščinah v preteklosti, temveč tudi v sodobnem času. Od učitelja slovenščine se pričakuje, da spremlja kulturno dogajanje. Pri tem ni nujno, da se v njem udejevtvuje kot soustvarjalec, temveč zadostuje že, da je opazovalec in poznavalec. Le z lastnim zgledom namreč lahko prepričljivo spodbuja dijake k spremljanju kulturnih dogodkov, kot so nagrade s področja kulture, literarni večeri, gledališke in filmske predstave, pa tudi k strpnosti do različnih kulturnih praks v lastnem okolju in po drugih regijah v Evropi oz. svetu.

Kulturno zavest povezujemo tudi z izražanjem ustvarjalnosti, ki jo *Uradni list Evropske unije* (2006) opredeljuje kot del spretnosti:

Spretnosti vključujejo priznavanje in izražanje: upoštevanje in uživanje v umetnostnih delih ter predstavitev ter samoizražanje skozi različne medije z uporabo posameznikovih prirojjenih sposobnosti. K spretnostim spada tudi sposobnost za povezovanje lastnih ustvarjalnih in izraznih pogledov z mnenji drugih in za prepoznavanje družbenih in gospodarskih priložnosti v kulturni dejavnosti. Kulturno izražanje je bistveno za razvoj ustvarjalnih spretnosti, ki jih je mogoče prenesti na več različnih poklicnih področij. (Priporočilo ... 2006)

Literarna besedila ponujajo veliko možnosti za razvijanje različnih ustvarjalnih spretnosti. Že samo interpretativno branje je ustvarjalna dejavnost, literarno doživetje je mogoče izraziti skozi glasbeno ali likovno govorico; vsaj del dramskega besedila je mogoče dramatisirati pri pouku ali pa celo posneti igrani prizor. Po ogledu umetniškega dela (slike, filma, gledališke predstave) naj bi imeli dijaki priložnost za soočanje svojih stališč, vrednotenje posameznih prvin, ugotavljanje umetniške vrednosti dela itd. Ob različnih dejavnostih, v katere se tudi osebno vključuje, posameznik oblikuje odnosni vidik kulturne zmožnosti:

Pravo razumevanje lastne kulture in občutek identitete sta lahko osnova za odprt odnos in spoštovanje do različnosti kulturnega izražanja. Pozitiven odnos zajema tudi ustvarjalnost, pripravljenost za negovanje estetskih možnosti z umetnostnim samoizražanjem in sodelovanje v kulturnem življenju. (Priporočilo ... 2006)

Uresničevanje evropskih smernic je na institucionalni ravni odvisno od posamezne države članice, predvsem od tega, koliko je kulturna vzgoja vpeta v izobraževalni proces. Zelo splošne opredelitve iz evropskih dokumentov je treba prilagoditi različnim stopnjam in oblikam izobraževanja v konkretnem okolju in jih bolj kot ostale ključne zmožnosti prilagoditi tradiciji. Upoštevajoč cilje splošnoizobraževalnega programa, so v gimnaziji pričakovanja, povezana z razvijanjem kulturne zavesti, večja kot na primer v poklicnem ali strokovnem izobraževanju in tudi presegajo evropske smernice v tistem delu, ki narekuje le »osnovno poznavanje glavnih kulturnih del«. Od gimnazijcev se pričakuje visoka pripravljenost na razvijanje kulturne zavesti: vključevali naj bi se v kulturno dogajanje v šoli in zunaj nje, spremljali kulturno dogajanje v domačem in širšem okolju, poglobljali naj bi znanje o kulturnih okoliščinah v preteklosti in sodobnem času.

Kulturna zavest in izražanje kot ena izmed ključnih zmožnosti za vseživljenjsko učenje je učnem načrtu iz leta 2008 eksplicitno opredeljena v peti točki na strani 38:

- Dijak/dijakinja razvije zmožnost širjenja svojih spoznanj o književnosti in njihovega uvrščanja v širši kulturni kontekst, kar izkaže
- z aktualizacijo spoznanj o književnosti in z vrednotenjem njihovega pomena za njegovo osebno in družbeno izkušnjo,
 - s povezovanjem književnega pouka z drugimi predmeti (predvsem družboslovno-humanističnimi),
 - s spremljanjem medijskih obravnav, predelav in aktualizacij književnih besedil,

- s spremljanjem aktualnih književnih in kulturnih dogodkov.
(Učni načrt ... 2008: 38)

Kulturna zavest je vgrajena tudi v pojmovanje kultiviranega bralca, ki naj bi »/o/b branju /... / izražal svoje doživetje, prepoznaval literarne lastnosti, podajal svoje razumevanje in vrednotenje ter znal literarne pojave uvrščati v njihov tipični literarni in širši kulturni kontekst. Književnost naj bi dojemal kot del kulturnega dogajanja v času, nacionalnem in mednacionalnem prostoru, tj. kot pojav, ki sooblikuje vrednostni sistem posameznika in družbe« (prav tam: 42).

Razvoj kulturne zavesti in izražanja kot ključne zmožnosti poteka na neposreden in posreden način: večinoma neposredno v formalnem izobraževanju, neposredno ali posredno v neformalnem izobraževanju ob obisku gledališča, likovnih in fotografskih razstav, koncertov, literarnih večerov ipd., skoraj izključno posredno pa v družinskem in vrstniškem okolju (Cultural ..., 2015). Zlasti na odnosno raven kulturne zavesti posameznika vplivajo pozitivne spodbude, ki jih je že kot otrok deležen v družinskem okolju. V času šolanja so sistematičnemu razvijanju kulturne zavesti namenjene kulturno-umetnostne vsebine v okviru pouka pri posameznih predmetih in kulturne dejavnosti, ki jih skladno s programom organizirajo šole, največkrat v sodelovanju s kulturnimi ustanovami in z umetniki.

Kulturno-umetnostne vsebine imajo v slovenskem izobraževanju pomembno mesto. To lahko utemeljujemo s tradicionalnim odnosom Slovencev do kulture, ki izhaja iz tega, da »sta bila jezik in kulturna, zlasti literarna ustvarjalnost (v manjši meri tudi glasba, slikarstvo in znanost), naša identitetna opora, ki sta nadomeščala druge znake istovetenja, s katerimi nismo razpolagali in smo jih dosegli šele z ustanovitvijo lastne države« (Musek, 2008: 80).

O pomenu **kulturne vzgoje** v šolah pričajo članki v časnikih *Učiteljski tovariš* (1861–1941) in *Popotnik* (1880–1941). Posebna pozornost je veljala oblikovanju knjižnic, med obema vojnoma pa šolskemu odru. V prispevku Kulturno prosvetni delovni program in smernice, objavljenem v *Učiteljskem tovarišu* 21. 8. 1924, je cilj šolskih odrov opredeljen tako:

Hočemo vzgojiti novi rod v iskrene Jugoslovane, kulturno čim najvišje stoječe državljane ter etično in socialno polnovredne ljudi. Pot, ki vodi iz našega hotenja v uresničenje, je Prosveta. S tega vidika nam šolski oder (ŠO) ne bo več igračkanje, ki zanj v teh težkih časih nimamo časa, temveč vzgojno sredstvo, ker se prilega tlorisu otroške duševnosti, tako kot malokatero drugo. (Kulturno ..., 1924: 3)

Po letu 1945 so bile kulturne vsebine z učnimi načrti vpete v pouk slovenščine, zgodovine in umetnosti, večinoma kot literarno-zgodovinske ekskurzije in obiski galerij, gledaliških in filmskih predstav. Smernice za ekskurzije so izhajale tudi v strokovnem tisku. V *Jeziku in slovstvu* je Joža Mahnič (1955) o njihovem namenu zapisal:

Predvsem pa si moramo biti na jasnem o smislu in pomenu takšnih ekskurzij. Navadno z obiskom domačije ali groba kakega kulturnega delavca izkazujemo le-temu posebno hvaležnost za vse njegovo delo v naši književnosti in kulturi. Tako že otroci iz ljudske šole in nižje gimnazije, če smo jih prav vzgojili, z občutkom svetega spoštovanja romajo v Vrbo. /.../ Čeprav pa so teh najmlajših častilcev predstave o avtorju Sonetnega venca zelo medle in obrisne, je njihov čustveni odnos do njega zelo intimen, pogosto celo bolj kot pri marsikakem višješolcu, ki hodijo na ekskurzije neredko predvsem zato, da en dan nimajo pouka.

Ekskurzije so bile priložnost za razvijanje kulturne zavesti in učitelji slovenščine so jih po prispevkih v *Jeziku in slovstvu* sodeč skrbno načrtovali in smiselno umeščali v učni program. Kot možnost popestritve pouka slovenščine jih je ocenila tudi Magda Juvan (1980), ki je v svojem prispevku poudarila naslednje cilje dobro načrtovane ekskurzije:

Tako pripravljena in izpeljana ekskurzija ustreza več učno-vzgojnemu smotrom. Učenec se praktično spoprijema z različnimi stalnimi oblikami sporočanja (poročilo, opis, oris). Razširi se njegovo poznavanje literarne, umetnostne in politične zgodovine. Ob delu dobiva spodbude za ustvarjalnost. Oblikuje se njegov osebni odnos do literarnih ustvarjalcev in naše preteklosti. Tako prestopa vsakdanjo brezbriznost, pasivnost, samozadostnost in se začenja zavedati svoje pripadnosti narodu in domovini. (Juvan, 1980: 222)

Zgornji primeri kažejo na to, da so učitelji slovenščine vedno vključevali v pouk književnosti tudi kulturno komponento in prav na tem področju je bilo še pred posodobitvijo učnih načrtov za gimnazijo leta 2008 največ medpredmetnih povezovanj, projektne in raziskovalnega dela. Učitelji slovenščine so se v glavnem čutili poklicane za spodbujanje h kulturnemu udejstvovanju v šolskem in domačem okolju. Navsezadnje je bil pogosto ravno slovenist na šoli mentor dramski skupini, recitatorjem, šolskemu glasilu, organizator ali vsaj soorganizator šolskih prireditev, pogosto tudi prireditev v kraju ipd. Razvijanje kulturne zavesti in spodbujanje izražanja na kulturnem področju je potekalo nesistematično, to pa naj bi presegli z

dokumentom *Evropski referenčni okvir ključnih kompetenc* (2007). Posameznik naj bi namreč s pomočjo različnih dejavnosti razvil zavest o lokalni, nacionalni in evropski kulturni dediščini ter njenem mestu v svetu in pridobil spretnosti, ki bi mu omogočile povezovanje lastnih ustvarjalnih in izraznih pogledov z mnenji drugih ter prepoznavanje družbenih in gospodarskih priložnosti v kulturni dejavnosti.

V zadnjih letih skrbijo za sistematično kulturno-umetnostno vzgojo **kulturni koordinatorji** v šolah in drugih s kulturo povezanih zavodih. Učni načrti za osnovne in srednje šole so zasnovani kroskurikularno,²⁶ temu pa so prilagojeni sodobni učbeniki in druga učna gradiva. Razvijanje kulturne zavesti je kot eden izmed najpomembnejših ciljev pouka vključeno v učne načrte za slovenščino na vseh stopnjah izobraževanja, vendar se osredotoča predvsem na bralno kulturo. Temu cilju sledi *Katalog znanja za srednje strokovno izobraževanje* (Hedžet Krkač et al., 2010), ki naj bi spodbudil pozitiven odnos do branja in povečeval interes za branje z uvedbo tematskih sklopov (npr. Ljubezen; Posameznik, družina in družba; Znanstvena fantastika; Potopis; Dom, domovina, svet). Gimnazijski učni načrt ohranja literarnozgodovinsko načelo, razvijanje kulturne zavesti pa razširja z umeščanjem besedil v kulturno-zgodovinski kontekst, s prostoizbirnimi besedili, poudarjanjem medijskih predelav besedila ipd.

Sama priporočila iz evropskih dokumentov ali učnega načrta seveda ne zagotavljajo, da bo posameznik razvil svojo kulturno identiteto, ki danes tako kot nacionalna ali jezikovna identiteta ni več tako samoumevna, kot je bila včasih. Globalizacijski procesi so v zadnjih desetletjih močno spremenili vsakdanje življenje. Na posameznikovo kulturno identiteto vplivajo okoliščine, kot so hitro menjavanje prostora zaradi fleksibilnosti zaposlitve, študijske migracije, potovanja, brisanje psiholoških razlik med rasami, narodi, regijami, kulturami itd. ter integracija teh razlik v vsakdanje življenje, mešanje življenjskih stilov itd. (Nastran Ule 2000: 53–54). Pravo kulturno revolucijo v življenju mladih je naredil internet z neizčrpnimi viri znanja in s socialnimi omrežji. Tisti, ki delamo z mladimi, opažamo spremenjene oblike komunikacije, zmanjšano zmožnost govorne komunikacije in koncentracije ne le za poslušanje ali branje daljših besedil, temveč tudi za spremljanje daljših filmskih posnetkov.

Ravno zato je smiselno izkoristiti zanimanje mladih za digitalno tehnologijo in ga usmeriti tudi v korist razvijanja kulturne zavesti. Danes

26 Kroskurikularno povezovanje pomeni povezovanje tako po horizontali kot po vertikali na področjih, kot so: informacijsko-komunikacijska tehnologija, knjižnična-informacijska znanja, državljanska, okoljska, poklicna, kulturna in okoljska vzgoja ter učenje učenja. Področja so vpeti v vse učne predmete in druge šolske dejavnosti.

lahko posameznik soustvarja umetnostno ali neumetnostno besedilo s pomočjo spleta, namesto klasičnih knjig prebira elektronske ipd. Svetovni splet je neizčrpen vir različnih informacij z različnih koncev sveta in omogoča spoznavanje kulturnih okoliščin v oddaljenih krajih, s čimer pa se kulturna zavest že povezuje z medkulturno zmožnostjo. Ta ima pri književnem pouku ravno tako pomembno vlogo, saj besedila umeščamo v okoliščine nastanka, pri tem pa dijaki spoznavajo nove, oddaljene svete in kulture in se učijo strpnosti do vsega drugačnega. Literatura nam namreč kaže »tuje duševnosti ali geografsko, časovno, kulturno oddaljene življenjske prostore kot prostore drugosti, v katerih se s to drugostjo srečujemo, ne da bi jo mogli povsem speljati pod svoje« (Virk 2006: 10). Ob branju besedil iz nacionalne in prevodne književnosti dijaki oblikujejo spoštovanje ne le do lastne kulture, temveč razvijajo tudi medkulturno zmožnost, ki jo evropski referenčni okvir sicer vključuje v sklop socialnih in državljskih zmožnosti.

1.3.3 Socialne in državljske zmožnosti

Priporočila Evropske unije **socialno in državljsko zmožnost** opredeljujejo tako:

Socialne kompetence vključujejo osebne, medosebne in medkulturne kompetence ter zajemajo vse oblike vedenja, ki usposablja posameznike za učinkovito in konstruktivno sodelovanje v socialnem in poklicnem življenju, zlasti v vse bolj raznovrstnih družbah, ter za reševanje morebitnih sporov. Državljska kompetenca posameznike usposablja za polno udeležbo v državljskem življenju na podlagi socialnih in političnih konceptov in struktur ter zaveze za dejavno in demokratično udeležbo. (Priporočilo ... 2006)

Splošna opredelitev v isti ključni zmožnosti zajema poleg socialne in državljske še osebno, medosebno in medkulturno, zato jih lahko imenujemo tudi **širše socialne zmožnosti** (Krakar Vogel 2008: 16). Posameznik naj bi namreč razvil vrednote, kot so sodelovanje, samozavest, strpnost do soljudi, pripravljenost na sklepanje kompromisov itd. Za uspešno medosebno in socialno udeležbo v družbi je posebej pomembno razumevanje multikulturnih in socialno-ekonomskih razsežnosti evropskih družb in ujemanja nacionalne kulturne identitete z evropsko. Državljska zmožnost vključuje poznavanje »konceptov demokracije, pravice, enakosti, državljanstva in državljskih pravic, vključno s tem, kako so le-ti izraženi v *Listini o temeljnih pravicah Evropske unije* in mednarodnih deklaracijah ter kako jih

uporabljajo različne institucije na lokalni, regionalni, nacionalni, evropski in mednarodni ravni« (prav tam).

Na razvoj državljskih zmožnosti vplivajo različni dejavniki: posameznikova osebnost in sociokognitivne spretnosti, znanje, prepričanja in stališča o družbenih odnosih, socialni konteksti, s katerimi je »v neposrednih (družina, šola, vrstniške skupine, družbene organizacije in institucije) ali posrednih interakcijah (mediji, družbene institucije, politika, družbenopolitična ureditev)« (Gril, Videčnik 2011: 94). Ob razvijanju širših socialnih zmožnosti posameznik razvija različne osebne in kolektivne identitete, ki so med seboj v recipročnem odnosu. Mirjana Nastran Ule opredeljuje identiteto kot okvir za samospoznavanje socialne enote kot identične v času in prostoru. Identiteta je namreč »neločljivo povezana s socialnimi interakcijami med ljudmi, z medsebojnimi pripisovanji, pričakovanji in vsakdanjimi dejavnostmi, v katerih posameznik oblikuje in doživlja svojo življenjsko zgodbo kot povezano in smiselno celoto« (Nastran Ule 2000: 187). Identiteta v sodobni družbi ni nikoli poenotena in je ves čas podvržena spreminjanju in izključevanju nečesa; gradi na hierarhiji moči med dvema poloma, na primer na razlikah po spolu, rasi, veri ipd. (Hall v Nastran Ule 2000: 191). Ker je posameznik umeščen v različna socialna okolja, razvija tudi kolektivne identitete, to je »občutek pripadnosti določeni skupnosti oziroma kolektivni eniteti, ki je pogojena z objektivnimi in subjektivnimi merili« (Šabec 2006: 146). Tako kot osebne so tudi kolektivne identitete dinamičen proces ter v nenehnem spreminjanju, saj se »nalagajo druga na drugo, se med seboj ignorirajo, si nasprotujejo, se združujejo ter razdružujejo« (prav tam). Na ta proces lahko vpliva tudi branje literature. Besedila o drugih okoljih in kulturah namreč sprožajo vprašanja o lastni kulturi, mlade pripravljajo na soočenje z neizogibno mnogokulturno prihodnostjo in jim omogočajo, da bodo ob sposobnosti stalnega kritičnega primerjanja lastne kulture in jezika s tujimi kulturami ohranjali ter spoštovali lastno kulturo in jezik (Grosman 2006a: 190).

Med širšimi socialnimi možnostmi je v učnem načrtu za slovenščino – književnost posebej poudarjena **medkulturna zmožnost**, ki pa ima v okviru književnega pouka nekoliko bolj specifično vlogo, kot je opredeljena v dokumentih Evropske unije. Nanaša se namreč na prevodno literaturo, ki jo po prepričanju Mete Grosman v šolah obravnavajo neustrezno, kajti »vsaka obravnava oseb in človeških vzorcev obnašanja z vidika njihove univerzalnosti /.../ teži k posploševanju vzorca in zanemarjanju individualnih posebnosti, ki pri taki obravnavi ostanejo neopažene« (Grosman 2004a: 189). Zato predlaga, da bi pri pouku materinščine, kjer se dijaki srečujejo s

prevodno literaturo, vsaj pri nekaterih tujih besedilih upoštevali in poudarjali njihovo medkulturno umeščenost, pa tudi status prevoda kot posebne različice izvirnega besedila. S tem bi se približali »potencialnemu učinku medkulturnega razumevanja, strpnosti in zblizjevanja različnih kultur brez nezaželene kulturne hibridizacije« (Grosman 2004a: 190).

Učni načrt med splošnimi cilji kompetencami navaja, da se dijaki in dijakinje »ob razvrščanju besedil sistematično seznanjajo z razvojem slovenske književnosti in s sočasnimi smermi, z avtorji in deli iz evropske oziroma svetovne književnosti ter prek tekstnokontekstnih primerjav, presoj in medpredmetnih povezav razvijajo medkulturno zmožnost« (Učni načrt ... 2008: 7). Na načelni ravni je torej medkulturni zmožnosti priznan njen pomen, vendar pa na seznamu obveznih besedil ni nobenega predstavnika priseljenske ali manjšinske književnosti. Le med prostoizbirnimi besedili so tudi primeri iz južnoslovanskih književnosti: npr. poezija Šantića, Nazorja, Dučića in Matoša; Andrić: *Most na Drini*; Krleža: *Gospoda Glembajevi* (prav tam: 52). Podobno velja že za osnovnošolski učni načrt (2011), kjer je slovenščina tako kot v gimnazijskem učnem načrtu opredeljena kot »materni/prvi jezik za večino učencev in kot drugi jezik/jezik okolja za pripadnike manjšin«, torej vključuje zavedanje, da slovenščina ni vsem učencem materni jezik. Žal ta opredelitev ni nadgrajena z ustreznim izborom besedil iz svetovne književnosti, ki bi bila povezana s slovensko večkulturnostjo, Marijanca Ajša Vižintin pa opozarja na izključenost pripadnikov manjšin v Sloveniji, ki so nosilci najmanj dveh jezikov in kultur: romske in slovenske (npr. Rajko Šajnovič), italijanske in slovenske (npr. Martina Gomboz), madžarske in slovenske (npr. Judit Csuka Zagorec). V izobraževanju ostajajo neopažena tudi dela priseljskih avtorjev, čeprav deluje v Sloveniji vsaj 120 aktivnih literarnih ustvarjalcev (Žitnik Serafin 2008 v Vižintin 2017: 262). Marijanca Ajša Vižintin opozarja, da načelna podpora medkulturni vzgoji na začetku učnega načrta ne zadošča, in predlaga razširitev izbora književnih besedil z deli priseljencev in pripadnikov manjšin v Sloveniji. Poleg obstoječih besedil naj bi učenci brali na primer:

- eno besedilo avtorja/avtorice, pripadnika ene izmed treh ustanovno priznanih manjšin (italijanske, madžarske, romske);
- dve besedili avtorjev/avtoric, pripadnikov priseljskih skupnosti (albanske, afriške, ameriške, bolgarske, bošnjaške, hrvaške, kitajske, kosovske, makedonske, srbske, slovaške idr.);
- eno besedilo, ki tematizira vključevanje/izključevanje priseljen-
cev/manjšin (Vižintin 2014: 508–509).

Čeprav se avtorica v predlogu omejuje na osnovno šolo, bi bila smiselna razširitev predloga tudi na srednjo šolo. Na ta način bi bila ponujena možnost za premagovanje predsodkov s pomočjo književnosti. Mladi bralci in bralke namreč iščejo odgovore na vprašanja o sebi in svetu okoli sebe tudi v književnih besedilih, v katerih podobe priseljencev, beguncev, etničnih manjšin in skupnosti »pogosto temeljijo na stereotipnih predstavah o nekom, ki ga osebno sploh ne poznajo in s katerim še niso imeli stika« (Vižintin 2017: 131). Če se po branju nimajo priložnosti pogovoriti o prebranem, to lahko prispeva k ohranjanju stereotipov in predsodkov. Ko gre za branje pri pouku književnosti, s pogovorom seveda ne bi smelo biti težav: besedila za branje so običajno skrbno izbrana in predstavljajo izhodišče za voden pedagoški pogovor. Drugače je z besedili, ki jih mladi berejo v prostem času, saj je treba upoštevati tudi to, da kakovostna problemska literatura z obravnavo kočljivih in tabuiziranih tem »nagovarja čustva, povzroča čustven odziv, ki jih bralke in bralci včasih neradi posredujejo drugim in delijo z drugimi« (Šlibar 2006: 26). To še posebej velja za mladostnike, ki včasih ne želijo priznati niti tega, da berejo knjige, kaj šele to, da se jih je prebrano besedilo čustveno dotaknilo. Korak k premagovanju stereotipov in predsodkov so skušali narediti sestavljavci učnega načrta za poklicne in strokovne šole z uvedbo tematskih sklopov, npr. Dom, domovina, svet; Posameznik, družina in družba; Drugačni in zaznamovani, samotneži in čudaki. Izpitni katalog za poklicno maturo tematske sklope razvrednoti, saj predlaga za preverjanje na ustnem izpitu le besedila iz literarnozgodovinskega sklopa, »učitelji pa lahko za komplet izpitnih listkov po svoji presoji izberejo do 10 % žanrskih besedil« (Predmetni ... 2015: 13).

Gimnazijci pri književnem pouku razvijajo državljansko zmožnost predvsem v smislu spoznavanja pomembnih dogodkov iz nacionalne, evropske in svetovne zgodovine ter razvijanja sposobnosti učinkovitega oblikovanja odnosov z drugimi na javnem področju, izkazovanja solidarnosti in zanimanja za reševanje problemov, ki zadevajo lokalno in širšo skupnost. Naloga književnega pouka je torej razvijati zmožnost zaznavanja problemskih situacij posameznika in družbe v preteklosti in sedanjosti – spodbujati k izražanju svojih pogledov na teme, motive, sporočila ipd., ki jih prinaša literarno delo.

Zaznavanje družbene kritike, emancipacijske funkcije literature, manipulacije, različnih medčloveških odnosov so lastnosti kritičnega branja, ki bralcu pomaga pri opredelitvi do negativnih družbenih pojavov, oblikovanju pozitivne samopodobe, preseganju stereotipov ipd. To so zahtevne naloge, ki jih je mogoče doseči le, če posameznik razvije interakcijo z

besedilom (Šlibar 2011: 65). V gimnaziji so to predvsem besedila iz domačega in svetovnega kanona, pri čemer domači kanon predstavlja temeljna besedila iz slovenske književnosti in naj bi prispeval k oblikovanju nacionalne identitete, medtem ko svetovni kanon predstavlja temeljna besedila v svetovni književnosti, ki naj bi jih poznal vsak izobraženec. Pri tem velja pripomniti, da je šolski kanon svetovne književnosti izrazito zahodni kanon,²⁷ ki ga predstavljajo avtorji iz antike in velikih evropskih književnosti, npr. italijanske, francoske, angleške, ruske. Prezrti so avtorji iz manjših obrobni literatur, po slovenski osamosvojitvi so iz učnega načrta izpuščeni predstavniki južnoslovanskih književnosti, spregledana je ustvarjalnost avtoric (Jožef Beg 2012: 368).²⁸ V slovenskih učnih načrtih je šolski literarni kanon nespremenjen že desetletja, zato bi ga bilo treba nujno prenoviti oz. posodobiti in vanj vključiti vsaj nekaj besedil, ki so nastala v novejšem času in bi bila zato bližja izkušenskemu svetu sodobnega, s tehnologijo obremenjenega mladostnika.

Dijaki naj bi nameč poznali sodobne dogodke in pomembne dogodke iz nacionalne, evropske in svetovne zgodovine; razvijali naj bi zavest o ciljih, vrednotah in politikah socialnih in političnih gibanj ter poznali evropske integracije in strukture EU, glavne cilje in vrednote, kot tudi zavest o različnosti in kulturnih identitetah v Evropi (Šlibar 2011: 65). Poznavanje splošne zgodovine naj bi povezovali z literarnimi besedili iz različnih obdobij; ob branju, interpretaciji in ustvarjalnem delu spoznavali vpetost literature v časovne in prostorske okoliščine, odvisnost literature od teh okoliščin in hkrati njen vpliv na miselnost v času nastanka in v kasnejših obdobjih. Da bi dosegli te cilje, lahko pri pouku razpravljajo na primer o odzivih na posamezna literarna dela v preteklosti (npr. o vplivu Goethejevega romana *Trpljenje mladega Wertherja* na sodobnike; na odpravo suženjstva v Ameriki je vplivala tudi knjiga Harriet Beecher-Stowe *Koča strica Toma*; po izidu romana Charlesa Dickensa *Oliver Twist* so se izboljšale razmere v sirotišnicah), kakšni so bili družbeni odnosi, kako se je spreminjala vloga ženske, katere osebnosti so zaznamovale zgodovino človeštva ter kako ipd.

27 Haroldu Bloomu predstavljajo zahodni kanon dela, ki so z estetsko izvzinstvijo zaznamovala ne le svojo dobo in svojo nacionalno literaturo, temveč so vzor tudi prihodnjim rodovom v svetovnem merilu (Bloom 2003: 36).

28 Na izključenost avtoric je začela že v sedemdesetih letih opozarjati feministična literarna veda, zadnja desetletja pa so razprave na to temo pogostejše tudi v slovenskem prostoru. Razprave o ženski ustvarjalnosti so morda vplivale na izbor avtorjev in besedil v učnem načrtu za slovenščino v gimnazijah, saj je že v učnem načrtu iz leta 1998 opaziti v izbirnem delu več avtoric, temu pa so sledila antologijsko urejena *Branja*, v katerih je med 372 avtorji 25 ali 6,7 % avtoric (iz svetovne književnosti 11), kar je največ doslej (Jožef Beg 2012: 368).

Cilj branja različnih umetnostnih besedil je, da dijaki zaznavajo osebne in družbene probleme svojega časa ter o njih razpravljajo s sošolci in z učiteljem pri pouku, pišejo eseje ali kratka razmišljanja in tudi poustvarjalna besedila (pesmi, kratka proza ipd.). Pri različnih oblikah dela naj bi razvijali spretnosti za sodelovalno delo, empatijo, socialno občutljivost, strpnost in spoštovanje do drugače mislečih. Vse to naj bi prenašali v svoje vsakdanje življenje v komunikaciji z različnimi ljudmi in v različnih okoljih, tudi virtualnih. Sodobna tehnologija je namreč močno spremenila delovanje človeka v javnih in zasebnih okoljih. Po eni strani povečuje možnosti komunikacije s sogovorniki iz različnih koncev sveta, kar lahko pozitivno vpliva na posameznikovo sporazumevalno zmožnost v tujem jeziku,²⁹ po drugi strani pa zmanjšuje njegovo zmožnost komunikacije z ljudmi okoli sebe.

1.3.4 Učenje učenja

Hitro kopičenje novih spoznanj na različnih področjih človekovega delovanja ter različne možnosti še hitrejšega pridobivanja pomembnih in manj pomembnih spoznanj vpliva na to, da se spreminja vloga šole kot ustanove, ki posamezniku omogoča čim boljšo izobrazbo in splošno razgledanost. Zaradi vse hitrejšega spreminjanja področij znanja in poklicev strokovnjaki napovedujejo, »da bo vsakdo v svojem življenju približno šestkrat spremenil področje svojega poklicnega delovanja« (Marentič Požarnik 2010: 166). Sodobna šola mora torej razviti pri mladih take zmožnosti, »ki jim bodo omogočale stalno izpopolnjevanje znanja, vseživljenjsko učenje in uspešno delovanje v svetu nenehnih sprememb« (Pečjak, Gradišar 2012: 11). Za uspešno **vseživljenjsko učenje** ne zadostuje poznavanje podatkov, pojmov, zakonitosti in metod na določenem področju, temveč se mora posameznik naučiti, kako naj si organizira čas učenja, katere učne strategije so za določeno področje najprimernejše, kako naj išče, zbira in izbira informacije o določenem področju, kako naj naredi povzetek, poišče bistvo v gradivu itd. V času šolanja se je treba naučiti samostojnega učenja in razviti odgovornost za lastno učenje (Marentič Požarnik 2010: 167). Dijak ima razvito zmožnost **učenje učenja**, ki temelji na samoregulacijskem učenju, če sam usmerja oz. regulira svoj lastni proces učenja in se hkrati te svoje aktivne vloge zaveda, pri učenju uporablja različne učne strategije, ima pred sabo jasen cilj in si prizadeva, da bo ta cilj dosegel (Pečjak, Gradišar 2012: 13).

Učenje učenja je tudi ena od ključnih zmožnosti in je v evropskih dokumentih opredeljena kot

29 Namenoma uporabljam ednino, saj lahko rečemo, da postaja medmrežni jezik v mednarodnem sporazumevanju kar angleščina.

sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in informacijami, individualno in v skupinah. Ta kompetenca vključuje zavest o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanje priložnosti, ki so na voljo, in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje. Pomeni pridobivanje, obdelavo in sprejemanje novega znanja in spretnosti ter iskanje in uporabo nasvetov. Z učenjem učenja učenci nadgrajujejo svoje predhodne izkušnje z učenjem in življenjske izkušnje v različnih okoliščinah: doma, v službi, pri izobraževanju in usposabljanju. Motivacija in zaupanje vase sta za kompetenco posameznika odločilni. (Priporočilo ... 2006)

Vse zgoraj navedene opredelitve predvidevajo idealno podobo učečega se posameznika, spreminjajo pa tudi pogled na učenje. Zmožnost učenje učenja je bolj osredotočena na proces učenja kot pa na rezultat, ki ga od učenja pričakujemo, tj. znanje. Do koncepta vseživljenjskega učenja, pa tudi pojmov učenje učenja, motivacije in samoregulacijskega učenja je kritičen Liessmann (2008: 30–31), ki opozarja na nevarnost, da se izobraževanje zaradi zmotnega prepričanja o znanju kot nepotrebnem balastu omejuje na učenje učenja, češ da se bo mogoče kasneje naučiti kar koli. Učenje učenja razume kot zahtevo po učenju brez vsebine, ki je nepovezano z idejo izobraževanja in vedno na voljo zahtevam trga. Kot primer navaja avstrijski program, ki učitelje usposablja za pospeševanje motivacije in vseživljenjskega učenja. Po njegovem mnenju je ideologija takšnih programov dokaz nesposobnosti, da bi definirali, kaj bi bilo v šolah sploh treba učiti. Svoje prepričanje utemeljuje s tem, da v šolah po objavi rezultatov PISE za otroke s primanjkljaji v pismenosti ponekod uvajajo predmet »motivacija«, namesto da bi jim pomagali odpravljati težave pri branju (prav tam: 31). Razlog za takšno ravnanje vidi v obsedenosti sodobne družbe z ocenjevanjem in evalvacijami, pri čemer izpostavlja PISO kot ocenjevanje narodov, saj gre za raziskavo, povezano s statistiko OECD, ki je predstavljena kot razvrstitev na mednarodni lestvici (prav tam: 66).

Z Liessmannovo kritiko se lahko delno strinjamo. Resnično obstaja nevarnost, da šole pod pritiskom okolja, ki zahteva čim višjo uvrstitev na lestvicah šol (npr. glede na rezultate raziskave PISA ali mature), svoje delo nekritično usmerijo v pripravo na izboljšanje rezultatov ter v ta namen uvedejo celo posebne oblike pomoči (npr. tečaje za motivacijo ali razvijanje strategij učenja). Pri tem je najbolj problematično, da bi bilo takšno ravnanje posledica želje po izboljšanju umestitve na lestvici šol, ne pa želje po tem, da bi izboljšali kakovost znanja.

Definicija zmožnosti učenje učenja kot bistveni sestavini izpostavlja motivacijo in zaupanje v lastne sposobnosti, saj vplivata na pozitiven odnos

do učenja in spodbujata vedoželjnost. Raziskave kažejo, da to pogosto drži, vendar v praksi kljub temu ugotavljamo, da rezultati učenja niso nujno skladni z zaznano visoko samoučinkovitostjo. Lahko se namreč zgodi, da imajo današnji otroci in mladostniki zaradi pretirano permisivne vzgoje in »otroku prijazne šole«, ki ji je tuja negativna kritika, o svojih sposobnostih nerealno predstavo. Nerealne predstave o zmožnostih učencev se odražajo tudi na močno povečanem vpisu v gimnazije: od 28,99 % v šolskem letu 1999/2000 na 42,72 % v letu 2010/11 (Bela knjiga 2011: 192).³⁰ Zaradi povečanega vpisa bi pričakovali, da se bo v gimnazijah povečal tudi osip, ker pa se to ne dogaja, lahko ugotovimo, da je prišlo do zniževanja kriterijev za ocenjevanje, saj je bilo treba zahtevnost prilagoditi večini vpisanih dijakov (prav tam: 200). V očeh javnosti je namreč visok osip eden izmed pokazateljev, da je šola neuspešna, to pa bi se lahko negativno odrazilo na vpisu. Leta 2013/14 je začel vpis v gimnazijske programe upadati; v šolskem letu 2015/16 je padlo število vpisanih v prvi letnik na 33,7 % (Poročilo ... 2016: 20), kar je še vedno visok odstotek. Danes gimnazije tekmujejo za dijake z ostalimi srednjimi šolami in »/n/jihov interes tako ni samo odličnost izobrazbe, temveč postaja vedno bolj pomemben cilj zadostno število vpisanih dijakov, da gimnazija normalno deluje in učitelji ohranijo zaposlitev« (Bela knjiga 2011: 192).

Zaradi spremenjenih razmer v srednješolskem izobraževanju postaja toliko bolj pomembno, da učitelj dijaku pomaga razvijati in ozaveščati tiste strategije učenja, ki so najprimernejše za določeno področje. Liessmann sicer opozarja, da postaja učenje učenja samo sebi namen, vendar se je temu mogoče izogniti, če učenje strategij povežemo s konkretno vsebino predmeta.

Poglavitna izkušnja in temeljna dejavnost za uresničevanje vseh ciljev pouka književnosti je branje (Krakar Vogel 2004: 21), torej dijaki razvijajo predvsem bralne učne strategije. Že v prvem letniku se pri jezikovnem pouku seznanijo z bralnimi tehnikami, saj v skladu z učnim načrtom spoznajo informativno branje (tehniko preleta in tehniko diagonalnega branja) in študijsko branje, strategije pred branjem, med njim in po njem. To znanje pa naj bi vadili in poglobljali pri vseh učnih predmetih ob branju neumetnostnih, strokovnih besedil, pri pouku književnosti pa prav tako ob neumetnostnih (didaktični instrumentarij v berilih/učbenikih za književnost, spremne razlage k literarnim besedilom, priročniki, spletne strani ipd.), več pa ob umetnostnih besedilih.

30 Podatki o vpisu iz Bele knjige se razlikujejo od podatkov v poročilu Ministrstva za šolstvo, kjer je zapisano, da se je v šolskem letu 1999/2000 vpisalo v gimnazijo 32,5 % osnovnošolcev, leta 2010/11 pa 38,3 %. Največji vpis osnovnošolcev v gimnazije so zabeležili v šolskem letu 2006/07, ko se je v 1. letnik vpisalo 40,6 % osnovnošolcev (Podatki ... 2016: 19).

Litararna besedila beremo z drugačnimi pričakovanji, nameni in cilji kot neumetnostna, prav tako drugače beremo leposlovje kot šolsko in prostočasno branje. Boža Krakar Vogel v članku *Oblike kurikularnega branja literature* (2016) predlaga delitev branja na **kurikularno** in **prostočasno**. Kurikularno branje opredeljuje »kot branje v okvirih kurikula – pri pouku in drugih organiziranih vzgojno izobraževalnih dejavnostih, ki se jih učenci udeležujejo prostovoljno, se pa pričakuje od njih dejavno sodelovanje, tako da izpolnjujejo zadane naloge« (Krakar Vogel 2016: 7). Kurikularno branje torej vključuje tudi nekatere oblike prostočasnega branja, npr. za Cankarjevo priznanje, sodelovanje v bralnem klubu, literarnem krožku ipd., kjer dijaki ravno tako vodeno razvijajo bralno sposobnost in kulturo. Te oblike Boža Krakar Vogel opredeljuje kot delno prostočasno oz. motivacijsko branje, medtem ko je pravo prostočasno branje tisto, »ki ga bralec v vseh smislih organizira samostojno – sam izbere knjigo, sam izbere bralne strategije (preskakuje, bere od sredine proti koncu in nazaj) in nikomur o svojem branju ne poroča oz. ne odgovarja (prav tam).

V okvirih kurikularnega branja razlikujemo **branje celotnih besedil** in **branje odlomkov**. Prvo pomeni branje literarnih besedilnih v celoti (pri pouku kratka besedila – pesmi in kratka proza, besedila za domače branje, dolgo branje; pri dejavnostih ob pouku: izbirno interesno branje, motivacijsko oz. delno prostočasno branje), drugo pa branje premišljeno izbranih odlomkov, ob katerih bralci razvijajo zaznavanje literarnosti v besedilu in ga postavljajo v besedilni in zunajbesedilni kontekst (Krakar Vogel 2016).

V podporo kurikularnemu literarnemu branju služijo neumetnostna besedila s področja literarne vede: o zgodovinskih in kulturnih okoliščinah, miselnosti oz. filozofiji dobe, avtorjih umetnostnih besedil itd. Učenci oz. dijaki jih berejo s pričakovanjem/ciljem, da bodo na primer spoznali okoliščine nastanka izbranega besedila, se informirali o literarnozgodovinskem obdobju, spoznali značilnosti literarnih zvrsti ipd. **Bralne strategije** pri branju neumetnostnih besedil se ne razlikujejo od bralnih strategij, ki jih uporabljajo pri jezikovnem delu predmeta ali pri drugih predmetih, zato se pri tej dejavnosti ponuja priložnost za znotrajpredmetno (npr. besedišče, skladnja, zgodovina jezika) in medpredmetno povezovanje (npr. zgodovina, sociologija, filozofija, umetnost).

Predbralne strategije so odvisne od vrste besedila, ki naj bi ga učenci brali. Učitelj pred branjem razlage v učbeniku postavlja drugačna vprašanja kot pred branjem umetnostnega besedila. Namen vprašanj je ugotavljanje predznanja in usmerjanje učencev k iskanju informacij v besedilu, razlaga težjih pojmov ipd. (Pečjak Gradišar 2012: 143). Pri pouku književnosti jih

učitelj zastavi pred branjem razlagalnih besedil, npr. v učbeniku ali spremni besedi, praviloma pa jih ne zastavlja pred branjem literarnih besedil, saj z njimi bralce usmeri k takojšnjemu iskanju literarnovednih prvin, s tem pa ovira njihov doživljajski stik z literarnim besedilom. Neodvisno od vrste besedil je pomembno, da se pogovorijo o namenu branja in si ogledajo zgradbo besedila (preglednica 3).

Preglednica 3: Razlike v zgradbi neumetnostnega in umetnostnega besedila (po Pečjak, Gradišar 2012: 159)

	Neumetnostno besedilo	Umetnostno besedilo
Naslov besedila	po navadi v nekaj besedah izražena vsebina besedila	redko izražena vsebina besedila, lahko metaforičen
Avtor	kdo je, v kateri stroki je aktiven, kakšen je njegov slog – na primer ali uporablja veliko tujk, tvori zapletene povedi ipd.	kdo je, biografski podatki, njegov vpliv na druge avtorje, kakšen je njegov slog
Členjenost besedila	odstavki, naslovi poglavij in podpoglavij ipd.	verzi ali proza; členjenost odvisna od književne zvrsti: v dramatikii dejanja in prizori; v poeziji členjenost na kitice, verzi; v pripovedništvu poglavja – naslovljena ali ne, spevi
Poudarjeni deli besedila	okrepljen tisk, poševni tisk, uokvirjen del besedila, besedilo na barvni podlagi	različni tipi črk: na primer retrospektiva ali vzporedna zgodba v poševnem tisku, lahko tudi v drugi barvi
Slikovno in grafično gradivo	zemljevidi, fotografije, umetniške reprodukcije, preglednice itd.	ilustracije, umetniške fotografije, reprodukcije
Jezik	slovarček tujk, razlaga besed, definicije	pesniške figure, raba različnih jezikovnih zvrsti

Med branjem učenci/dijaki uporabljajo različne **učne strategije**, ki jim pomagajo pri usvajanju nove snovi: označijo pomembne informacije (uporabljajo različna znamenja, kot so podčrtave, vprašaji, klicaji, puščice, številčne oznake), podčrtajo neznane izraze in jim dopišejo razlago pomena (pri tem si pomagajo s priročnikom), izpišejo bistvene informacije, dopišejo obrobne razlage, pišejo povzetke itd. (Pečjak, Gradišar 2012).³¹ Na osnovi tega po branju izdelajo bodisi povzetek bodisi miselni vzorec,

31 V praksi predstavljajo oviro za takšno delo z besedili učbeniški skladi, saj učbeniki niso v trajni lasti dijakov; ob koncu leta jih morajo vrniti nepopisane.

vendar je pri slednjem pomembno, da se ga naučijo pripovedovati. Učinkovita strategija je še vedno odgovarjanje na lastna ali učiteljeva vprašanja, s katerimi preverjamo razumevanje avtorjevih sporočil, zmožnost povezovanja vsebine in delov v celoto ter dijakovo povezovanje novih informacij s predznanjem (Pečjak, Gradišar 2012: 201).

Predvsem pesniška besedila in zahtevnejše odlomke iz daljših besedil dijaki pogosto berejo večkrat in na različen način (tiho in glasno branje posameznika, skupinsko branje ipd.). Sprejemanje literarnega besedila »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: 522). Pri šolski obravnavi literarnega besedila bralci v doživljajski stik z besedilom praviloma stopijo najprej v vlogi poslušalca. Po premoru, ki sledi interpretativnemu branju, ter izražanju doživetij sta na vrsti drugo branje in razčlenjevanje besedila, ki se izteče v sintezo z aktualizacijo. Drugo branje je namenjeno raziskovanju vsebine in odpravljanju neznank, ki so največkrat vsebinske, jezikovne ali slogovne narave. Izluščiti je treba bistvo, prikazati dogajanje na dogajalni premici, skicirati odnose med posameznimi osebami, pisati povzetke in predstavitve, komentarje, podčrtati ali izpisati ključne misli in jih citirati v svojih zapisih o besedilu, prepoznavati avtorjev stil, ozračje in ton besedila itd.

Dijaki pri književnem pouku ob delu z umetnostnimi in neumetnostnimi besedili torej spoznavajo učne strategije, ob branju daljših besedil, npr. romanov, razvijajo vztrajnost, ob delu v skupinah ali dvojicah se navajajo na sodelovanje in izmenjavo pridobljenega znanja, razvijajo zavest o pomenu organizacije lastnega učenja ipd.

Na razvoj zmožnosti učenje učenja pozitivno vpliva delo v dvojicah in skupinah, saj se tako navajajo na sodelovanje in izmenjavo pridobljenega znanja, kar jim pomaga pri odpravljanju morebitnih napak v razumevanju besedila. Glede na evropske smernice naj bi vsaj ob zaključku vsake večje enote naredili evalvacijo opravljenega dela, s pomočjo katere dijaki na primer razmislijo, kaj so se novega naučili, katera spoznanja lahko uporabijo v svojem vsakdanjem življenju, kako ocenjujejo svoje delo in kaj morajo spremeniti, da bodo še uspešnejši. Bistveno pri tem je, da se posameznik zaveda, kakšen učni tip je, da pozna učne strategije in jih pri učenju tudi uporablja.

Razvitost zmožnosti učenje učenja lahko opazujemo (ne pa ocenjujemo) ob vsakodnevnih dejavnostih v šoli. Razvidna je na primer iz tega, kako dijaki poslušajo razlago (ali si delajo zapiske, kakšni so zapiski, kako jih

uredijo); kako se lotijo dela z besedilom (ali si podčrtajo ključne besede, ali si zabeležijo morebitna vprašanja in opažanja, ali naredijo izpiske ipd.). Opaževanje je izhodišče za nudenje pomoči in svetovanje o izbiri strategije učenja, ki je pri določenem predmetu najprimernejša za posameznega dijaka.

1.3.5 Digitalna zmožnost

Digitalna zmožnost/pismenost kot ena od osmih ključnih zmožnosti evropskega referenčnega okvira vključuje varno in kritično uporabo tehnologije informacijske družbe pri delu, v prostem času in pri sporazumevanju. Povezana je z uporabo računalnikov za iskanje, ocenjevanje, shranjevanje, proizvodnjo, predstavitev in izmenjavo informacij ter za sporazumevanje in sodelovanje v skupnih omrežjih po internetu (Priporočilo ... 2006).

Informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT) so v zadnjem desetletju močno vplivale na kulturo sodobne družbe, tudi na kulturo učenja in poučevanja, saj si danes težko predstavljamo sodoben pouk brez uporabe informacijske tehnologije. S spreminjanjem učenja in poučevanja informacijsko-komunikacijska tehnologija prispeva k usvajanju ostalih ključnih zmožnosti, zato je naloga šole, da z različnimi dejavnostmi spodbuja kritično rabo interneta in drugih informacijskih sistemov v vzgojne in izobraževalne namene. Pri tem je zlasti pomembno načelo, da mora posameznik »tudi razumeti, kako lahko IKT podpira ustvarjalnost in inovativnost, ter se zavdati vprašanj glede veljavnosti in zanesljivosti informacij, ki so na voljo, ter pravnih in etičnih načel, ki so vključena v interaktivni rabi IKT« (prav tam).

Meta Grosman opozarja na pomanjkljivost opredelitve digitalne pismenosti, saj sploh ne omenja bralnih procesov, ki so potrebni za učinkovito razbiranje elektronskih besedil, temveč se omejuje le na pomen uporabe novih tehnologij (2011: 21).

Glede na opredelitev v evropskih dokumentih je temeljni pogoj za razvijanje digitalne pismenosti široka dostopnost tehnologije. Ta je po ugotovitvah študije, ki jo je leta 2012 pripravila Izvršna agencija za izobraževanje, avdiovizualne vsebine in kulturo (EACEA P9 Eurydice), v večini državah Evropske unije tudi zagotovljena. Leta 2006 je imelo v povprečju 75 % gospodinjstev z vzdrževanimi otroki doma računalnik, vendar so med državami velike razlike (na primer: v Nemčiji, na Finskem, in Norveškem je imelo računalnik 95 % družin, v Romuniji pa le 34 %). Leta 2009 je bil v večini držav 90-odstoten delež gospodinjstev z vzdrževanimi otroki, ki so imela v lasti računalnik. V Sloveniji je bil leta 2009 delež družin z računalnikom 92-odstoten (Pomembni ... 2012), torej ima večina pogoje za učenje s pomočjo IKT.

Raziskava Centra za metodologijo in informatiko ter Fakultete za družbene vede o rabi interneta v slovenskem izobraževanju (Brečko 2008) je pokazala, da vsi anketiranci (osnovnošolci, srednješolci in študentje) uporabljajo internet: 98 % vprašanih ga uporablja tedensko, pri čemer je med vprašanimi srednješolci 84 % dnevnih uporabnikov. Učitelji ne delijo naklonjenosti mladih do IKT in po poročanju udeležencev raziskave le ena četrtnina učiteljev pri pouku izkorišča prednosti interneta. 57 % vprašanih je izjavilo, da njihovi učitelji nikoli ne uporabljajo virtualnih učnih orodij (npr. Moodle, Echo), kar glede na to, da gre za novejšo tehnološko možnost, niti ni presenetljivo. Oviro pri uporabi IKT predstavljajo predsodki učiteljev o nezanesljivosti internetnih virov. Zlasti učitelji slovenščine povezujejo internet z eseji, nalogami, obnovami domačih branj, ki jih dijaki najdejo na spletu in se tako izognejo branju zahtevnega literarnega dela, pri tem pa spregledajo tiste vsebine, ki bi bile književnemu pouku v podporo (npr. digitalna knjižnica, pravopis, slovar, spletne strani književnih ustvarjalcev in drugih umetnikov). Tudi zaradi odsotnosti sistematične medijske vzgoje se sami v množici informacij na spletu ne znajdejo. Po Liessmanovem mnenju to vodi do paradoksalne situacije, da ravno hitra dostopnost številnih raznovrstnih informacij vodi v neinformiranost in neznanje, saj nestrukturirana množica podatkov, ki jih najdemo v podatkovnih zbirkah, še ni znanje; to postane šele z razlago podatkov glede na njihovo vzročno povezanost in notranjo konsistentnost (Liessmann 2008: 24–25).

Digitalni zmožnosti je v posodobljenem učnem načrtu za slovenščino namenjena posebna pozornost. Dijaki naj bi jo dokazali »s smiselno in vsestransko uporabo IKT pri iskanju literarnih informacij, pri aktualizaciji literarnih vsebin in nadgrajevanju ter poglobljanju pridobljenega književnega znanja« (Učni načrt ... 2008: 38). To zahtevo v didaktičnem instrumentariju v učbenikih podpirajo naloge, s katerimi dijaki razvijajo digitalno zmožnost. To je tudi tisto področje, ki mu je bila v slovenskem prostoru posvečena največja pozornost, tudi finančne narave, saj so podjetja v informatizaciji šolstva očitno prepoznala veliko priložnost za zaslužek. V okviru posodobitev gimnazijskih programov so posebno veljavo pridobila prizadevanja za uporabo IKT. Nabavo računalniške opreme in uvajanje e-gradiv je finančno podprlo Ministrstvo za šolstvo in šport, na internetu deluje spletni portal SIO – Slovensko izobraževalno omrežje. V posamezne šole so poskusno že uvedli tablične računalnike z e-gradivi. Uveljavil se je nov termin: e-kompetentni učitelj. V šolah uporabljajo e-redovalnico in e-dnevnik, tudi stiki s starši so pogosto omejeni na dopisovanje po elektronski pošti.

Novim tehnologijam se danes učitelji težko izognejo in seznanjanje z njimi spada med kazalnike njihove kompetentnosti. Poznavanje možnosti jim lahko olajša izbiro strategij, s katerimi bo spodbudil dijake k razvijanju trajnih bralnih navad, pa tudi h kritičnemu branju in izbiranju informacij, pridobljenih s pomočjo spleta. Kljub pomislekom, kako bodo tehnologije vplivale na znanje prihodnjih generacij, so nekateri dosežki uporabni za uresničevanje ciljev pouka književnosti. Danes so na primer že dosegljivi bralniki elektronskih knjig, ki podpirajo slovenščino, številna književna besedila so dostopna v digitalizirani obliki na medmrežju. Na spletu je vse več e-knjig v slovenščini: od slovenskih klasikov (npr. www.e-knjiga.si/klasi-ki_cover.php), sodobnega leposlovja do prevedenih svetovnih uspešnic (npr. www.e-emka.si/) v različnih formatih, tako da jih je mogoče brati tudi s pomočjo računalnika in ne le z e-bralniki, ki so za naše tržišče pogosto še vedno predragi. Pomemben vir zlasti starejšega slovenskega leposlovja je Wikivir s projektoma *Slovenska leposlovna klasika* (Filozofska fakulteta v Ljubljani, Oddelek za slovenistiko) in *Zbirka slovenskih mladinskih leposlovnih besedil* (Pedagoška fakulteta v Ljubljani), že digitalizirana leposlovna in neleposlovna besedila so dosegljiva v Digitalni knjižnici Slovenije, člani splošnih knjižnic si lahko izposodijo e-knjige v spletni knjižnici Biblos (www.biblos.si/) itd. Splet torej ponuja že dovolj možnosti za srečevanje z leposlovjem. Učitelj naj bi te možnosti poznal in na njih opozarjal dijake pri pouku književnosti. Danes se namreč ne moremo več slepiti, da je digitalna tehnologija le modna muha in da je edino pravo branje leposlovja branje knjig v tradicionalni obliki. E-knjige spreminjajo bralne navade in v praksi lahko opazamo, da digitalna generacija, vajena slikovnega jezika in hitrega preklapljanja z ene teme na drugo, izgublja zmožnost koncentracije, ki je potrebna, da preberemo knjigo do konca in da o njej razmišljamo.

Večpredstavnostno tehnologijo je treba vključevati v pouk književnosti in dijake naučiti, kako poiskati in povezovati prave informacije na svetovnem spletu ter kako beremo večkodna besedila. Bogata elektronska besedila s slikovnim gradivom, zvočnimi in filmskimi posnetki, s številnimi povezavami na druge spletne strani bralca vabijo k lastni bralni poti, na kateri poljubno izbira med ponujenimi vsebinami (posamezne sestavine, kose besedila, vizualnega gradiva). S tem bralec ne določa »samo izbora, se pravi izbranih in zanemarjenih/neizbranih sestavin, marveč tudi zaporedje sestavljanja posameznih sestavin v celoto in s tem znotrajbesedilne vzročne povezave hitrosti izbora oz. prehodov z ene sestavine na drugo, količino in kakovost pozornosti ter količino in kakovost izbranih sestavin« (Grosman 2011: 22). Tako branje od bralca zahteva dosti več

osredotočenosti na cilj kot branje linearnih besedil, kjer zgodba sledi v nekem logičnem zaporedju.

Posebno pozornost je treba posvetiti raziskovanju bralnih procesov pri nelinearnem branju ter učinkov takšnega branja, ki je po mnenju Mete Grosman pismenost 21. stoletja. Prepričana je namreč, da bodo mladi v prihodnje potrebovali večrazsežno pismenost, se pravi pismenost, ki »že v osnovi predpostavlja dobro razvito linearno pismenost za razbiranje besednih blokov, seveda ob hkratni vizualni pismenosti za razbiranje slikovnih sestavin sporočil« (prav tam). Tako opredeljena digitalna pismenost, ki se nanaša enakovredno na branja literarnih in neliterarnih besedil, presega definicijo iz evropskih dokumentov, naravnano predvsem na uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije.

1.4 Koncept razvijanja zmožnosti pri pouku književnosti v učnem načrtu za slovenščino v gimnaziji (2008)

V razvijanje različnih zmožnosti je bil usmerjen že učni načrt za slovenščino iz leta 1998, ki je nastal v okviru kurikularne prenove. Tudi ta je bil ravno v književnem delu zelo odprt: ponujal je izbirna besedila znotraj obveznih besedil, poleg teh pa še prostoizbirna besedila, namenjena spodbujanju bralnih interesov, bralnega veselja in ustvarjalnosti ob dijakom zanimivih delih. Predvidel je poglobljanje in utrjevanje dejavnosti dijakov v okviru etapnih ciljev z drugačnimi pristopi, pouk naj bi bil podprt s kritičnim spremljanjem medijskih (filmskih, radijskih, televizijskih, računalniških) preoblikovanj literarnih besedil in aktualnega literarnega dogajanja itd. Učitelje je v didaktičnih priporočilih opozarjal na uporabo različnih metod in oblik dela, na medpredmetne povezave, raznovrstno pridobivanje ocen. Vse to vključuje tudi leta 2008 posodobljeni načrt, ki pa je bolj ekspliciral zmožnostne/kompetenčne pristope v formulacijah ciljev in povečal izbirnost besedil v obveznem ter prostoizbirnem delu, predlagal izbirnost pristopov (npr. fleksibilno diferenciacijo, uporabo različnih bralnih strategij) in opredelil pričakovane dosežke. V didaktičnih priporočilih je posebej poudaril učiteljevo avtonomnost pri globini interpretacij, razporejanju zaporedja obravnave in časa za obravnavo posameznih sklopov ter priporočil strategijo pri domačem branju itd. (Učni načrt ... 2008).

Novost v posodobljenem učnem načrtu so pričakovani dosežki/rezultati, ki izhajajo iz »ciljev, vsebin in kompetenc« (Učni načrt ... 2008: 34), ob katerih je ločeno po področjih (jezikovni pouk, književni pouk) navedeno, s katerimi dejavnostmi dijaki dokazujejo raven svojih zmožnosti, pridobljenih pri pouku slovenščine. V okviru sprotnega vrednotenja

dosežkov je posebej poudarjen pomen vrednotenja dosežkov sošolcev in samovrednotenja, pri čemer »/z/lasti samovrednotenja omogoča dijaku, da se zave svojega znanja/zmožnosti ali težav, ki mu omogočajo doseči cilj, in vzrokov zanje. Spodbuja njegovo (samo)kritičnost, sistematičnost in krepi samozavest« (prav tam 46–47).

V gimnazijskih programih je slovenščini namenjenih 560 ur, od tega polovica ur (280 ur) književnemu pouku, v okviru katerega se dijaki

z ustvarjalno močjo slovenskega jezika srečujejo še zlasti ob umetnostnih besedilih. Namen tega srečevanja je branje, osebno doživljanje in odprto razumevanje obveznih in prostoizbirnih umetnostnih besedil iz slovenske in prevodne književnosti. Na ta način dijaki/diakinja razvijajo doživljajske, domišljjsko ustvarjalne, vrednotenjske in intelektualne zmožnosti, ki bogatijo posameznikovo osebnost in so sestavina estetske zmožnosti, ter poglobljajo splošno sporazumevalno zmožnost za sprejemanje in izražanje raznovrstnih besedil. Spoznavanje temeljnih dejstev in nosilcev zgodovine slovenskega jezika in književnosti je eden od najpomembnejših pogojev za poglobljanje kulturne, domovinske in državljske vzgoje. Umeščanje reprezentativnih del iz slovenske književne ustvarjalnosti v evropske kulturne okvire pa prispeva k medkulturni in širši socialni zmožnosti. Kritična refleksija obravnavanih pojavov prispeva še k razvijanju kritičnega mišljenja ter k učenju učenja (Učni načrt ... 2008: 5).

Iz opredelitve nalog pouka književnosti je razvidno, da branje umetnostnih besedil v srednji šoli bistveno vpliva na razvoj večine ključnih zmožnosti. Dijaki naj bi do konca šolanja razvili:

- bralno zmožnost³² na stopnji kultiviranega bralca;
- (splošno) sporazumevalno zmožnost (sprejemanje in tvorjenje raznovrstnih besedil, izražanje svojega mnenja);
- uporabno književno znanje kot sestavino bralne zmožnosti (poznavanje literarnozgodovinskih dejstev in temeljnih literarnoteoretičnih pojmov; uporaba strokovne terminologije);
- zmožnost širjenja svojih spoznanj o književnosti in njihovega uvrščanja v širši kulturni kontekst (Učni načrt ... 2008: 37–38).

Branje umetnostnega besedila zahteva drugačne bralne strategije kot branje neumetnostnih besedil, pri čemer se je treba zavedati, da ločnica med literarnim in neliterarnim besedilom ni vedno jasna. Poetične prvine,

32 Učni načrt uporablja pojem bralna zmožnost, čeprav je očitno, da gre za zmožnost literarnega branja, saj besedno zvezo povezuje s cilji, ki so povezani z branjem in razumevanjem literarnih besedil.

večpomenskost, nevsakdanja oblikovanost so pogoste značilnosti oglaševalskih in publicističnih besedil, pa tudi »posebno (tj. fikcijsko) razmerje do resničnosti /.../ naj ne bi bilo nobena posebnost literarnih besedil, saj so fiktivne na primer tudi šale, da ne govorimo o mnogih člankih iz rumenega tiska« (Juvan 2006: 88). V skladu z novejšimi spoznanji literarne vede naj bi bila literarnost »besedilom pripisana od zunaj, pod vplivom načina njihove socialne prezentacije in medija objave ter na podlagi bralskih obzorij pričakovanj in recepcijskih navad« (prav tam) ali kot pravi Culler, je literarno besedilo »govorni dogodek, ki izzove neke vrste pozornost. /.../ Običajno bralci neko delo obravnavajo kot literaturo, ker ga najdejo v kontekstu, ki ga določa kot literaturo – v pesniški zbirki ali delu revije, knjižnici ali knjigar- ni« (Culler 2008: 38).

V slovenskih učbenikih za književnost je literarno besedilo opredeljeno različno:

- z navajanjem njegovih značilnosti: posebna oblikovanost (estetskost), večpomenskost, fiktivnost, univerzalnost in umetniškost (Branja 2008: 403);
- z opredelitvijo nalog: »/u/metniška dela opravljajo sicer tudi spoznavne (informativne), moralne, včasih celo praktične naloge, vendar se jim kot zelo bistvene pridružujejo še estetske« (Svet književnosti 2009: 11); »/b/esedna umetnost lahko opravlja spoznavno in etično vlogo, vendar je v ospredju t. i. estetska vloga, s katero vse prejšnje vloge dobijo nov učinek, ki ga bralci prepoznavamo kot posebno umetniško in estetsko doživetje« (Umetnost besede 2007: 16).

Za srednješolce je literarnost besedila v vseh treh berilih opredeljena zelo zahtevno, še zlasti ker se s temi pojmi srečajo že na začetku prvega letnika, ko večina šele vstopa v svet književnosti za odrasle. Kot neizkušeni bralci morda nekatere izmed pojmov celo lahko razumejo ob tradicionalnih besedilih, težava pa nastane pri sodobni književnosti, ki ni vedno v skladu z merili privzgojene predstave o estetiki v literarnem besedilu (rima, poseben ritem; bogata metaforika, blagoglasnost; vzvišen jezik). Tako jih na primer lahko preseneti, da je literarnost posledica konteksta in da lahko na primer poročilo o športni tekmi (Šalamun: *Pesem o ligi prvakov*) obvelja za literarno že zaradi objave v pesniški zbirki. Zanimivo je, da po drugi strani nimajo težav pri prepoznavanju reklamnega besedila kot neliterarnega teksta, čeprav ta lahko vsebuje tudi jezikovna in oblikovna sredstva, značilna za literarna besedila.

V času, ko se »kulturalna potrošnja od branja knjig v velikem obsegu preusmerja h komunikacijskim sredstvom, ki nudijo večje užitke ob

bistveno manjših kognitivnih naporih» (Juvan 2006: 30), ciljev književne vzgoje in književnega pouka ni enostavno dosežati. Še več: kaj lahko se zgodi, da je rezultat književnega pouka ravno nasproten od želenega in učenci ne le da ne usvojijo sposobnosti samostojnega stika z umetnostnimi besedili in za to potrebnega znanja in izkušenj, marveč oblikujejo neustrezen odnos do književnosti in do branja, kar vodi v odklanjanje branja leposlovja najprej v prostem času in nato v opustitev branja v odrasli dobi (Grosman 2006b: 228).

Eden izmed najpomembnejših ciljev pouka književnosti v gimnaziji je vzgoja **kultiviranega bralca z razvitimi literarnimi zmožnostmi**, torej bralca, »ki v svoje razmišljanje o bralnem doživetju vključuje medbesedilno izkušnost, poznavanje literarnih pojavov in splošno kulturno razgledanost« (Učni načrt ... 2008: 42). V definiciji kultiviranega bralca iz aktualnega učnega načrta za slovenščino so torej jasno izražene vsaj tri ključne zmožnosti, ki naj bi jih gimnazijec razvil do mature: **sporazumevanje v maternem jeziku, kulturna zavest in izražanje** ter **širše socialne zmožnosti**. Definicija vključuje vrednostni sistem posameznika in družbe, kar predstavlja vzgojne vidike pouka književnosti (strpnost, samospoštovanje, spoštovanje, empatija, solidarnost ipd.).

Učni načrt v didaktičnih priporočilih tudi za pouk književnosti opozarja na druge ključne zmožnosti, predvsem na digitalno pismenost in zmožnost učenje učenja, kar je upravičeno z daljnoročnim ciljem, da naj bi se posameznik srečeval z raznovrstnimi literarnimi besedili tudi po maturi. Pri tem se v času hitrega tehnološkega razvoja ne bo mogel izogniti sodobnim medijem, zato naj bi učitelj dijake seznanjal z možnostmi branja leposlovja in drugih besedil v digitalni obliki, jih spodbujal k uporabi svetovnega spleta za iskanje informacij o literaturi, novostih na knjižnem trgu, kulturnih dogodkih itd. Med ključnimi zmožnostmi je izpostavljeno še učenje učenja kot nadpredmetna zmožnost, ki naj bi jo srednješolci razvijali pri vseh predmetih. Samostojno izbiranje najustrežnejših virov informacij, iskanje informacij, povzemanje bistva, primerjanje besedil, značajev ipd., poznavanje bralnih učnih strategij so tiste dejavnosti, s katerimi pouk književnost pri dijakih lahko spodbuja tudi razvoj te zmožnosti.

Kultivirani bralec naj bi književnost dojemal kot del kulturnega dogajanja v času, nacionalnem in mednacionalnem prostoru, tj. kot pojav, ki sooblikuje vrednostni sistem posameznika in družbe (Učni načrt ... 2008: 42). Odmik od interpretacije posameznih besedil proti spoznavanju literature kot literarnega sistema, to je »vseh štirih njegovih delovalnih vlog: literarnega proizvajanja, posredovanja, sprejemanja in obdelovanja«

(Dović 2004: 268), je tisti segment učnega načrta iz leta 2008, v katerem se ta najbolj razlikuje od učnega načrta iz obdobja kurikularne preнове leta 1998. Oglejmo si to ob primeru učne teme Romantika na Slovenskem (slika 1).

ROMANTIKA NA SLOVENSKEM	
Temeljni pojmi iz literarne vede	Obvezna in prostoizbirna besedila
<p>1. F. Prešeren, osebnost in delo, literarnointerpretativne prvine:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zgodnje Prešernovo ustvarjalno obdobje – oblikovno tematske značilnosti, romanca; • zrelo obdobje Prešernovega pesniškega razvoja – ljubezenska, nacionalna, pesniška, bivanjska tematika, pesniške oblike – sonet, stanca, romantična pesnitev idr.; • pozno obdobje Prešernovega pesniškega ustvarjanja – oblikovno tematske spremembe, balada. <p>2. Značilnosti obdobja: splošni in kulturnozgodovinski okvir, predstavniki kulturnega življenja, njihov pomen za literarni, jezikovni, kulturni in nacionalni razvoj</p> <p>3. Pomen Prešerna in sodobnikov skozi čas</p>	<p>I. Obvezna besedila:</p> <p>a) Prešeren: Hčere svet b) Prešeren: Slovo od mladosti c) Prešeren: Sonetje nesreče (1., 5., 6.) č) Prešeren: Sonetni venec (1., 7., 8., 15.) d) Prešeren: Krst pri Savici e) Prešeren: Pevcu f) Prešeren: Nezakonska mati g) Prešeren: Zdravljica h) Prešeren: Neiztrohnjeno srce i) J. Cigler: Sreča v nesreči/J. Turnograjska: Nedolžnost in sila/A. M. Slomšek: Blaže in Nežica v nedeljski šoli</p> <p>II. Prostoizbirna besedila za individualno in skupinsko delo ter aktualizacijo (Priloga)</p>

Slika 1: Izsek iz učnega načrta za pouk književnosti (vir: Učni načrt ... 2008: 24)

V okviru poglavja gimnazijci spoznajo avtorjevo osebnost in delo, okoliščine njegovega ustvarjanja, ob obveznih besedilih razvoj njegovega literarnega ustvarjanja (pesniške oblike, teme, motive itd.) od mladostnega do poznega obdobja. Avtorja in njegova dela postavijo v splošni in kulturnozgodovinski kontekst, pri čemer so bolj kot v učnem načrtu iz leta 1998 poudarjeni pesnikovi sodobniki in njihov pomen za razvoj slovenske identitete. Tretja točka temeljnih pojmov iz literarne vede se nanaša na vrednotenje in aktualizacijo: kako se je spreminjal odnos do Prešerna in njegove sodobnike v različnih obdobjih slovenske zgodovine in kako jih vrednotimo danes.

Med desetimi obveznimi besedili za branje je kar devet Prešernovih, kar je zaradi kanoniziranosti avtorja³³ tudi pričakovano. Deseto obvezno besedilo je izbirno in naj bi ob njem dijaki spoznali začetke slovenskega pripovedništva. Individualnemu in skupinskemu delu ter aktualizaciji so namenjena prostoizbirna besedila, zapisana v prilogi (slika 2).

ROMANTIKA NA SLOVENSKEM
U. Jarnik: Zvezdije; J. V. Koseski: Potažba; M. Kastelic: Prijatlam krajnšine; Prešeren: Poezije
Prešeren: Pismo staršem, Pismo Čelakovskemu (14. brezna 1833), Pismo Vrazu; Kopitar: Avtobiografija; Čop: Pismo Kopitarju (16. maja 1830); Čop: Slovenska abecedna vojska
Kopitar: Slovnica slovenskega jezika (uvod)
*
E. Jelovšek: Spomini na Prešerna; J. Stritar: Esej o Prešernu; J. Trdina: Doktor Prežir; D. Smole: Krst pri Savici; I. Vašte: Roman o Prešernu; T. Kovač: Slovenski oratar dr. Janez Bleiweis; M. Kmecl, B. Šomen: Poet (scenarij); Slodnjak: Neiztrohnjeno srce; Sivec: Julija iz Sonetnega venca; B. Gradišnik: Neobjavljiva zgodba (Mistifikcije)
Prešernova osebnost in delo v sodobni medijski in popularni kulturi

Slika 2: Izsek iz učnega načrta. Priloga
(vir: Učni načrt ... 2008: 51)

S seznama je razvidno, da so v prvem delu predlagana raznolika besedila, ki osvetljujejo dobo z literarnega, jezikovnega, kulturnega in nacionalnega vidika, v drugem delu pa literarna in polliterarna dela, povezana s Prešernom, njegovimi deli ali z dobo in osebnostmi tistega časa. Prešernovo osebnost predstavimo tudi z medijsko aktualizacijo (poslušanje uglasbitev in deklamacij, ogled odlomka iz filma ali nadaljevanke, spletna stran ipd.). Didaktični pristopi k obravnavi obveznih in prostoizbirnih besedil se med seboj razlikujejo. Obvezna naj bi obravnavali frontalno in na način šolske interpretacije, izbirna besedila pa naj bi izbirali tudi dijaki sami in ob njih pripravili

bodisi govorne predstavitve (tudi s pomočjo IKT), recitale, gledališke dogodke idr. Tako se širita literarna razgledanost in bralna samostojnost ob literarni raznovrstnosti besedil znotraj posameznih obdobj in z medbesedilnimi navezavami ter aktualizacijami. Literarna zmožnost gimnazijca bo tako ob koncu šolanja obsegala obvezno

33 Izčrpno raziskavo o kanonizaciji poezije Franceta Prešerna v srednješolskih učbenikih je opravil Zoran Božič (2010).

»hrbtenico« znanja in branja in dodatno raznovrstnost, ki jo bodo posamezniki pridobili z izbirnimi besedili (Učni načrt ... 2008: 44).

Pri književnem pouku torej postaja pomembno »poznavanje in razumevanje dejstev in primerov umetniških praks s področja književnosti ter njihove vpetosti v širše kulturno, družbeno in medkulturno dogajanje« (Krakar Vogel 2008: 17), s čimer sodoben pouk književnosti sledi načelom sistemske didaktike. Spoznavanje literarnega sistema poteka predvsem ob branju za določen sistem reprezentativnih besedil v celoti ali zgolj ob odlomkih, ki ravno tako omogočajo »spoznavanje in primerjanje različnih motivno-tematskih in oblikovnih sestavin reprezentativnih besedil v literarnem sistemu« (Krakar Vogel in Blažič 2012: 13). Izhodišče književnega pouka v slovenskih srednjih šolah, zlasti v gimnazijah, je torej šolski literarni kanon, tj. temeljna besedila iz slovenske in svetovne oz. prevodne književnosti.

Nedvomno je izbira literarnega besedila za obravnavo pri književnem pouku zelo pomembna tudi z družbenega vidika, zato ni presenetljivo, da je literarni učni načrt pogosto predmet ideoloških debat in sporov tudi glede pojma literature, literarnega kanona in literarnih vrednot (Schmidt, v Dović 2004: 85). Zaradi omejitev, ki jih postavlja šolski sistem (npr. izobraževalni program, število ur, namenjenih predmetu), šolski literarni kanon sicer ne vsebuje vseh besedil, ki v neki kulturi veljajo za kanonska,³⁴ ampak morajo kanonizirana besedila skozi sito (Božič 2010: 276), čigar propustnost je pogosto odvisna od aktualne politike (Kopczyk 2008: 339). Vplivi družbenih in političnih okoliščin so se v preteklosti pokazali pri vključevanju literarnih besedil v slovenske učne načrte za književnost (Božič 2011: 18–20), v javnosti pa je že prihajalo do polemik o primernosti posameznih besedil iz sodobne književnosti za maturitetno branje (npr. Vitomil Zupan: *Menuet za kitaro*; Marjan Rožanc: *Ljubezem*), o izključenosti avtoric iz kanonizacije in o recepcijski primernosti besedil iz starejših književnosti v nižjih letnikih srednje šole, na primer Sofoklejeve *Antigone* ali Shakespearovega *Hamleta*,³⁵ pa tudi o tem, kako dijakom posredovati starejša besedila, zlasti Prešernovo

34 Literarni kanon je izbor besedil, avtorjev ter nanje vezanih razvrstitev, interpretacij in vrednot, ki jim zaradi velikega odziva v različnih javnostih v neki kulturi pripade položaj izbranosti, »nadzgodovinskosti« in reprezentativnosti. Gradijo ga tako institucije založništva, kritike, nagrajevanja, literarnozgodovinskega interpretiranja in klasificiranja kakor tudi plebiscit dolgega trajanja – trajna priljubljenost med bralci (Juvan 2006: 214), v kulturnem spominu pa ga vzdržuje predvsem šolstvo, saj ob kanonskih besedilih, ki nastopajo v vlogi prototipov, pravzorcev, poteka razvijanje bralnih in literarnih zmožnosti: sprejemanje, razumevanje, doživljanje, osmišljanje pomena in oblike literarnih besedil (prav tam).

35 O težavah z branjem del kanoniziranih avtorjev v šolah piše tudi Harold Bloom, ki poroča o pripovedovanju učiteljev, da v šoli ni mogoče prebrati Shakespearove tragedije *Julij Cezar* do konca, saj učenci ne morejo ostati tako dolgo zbrani (Bloom 2003: 391).

poezijo, ki je zaradi zapletenega pesniškega izraza in arhaičnega jezika za srednješolce posebej zahtevna. Ob slednjem naj omenimo raziskavo o odzivu osnovnošolcev in dijakov na Prešernovo delo, ki jo je opravila Boža Krakar Vogel s študenti (Krakar Vogel 2004: 218–225). Analiza je namreč pokazala, da je odziv učencev oz. dijakov na klasično literarno delo odvisen od učiteljevega pristopa k obravnavi besedila.

Ob branju literarnih besedil dijaki poleg specifičnopredmetnih razvijajo ključne zmožnosti, ki naj bi jih dosegali skladno s svojimi sposobnostmi in na različnih taksonomskih stopnjah, stopnjo razvitosti pa dokazujejo z različnimi dejavnostmi, ki jih učitelj lahko ovrednoti z oceno. Ne moremo sicer ocenjevati, ali dijak zapuša gimnazijo kot kultivirani bralec, splošno razgledan človek, ki mu bo branje ostalo trajna vrednota in bo ohranil spoštovanje do jezika ter književnosti kot dela lastne in družbene identitete ipd. Lahko pa na primer ocenjujemo, ali je zmožen uporabiti literarnovedno znanje pri samostojni interpretaciji tudi neznanega literarnega besedila ter uporabiti kulturno in zgodovinsko znanje pri postavljanju besedila v kontekst, na podlagi prebranega besedila ugotoviti značilnosti estetike v določenem obdobju itd.

Kakšen je učinek koncepta ključnih (in drugih) zmožnosti, bi lahko razbrali že iz rezultatov mature od leta 2013, ko je končala srednjo šolo prva generacija, ki se je izobrazevala po posodobljenih učnih načrtih. V nasprotju s pričakovanji primerjava rezultatov mature ne kaže bistvenih sprememb v primerjavi z rezultati maturitetnih izpitov iz slovenščine pred 2013. To je razumljivo, če pogledamo navodila za šolske eseje na maturi v zadnjih letih, saj so podobno obsežna in (ne)problemska, kot so bila v letih pred 2013. Dijaki pišejo esej o znanih besedilih³⁶ in so pri tem lahko uspešni že s tem, da obnovijo učiteljevo razlago oziroma pojasnita v priročniku. Premalo je nagrajena izvirnost, odmik od smernic se obravnava kot zastranitev, v imenu objektivnosti kroji uspešnost pri pisanju sistem točkovanja posameznih smernic itd.

Iz nalog je razvidno, da maturitetni izpit preverja in ocenjuje predvsem znanje, delno tudi spretnosti, verjetno tudi zaradi želje po objektivnosti je manj preverjanja osebne odziva na prebrano literarno delo. Odnos oziroma vrednote, povezane s književnostjo, niso področje ocenjevanja na maturi, kar pa ne pomeni, da ta del zmožnosti ne more ali ne sme biti predmet raziskav. Le tako namreč lahko pridemo do povratne informacije o učinkih literarnega

36 Nasprotno dijaki na poklicni maturi interpretirajo neznano besedilo, ki mu morajo opredeliti vrst, povzeti zgodbo, pojasniti odnose med osebami, povzeti ugotovitve in ga aktualizirati oziroma povezati izhodiščni odlomek z lastnimi izkušnjami. Interpretacija mora obsegati najmanj 400 besed, medtem ko naj bi dijaki na splošni maturi napisali razpravljajni ali razlagalni/interpretativni esej z najmanj 700 besedami.

pouka, pri čemer pa se je treba zavedati omejenosti informacije, saj so pravi rezultati literarnega pouka dolgoročne narave. Vzgojni vidik branja namreč ne daje trenutnih rezultatov, temveč se ti pokažejo šele kasneje v življenju posameznika, to pa ni skladno s pričakovanji družbe, ki želi hitrih učinkov.

1.5 Vpliv povratne informacije na dosežke

Ob vsem napisanem lahko ugotovimo, da se posamezne zmožnosti prekrivajo in povezujejo, za razvijanje vseh ključnih zmožnosti pa so pomembni dejavniki, kot so kritično razmišljanje, ustvarjalnost, dajanje pobud, reševanje problemov, ocena tveganj, sprejemanje odločitev ter konstruktivno obvladovanje čustev.

Razvijanje ključnih zmožnosti je močno povezano z učiteljevimi profesionalnimi zmožnostmi, tudi s prepričanji o sposobnostih (ali jih je sploh mogoče razvijati ali so nespremenljive) in z njegovimi pričakovanji do učencev oz. dijakov, študentov in njegovo učinkovitostjo poučevanja. Raziskave (Bandura 1997, v: Čot 2004) so pokazale, da so pričakovanja učiteljev in dosežki dijakov povezani. Posamezniki, ki so dobili informacijo, da so pri odločanju manj uspešni kot ostali ljudje, so v resnici postali manj uspešni, medtem ko so tisti, ki so dobili informacijo, da so boljši, postali še učinkovitejši, uporabljali so boljše strategije za reševanje problemov in bili za delo bolj motivirani. Iz tega sledi, da je zelo pomembno, kakšne informacije dajejo vzgojitelji in učitelji na vseh stopnjah izobraževanja – od vrta do univerze, kot je pomembno tudi to, kako visoke zahteve postavljajo pred tiste, ki so jim zaupani v vzgojo in izobraževanje.

Cilji namreč ne smejo biti postavljeni prenizko, saj v tem primeru ne moremo pričakovati napredka v dosežkih. Prepričanje v lastno učinkovitost pozitivno vpliva na raven motivacije oz. napora, ki ga posameznik vloži v neko aktivnost, vendar pa dosežek ni nujno skladen s tem prepričanjem. Če mladostnik od otroštva dalje ne dobiva realnih povratnih informacij o svojih dosežkih, če pričakuje pohvalo za vsako svoje ravnanje, čeprav ga okolica lahko upravičeno pričakuje kot samoumevnega, ne more razviti realne predstave o lastnih zmožnostih.

1.6 Koncept ključnih možnosti in učbeniki za književnost/berila

Pouk književnosti posamezniku odpira širši pogled, ga seznanja z razmišljanjem, okoljem in ravnanjem oseb, ki je drugačno od njegovega, kar prispeva k razumevanju sveta in tujih izkušenj. Seveda je osrednja pozornost

književnega pouka namenjena stiku z umetnostnimi besedili in ob tem razvijanju literarne zmožnosti kot specifičnopredmetne zmožnosti, ki jo teoretiki postavljajo v okvir sporazumevalne zmožnosti v tesni povezavi s kulturno in medkulturno zavestjo (prim. Grosman 2004, Krakar Vogel 2008, Šlibar 2011). Sporazumevalna zmožnost po definiciji OECD namreč vključuje branje ter razumevanje umetnostnih in neumetnostnih besedil, razmišljanje in razpravljanje o prebranih besedilih in pisanje o njih oz. pisanje novih besedil. Kulturna perspektiva pri književnem pouku vzpostavlja vez z drugimi umetnostmi ali predmetnimi področji, z različnimi kulturami in nacionalno dediščino.

Učenci pri književnem pouku usvajajo znanje, spretnosti, vrednote in stališča. Znanje in spretnosti vključujejo vsaj štiri področja: (1) poznavanje pojmov literarne teorije in sposobnost, da jih uporabljajo pri obravnavanju besedil, (2) znanja in spretnosti, ki učencem pomagajo pri razumevanju in razlagi besedil; (3) literarnozgodovinska znanja in spretnosti (poznavanje in sprejemanje okoliščin nastanka literarnih del in sposobnost, da uporabi to znanje pri analizi in interpretaciji besedil), (4) spretnosti pisanja literarnih besedil. Z branjem in razmišljanjem ter pogovorom o umetnostnih besedilih posameznik oblikuje vrednote in stališča: pozitiven odnos do branja, spoštovanje estetske vrednosti, spoštovanje in zanimanje za nacionalne dediščine in za druge kulture (Pieper idr. 2007: 12). Eden izmed najpomembnejših ciljev književnega pouka je, da dijak razvije zmožnost lastne interpretacije literarnega besedila. Po Steinbrennerju ta cilj dosežemo z razvijanjem naslednjih zmožnosti: zmožnost ubeseditve lastnih vtisov, zmožnost branja vtisov oziroma interpretacije, pripravljenost za razumevanje drugih načinov branja oz. interpretacije in zmožnost oblikovanja celovite razlage besedila (Steinbrenner v Šlibar 2011: 69).

Da bi učbenik za književnost ustrezal zahtevam sodobnega pouka, mora izpolnjevati splošne pogoje, ki veljajo za kateri koli učbenik: prilagojen mora biti razvojni stopnji učencev/dijakov, razlage morajo biti jasne in zapisane v primernem jeziku s čim manj tujkami, učna snov mora biti razporejena pregledno s poudarjenimi naslovi, podnaslovi, z opombami in dodatnimi pojasnili ipd. Spodbujati mora branje z razumevanjem in višje spoznavne aktivnosti, kar lahko doseže s primerno zastavljenimi nalogami in vprašanji, s povzetki, miselnimi vzorci itd. Sodobni učbeniki so bogata večkodna besedila,³⁷ saj verbalni del dopolnjujejo dodatna ponazorila, npr. slikovno gradivo, skice, preglednice ipd. Učbeniku je pogosto priloženo še gradivo

37 Sonja Starc (2010: 250) opredeljuje kot večkodna tista besedila, ki so iz različnih semiotskih kodov, verbalnega/besednega ali neverbalnih/nebesednih, ob verbalnem je lahko slikovni v pisanem besedilu ali tudi kinetični ali glasovni v govorjenem.

v elektronski obliki, čeprav je vprašanje, ali je objavljane gradiva na zgoščenci ob tako hitro razvijajoči se tehnologiji sploh smiselno, saj je nosilec informacij zelo hitro nezdržljiv z vse bolj sodobno strojno opremo. Morda je dosti koristnejše, ceneje in uporabnejše, da so v učbeniku navedeni naslovi spletnih strani, ki posameznika spodbudijo k iskanju novih informacij. Seveda tudi ti naslovi niso zanesljiva informacija, saj so lahko spletne strani že ob izidu učbenika premaknjene, ukinjene ali je dostop do njih omejen.

Bogato opremljeni učbeniki so sami sebi namen, če učenci/dijaki te lastnosti ne znajo izkoristiti za svoje učenje in če se ne zavedajo pomena urejenosti večkodnega besedila. Prisotnost dveh semiotskih kodov v besedilu spremeni za verbalna besedila značilno običajno, tj. linearno bralno pot (Starc 2011a: 434), ki jo učenci razvijajo pri pouku od začetka svojega šolanja. Če izvzamemo slikanice v prvem triletju osnovne šole, se namreč šolske definicije besedila nanašajo le na verbalna besedila in se z večkodnimi besedili ne ukvarjajo, vendar pa se ravno takšna besedila (plakati, slikoviti učbeniki in delovni zvezki, spletne aplikacije ipd.) vse bolj uveljavljajo v šolski praksi in nas hkrati obkrožajo v vsakdanjem življenju (Starc 2011b: 34).

Tudi če učitelji pri književnem pouku pogosto uporabljajo učne pripomočke, kot so na primer multimedijske predstavitve, slikovno gradivo, glasbeni, filmski in gledališki posnetki, delovni zvezki, knjižno gradivo, še vedno ostaja učbenik za književnost/berilo³⁸ temeljno gradivo, namenjeno učenecem pri sodobnem književnem pouku, ki je osredotočen na »usposabljanje dijakov za dejavno komunikacijo z literaturo« (Krakar Vogel 2004: 39).

Dober učbenik za književnost ta cilj dosega le, če ima določeno informacijsko in didaktično vrednost. Pod pojmom informacijske vrednosti razumemo vsebinski koncept, likovno-grafično in jezikovno podobo učbenika, didaktična vrednost učbenika pa se kaže v tem, kako spodbuja prenosniško-komunikacijske in spoznavno-sprejemne dejavnosti, s katerimi dosežemo cilje književnega pouka (Žbogar 2000: 16).

V slovenskem prostoru se je kot poglobitna metoda pri književnem pouku uveljavila šolska interpretacija literarnega besedila, ki je lahko delna ali celovita, obravnavo književnosti v šoli pa dopolnjuje t. i. domače branje, kar pomeni samostojno branje praviloma³⁹ celotnega literarnega besedila

38 V rabi so različni izrazi za učbenik, namenjen branju: čitanka, berilo, učbenik za književnost. Zoran Božič v raziskavi o rabi pojma ugotavlja, da daje tradicija prednost terminu »berilo« (Božič 2010: 40). Ker se omejujem le na sodobna berila, ki z didaktičnim instrumentarijem presegajo namen berila kot učnega gradiva z besedili za branje, bom uporabljala tudi sopomenki »učbenik« in »učbenik za književnost«.

39 Na knjižnem trgu so dostopne tudi krajše izdaje zahtevnih in obsežnih literarnih del za šolsko rabo (npr. James Joyce: *Ulikses* (zbirka Kondor), Dostojevski: *Zločin in kaznen*, Tolstoj: *Vojna in mir* (zbirka Klasje) itd.

(Krakar Vogel 2004). Izbor avtorjev in naslovov v gimnaziji se ujema z razporeditvijo tem v učnem načrtu in obsega od štiri do pet del na letnik, s tem da je ponujena izbirnost, torej lahko učitelj znotraj seznama besedil upošteva bralne interese dijakov. Večino literarnih besedil dijaki spoznajo ob kratkih besedilih oziroma odlomkih v učbeniku za književnost, ki ravno zaradi izbora besedil nima le vloge učnega pripomočka, temveč tudi so-oblikovalca literarnega kanona v širšem pomenu besede. Dejstvo je namreč, da se mnoge generacije srečujejo z istim izborom literature tudi po zaslugi učbenikov za književnost/beril. Velika verjetnost je, da bo neko besedilo v določenem okolju obstalo kot kanonizirano, če bo uvrščeno v izbor besedil za branje pri pouku književnosti. Raziskava šolskega literarnega kanona je na primer pokazala, da so v slovenskih berilih za književnost kanonizirana ne le besedila posameznih avtorjev iz svetovne književnosti, temveč celo odlomki (Jožef Beg 2012: 364),⁴⁰ podobna ugotovitev pa velja za slovenske avtorje in njihova dela, tudi za Prešernovo poezijo (Božič 2011).

V učbeniku za književnost je književnoumetnostna in književnoznanstvena vsebina podvržena določenemu metodičnemu oblikovanju; na ustrezen način prenaša rezultate znanosti v ustrezne metodične sisteme in postopke ter se tako razlikuje od strokovne ali znanstvene knjige (Rosandič 1991: 274). Vsebina učbenika za književnost je določena z učnim načrtom, zato največkrat vsebuje predpisana literarna besedila in literarnovedne vsebine, ki so pomembne za razumevanje izbranih besedil. Sredstva didaktičnega oblikovanja (didaktični instrumentarij) so razlaga besedil, stvarna pojasnila, vprašanja, slikovno gradivo, preglednice ipd. (Krakar Vogel 2004: 142). Hrvaški didaktik Dragutin Rosandič didaktični instrumentarij deli na a) metodična sredstva, ki pogojujejo recepcijo besedila (branje, poslušanje, doživljanje),⁴¹ b) metodična sredstva, ki omogočajo razumevanje in razlaganje besedila,⁴² c) metodična sredstva, ki

40 Primerjava izbora besedil v slovenskih berilih pokaže, da se avtorji izbora besedil praviloma ne odklikajo od svojih predhodnikov. Čeprav so v učnih načrtih zapisani avtorji in naslovi del (večinoma ne odlomki), najdemo od prvih beril v 19. stoletju do danes na primer le tri različne odlomke iz *Iliade*: Priam prosi Ahila, naj mu izroči Hektorjev truplo (le v Gregorač: *Slovenski jezik* (1977)), Hektorjevo slovo od Andromahe in Hektorjev boj z Ahilom. Običajno je v berila uvrščen odlomek, v katerem se spopadeta Ahil in Hektor (prim. *Slovensko berilo* 1974, str. 47–51; *Berilo 1* 1987, 111–115, *Branja 1* 2009, 77–79), ki ga je v svoj *Cvetnik* (1870) vključil že Anton Janežič.

41 Npr. razlage neznanih besed, pojmov, imen; razlage strokovnih elementov besedila (npr. teme, zgradbe, umetniškega izraza); vzpostavljanje doživljajsko-spoznavnega konteksta za recepcijo besedila (doživljajsko-spoznavne motivacije); tudi slikovne in grafične intervencije.

42 Npr. vprašanja in naloge recepcijskega, analitično-sintetičnega, klasifikacijskega tipa; različne razlage in komentarji; različna književnokritična besedila; grafična (sheme, tabele, risbe), vizualna in avditivna sredstva.

spodbujajo in razvijajo različne oblike samostojnega in ustvarjalnega dela učencev⁴³ (Rosandić 1991: 276).

Besedila v berilu so lahko razvrščena po recepcijskem, literarnozgodovinskem, literarnoteoretičnem načelu ter/ali načelu nacionalne oz. mednarodne primerljivosti in pomembnosti (Krakar Vogel 2004: 61–67). V slovenskih berilih, namenjenih splošnemu srednješolskemu izobraževanju, prevladujeta literarnozgodovinsko in literarnoteoretično načelo. Za prvo velja razvrščanje besedil po obdobjih, smereh in avtorjih v okviru literarnozgodovinskega razvoja, kar omogoča razumevanje literarnega dela kot del razvojnega procesa ter spoznavanje ključnih besedil pred njihovimi medbesedilnimi navezavami.⁴⁴ Pri literarnoteoretičnem načelu so besedila razvrščena po temah, motivih, književnih vrstah in zvrsteh, po žanrih, medbesedilnem navezovanju. Pri obeh načelih je treba upoštevati tudi recepcijsko načelo in izbirati besedila, primerna razvojni stopnji učenca oz. stopnji bralnega razvoja, kognitivne in čustvenomotivacijske dejavnike na tej stopnji (npr. predznanje, različne sposobnosti, interesi).

Glede obsega in izbora literarnih besedil sta se pri nas oblikovala dva tipa beril: vezani tip, ki upošteva normativni del učnega načrta, in antologijski tip berila, ki poleg besedil, predpisanih v normativnem delu učnega načrta, prinaša širši izbor reprezentativnih besedil, lahko zanimivih tudi z recepcijskega vidika, ki omogočajo medbesedilne primerjave. Zadnji učni načrti za književnost v slovenskih srednjih šolah (1998, 2008) so široko zasnovani in prepuščajo učitelju izbiro literarnih besedil, primernih bralnim zmožnostim in interesom dijakov. Učitelji so pri izbiri omejeni z naborom besedil v berilih, ki jih uporabljajo pri pouku. Slovenski učni načrt za književnost v gimnaziji namreč predlaga izbirna besedila že znotraj obveznih, tem pa dodaja še popolnoma prostoizbirna besedila. Ob tako zasnovanem učnem načrtu je lahko vezani tip berila preveč omejevalen in je ustrežnejše antologijsko berilo, ki omogoča večjo izbiro kakovostnih in recepcijsko zanimivih besedil. Takšen tip berila se sklada z načelom, da berilo ni le temeljna učna knjiga, temveč tudi izbor kakovostnih literarnih besedil, primernih za večkratno branje v različnih starostnih obdobjih (Krakar Vogel 2004: 143).

43 Npr. ustvarjalne naloge, ki spodbujajo in razvijajo učenčevo jezikovno, literarno, likovno, gledališko, filmsko ustvarjalnost; raziskovalne naloge, ki usmerjajo učence k različnim virom, v katerih bodo pridobili informacije, ali pa jih spodbujajo k samostojnemu iskanju in zbiranju virov; naloge in vaje reprodukcijskega tipa, ki usmerjajo učence k zapomnitvi književnih informacij, učenju, sistematiziranju ter pripovedovanju književnih vsebin.

44 Tako na primer dijaki spoznajo Sofoklejevo *Antigono* pred Smoletovo, Homerjevo *Odisjejo* pred Joyceovim *Uliksesom*.

Temeljni cilj književnega pouka v gimnaziji je vzgojiti kultiviranega bralca, kar dosegamo z uresničevanjem delnih ciljev: pridobivanjem književnih sposobnosti, književnega znanja ter vzgoje književne kulture in oblikovanja splošnega vrednostnega sistema in karakterizacije posameznika (Krakar Vogel 2004: 40). Temu cilju naj bi sledili tudi učbeniki za književnost. Po letu 2008, ko je bil sprejet skladno s konceptom ključnih zmožnosti posodobljen učni načrt, so v uporabi trije konkurenčni učbeniki: *Svet književnosti*, *Branja* in *Umetnost besede*. Učbenika *Svet književnosti* (izšel pri založbi Obzorja v letih 2000–2003, posodobljena izdaja v letih 2009–2011) in *Branja* (izšla pri DZS v letih 2000–2003, prenovljena izdaja v letih 2009–2011) sta že v prvotni izdaji pomenila veliko novost na področju didaktičnega pristopa. Nova didaktična spoznanja upošteva tudi *Umetnost besede* (izšla pri založbi Mladinska knjiga v letih 2007–2010).

Vsi trije učbeniki sledijo učnemu načrtu za slovenščino iz leta 2008. Medtem ko v *Branjih* in *Svetu književnosti* podnaslov navaja, da je berilo namenjeno gimnazijam in štiriletnim strokovnim šolam, je *Umetnost besede* (z izjemo prvega zvezka) namenjena gimnazijam. Pri nastajanju vseh treh učbenikov je sodelovalo več avtorjev, praktikov in strokovnjakov za posamezna literarna področja. Vsi trije so usklajeni z učnim načrtom, pripravljeni so po sodobnih didaktičnih načelih, vendar se med seboj razlikujejo po obsegu izbranih besedil ter po didaktičnem pristopu (predvsem obsegu informacij s kulturnega in medkulturnega področja, nalogah za razvijanje socialnih veščin, nalogah za spodbujanje samostojnega raziskovanja in uporabe različnih virov, nalogah za spodbujanje uporabe različnih tehnologij ipd.).

V središču so literarna besedila, namenjena branju in šolski interpretaciji pri pouku. Iz posebej izpostavljenih strategij za razvijanje literarne zmožnosti, kot so medpredmetno povezovanje, sodelovalno učenje, aktualizacija književnega sistema kot dela širšega družbenega dogajanja, spodbujanje različnih načinov kreativnega izražanja, razvijanje kritičnega mišljenja in kritičnega odnosa do medijev ipd., pa je razvidna usklajenost s konceptom ključnih zmožnosti.

1.6.1 Informacijska vrednost veljavnih učbenikov za književnost v gimnaziji

Razlike v izboru besedil izhajajo iz različnega koncepta učbenikov, vendar vsi upoštevajo učni načrt, zato predpisana besedila tvorijo jedro. Po izboru besedil izstopajo *Branja*, ki so zasnovana kot obsežna antologija reprezentativnih besedil iz slovenske in svetovne književnosti, pri čemer je avtorje vodila misel, »da literarna besedila niso samo obvezna učna snov, temveč

veliko več: vir intenzivnega občutenja in razmišljanja, pridobivanje novih in potrjevanje znanih izkušenj ter vznemirljiva pot v lastno domišljijo in ustvarjalnost« (Ambrož idr. 2009: 9).

Podobne cilje za dejaven stik z literaturo so definirali avtorji učbenika *Umetnost besede*, ki so pri izboru besedil upoštevali učni načrt, obvezna besedila pa dopolnili z izbirnimi besedili. S tem so sledili konceptu *Sveta književnosti*, kjer je v uvodni besedi poudarjeno, da je knjiga hkrati berilo in učbenik, zato skuša povezati »književna besedila, ki morajo biti jedro sodobnega srednješolskega pouka književnosti, in dognanja literarne vede, ki naj pomagajo pri razumevanju in razlaganju teh besedil« (Kos 2009: 6).

1.6.1.1 Izbira in razvrstitev literarnih vsebin

Učni načrt za slovenščino v gimnazijah daje prednost literarnozgodovinski obravnavi besedil iz književnega kanona prevodne in domače književnosti, med prostoizbirnimi besedili pa predlaga tudi žanrska besedila (Učni načrt ... 2008). Čeprav posodobljeni učni načrt dopušča drugačno razporeditev učne snovi – učitelj lahko prične z obravnavo besedil iz književnih obdobij, ki so bližje našemu času –, učitelji praviloma sledijo razporeditvi, kakršna je v berilih, saj so na večini srednjih šolah vezani na t. i. učbeniški sklad. Kljub temu se gimnazijci ob vseh treh učbenikih praviloma najprej srečajo s sodobno književnostjo, saj je nanjo vezano poglavje o temeljnih pojmih iz literarne teorije, sledijo besedila, razvrščena po literarnozgodovinskem načelu, v četrtem zvezku pa so le besedila iz slovenske književnosti, razvrščena po zvrsteh. Tako zastavljen koncept dopolnjujejo vsebine na DVD-ju (*Umetnost besede*) in na izobraževalnih portalih založb DZS in Mladinska knjiga.⁴⁵

Pri izboru so upoštevana vsa tri temeljna načela: **načelo literarne kakovosti** (dijaki razvijajo literarne zmožnosti ob spoznavanju kanona prevodne književnosti in klasikov slovenske književnosti), **receptijsko načelo** (premišljen izbor besedil in odlomkov, ki naj bi dijake spodbudil k branju v prostem času, tudi žanrska besedila, sodobna besedila ob besedilih iz starejših obdobij) in **načelo nacionalnosti** (primerno razmerje med prevodno in domačo književnostjo). Pri slednjem velja omeniti, da je *Umetnost besede 1–4* edini učbenik za književnost po letu 1945, ki vsebuje večji delež avtorjev (58,4 %) in besedil (52,3 %) prevodne književnosti kot slovenske, kar je morda dobro za razvijanje medkulturne zavesti, precej manj pa za oblikovanje pozitivnega odnosa do nacionalne književnosti. Do takšnega obsega svetovne književnosti je upravičeno kritičen Zoran Božič (2010: 263), ki

⁴⁵ *Svet književnosti* takšne podpore nima.

opozarja na to, da je izjemen obseg svetovne književnosti možen samo zaradi osiromašenja slovenske književnosti. Kot primer navaja, da je »Kette predstavljen le z dvema besedilnima enotama, nekateri tuji pesniki pa z večjim številom enot (Giacomo Leopardi in Octavio Paz s štirimi, Rainer Maria Rilke in Rabinranath Tagore s tremi)«.

Izbor besedil bistveno vpliva na motivacijo za branje, s tem pa na razvijanje vseh sestavin zmožnosti ob književnem pouku. *Branja* kot antologijski tip berila omogočajo, da so posamezni avtorji predstavljeni z več besedili, torej se dijak seznanja z značilnostmi avtorjevega pisanja v različnih obdobjih njegovega ustvarjanja, posamezna daljša besedila pa so predstavljena z več odlomki.⁴⁶ *Umetnost besede* zaradi odločitve za vezani tip berila razen izjemoma ne omogoča spoznavanja avtorja skozi njegov ustvarjalni lok. Večina daljših besedil je predstavljenih z enim odlomkom, le črtice in krajše novele so umeščene v berilo kot celotno besedilo. Podoben koncept je v posodobljeni izdaji *Sveta književnosti*, kjer se je v primerjavi s prvo izdajo povečal izbor prostoizbirnih besedil, Janko Kos s sodelavci pa je ob izboru prevodov z odlomki v izvirniku poskrbel tudi za razvijanje kulturne in medkulturne zavesti dijakov.

Ogrodje vseh treh učbenikov predstavljajo besedila, ki jih za obravnavo predlaga učni načrt, v večini so izbrani isti odlomki, razlikujejo pa se didaktični pristopi. Oglejmo si to na primeru besedila iz grške antične književnosti. Ta je v *Svetu književnosti* umeščena takoj za uvodnim literarnoteoretičnim poglavjem, v *Branjih* in *Umetnost besede* pa za orientalnimi književnostmi in *Biblijo*. Dijaki spoznajo starogrško književnost ob branju odlomkov iz Homerjevih epov *Iliada* in *Odiseja*, Sapfnih in Anakreontovih pesmi, odlomkov iz Sofoklovih tragedij *Kralj Ojdip* in *Antigona* ter odlomkov iz Aristofanovih komedij *Arhanjani* (*Svet književnosti 1, Branja 1*) in *Praznovalk tezmoforij* (*Umetnost besede 1*). V vseh treh berilih je z istima odlomkoma predstavljena le *Iliada*, in sicer z odlomkom iz 6. (Hektorjevo slovo od žene in sina) ter 22. speva (Hektorjeva smrt), zato so ob teh besedilih razlike v didaktični obravnavi odlomkov med berili najočitnejše.

46 Mnenja o obravnavi odlomka v šoli so deljena. Meta Grosman meni, da branje odlomkov nima nobene značilnosti leposlovnega branja, temveč nasprotno »učenca prepričuje, da je odlomek z dodanimi podatki o avtorju in povzetkom zgolj še ena nezanimiva zbirka podatkov, ki je del dolgočasnega pouka in nič bolj zanimive književnosti« (Grosman 2004b: 268). Boža Krakar Vogel (2006) zagovarja uporabo odlomka, če je ta pazljivo izbran, umeščen v kontekst celotnega besedila in drugih okoliščin. Pri tem se sklicuje na šolsko tradicijo obravnave odlomka in pričakovanja o splošni razgledanosti. Hkrati poudarja smiselnost kombinacije s celostnimi besedili (Krakar Vogel 2006: 664). Obravnava odlomka je opravičljiva tudi v sistemski literarnodidaktični paradigmi, in sicer »za spoznavanje in primerjanje različnih motivno-tematskih in oblikovnih sestavin reprezentativnih besedil v literarnem sistemu« (Krakar Vogel in Blažič 2012: 13). Učinkovitost obravnave odlomka so potrdile tudi nekatere raziskave (Krakar Vogel 2004, Žbogar 2002, Žvegljič 2004).

V *Branjih* sta oba odlomka iz *Iliade* umeščena v celoto s povzetkom zgodbe; pred prvim odlomkom so pojasnjene literarnozgodovinske okoliščine, na koncu drugega odlomka iz *Iliade* je povzet mit o trojanski vojni. Ob robu razlage so literarnoteoretične informacije o epu, ukrasnem pridevku, homerski prispodobni, heksametru, mitu ter razlage neznanih besed. K razmišljanju o besedilu vodi deset sklopov vprašanj, povezanih z odlomkoma. Večina sklopov je sestavljenih iz vprašanj nižjega in višjega nivoja. Prva zahtevajo predvsem reprodukcijo znanja, druga pa navajajo na argumentirano razpravljanje, primerjanje, izražanje lastnega mnenja ipd. Sklopi vprašanj v učbeniku *Branja* so strukturirani tako, da dijaka pripeljejo do interpretacije besedila, vsaj nekatera vprašanja pa lahko učitelj izkoristi kot izhodišče za problemsko-ustvarjalni pouk, sodelovalno učenje ali projektno delo. Ob robu vprašanj so zapisane oznake dejavnosti: Pogovarjamo se, Glasno beremo, Razpravljamo, Pišemo. Na Homerjev ep se navezujejo tudi vprašanja za povezovanje in utrjevanje znanja na koncu poglavja o antični književnosti (Ambrož idr. 2008: 134).

V učbeniku *Umetnost besede* je podana najprej motivacijska predstavitev pomena Homerjevih epov, sledijo literarnozgodovinske informacije (kdo je Homer, homersko vprašanje; mit o trojanski vojni; vloga epa v času nastanka; zgradba epa), razlaga besed. Vprašanja za preverjanje razumevanja besedila so neposredno za odlomkom in so naslovljena z Razmislimo. Odlomkom sledi podrobnejša interpretacija s pojmi ep, epski junak, literarna vrsta, verz *Iliade*, Homerjev slog, jezik, vpliv, razvoj pripovedne proze. Poglavje o *Iliadi* se zaključuje z vprašanji in nalogami za ponovitev (npr. obnova mitov, povzetek epov, zgradba besedila, avtorstvo, pomen epov) in domačo nalogo. Ker sta odlomka dopolnjena z interpretacijo, je mogoče vse odgovore na vprašanja najti v razlagi, kar je lahko ovira za nadaljnje raziskovanje teme, saj se manj motivirani dijaki lahko zadovoljijo s ponujenimi informacijami.

Tudi v učbeniku *Svet književnosti* je ep umeščen v obdobje; pred odlomkom je razloženo, kdo je bil Homer in kaj pomeni homersko vprašanje, sledita kratek povzetek *Iliade* in pojasnilo o vlogi bogov v epu. Pred odlomkom iz 6. speva je nekaj verzov v izvorniku. Za prvim odlomkom so vprašanja za razumevanje besedila, ki jih dopolnjuje posnetek slike Giorgia de Chirica *Hektor in Andromaha* z razlago slike ter sklopom vprašanj o doživljanju likovnega dela in aktualnosti teme. Drugemu odlomku sledita razlaga besed in interpretacija izbranih odlomkov; slednja se osredotoča predvsem na osrednja motiva (slovo moškega, ki odhaja v boj, in dvoboj junakov), ki ju poveže z drugimi znanimi literarnimi deli, v katerih se pojavljata. Vprašanja in naloge za drugim odlomkom se nanašajo tako na razumevanje in slogovno ter metrično analizo besedila kot tudi na razlagalni del. Tako kot

v *Umetnosti besede* je mogoče najti večino odgovorov v samem odlomku ali v razlagalnem delu. Bolj kot v ostalih dveh berilih je osmišljena vizualizacija besedil, saj so upodobitve motivov iz literarnega besedila natančno in nazorno pojasnjene ter dopolnjene z vprašanji o povezavi med besedilom in npr. likovno umetnino (primer v SK1 na str. 31).

Za koncept in izbor besedil v učbeniku za književnost je pomemben cilj, da dijaki razvijajo »zmožnost literarnega branja kot specifično podvrsto sporazumevalne zmožnosti. Usposablajo se za branje in interpretacijo literarnih besedil: doživljajo, razumevajo, aktualizirajo in s pomočjo svojih izkušenj, književnega znanja in splošne razgledanosti vrednotijo ter poimenujejo idejno-tematske in slogovno-kompozicijske plasti literarnih besedil iz domače in prevodne sodobne, novejšje in starejše književnosti« (Učni načrt ... 2008: 69).

Dijaki ob sistematičnem spoznavanju razvojnega loka svetovne in slovenske književnosti ter primerjanju besedil, okoliščin in s pomočjo medpredmetnih povezav razvijajo medkulturno zmožnost (prav tam), ki jo je treba razumeti v povezavi s kulturno zavestjo (Krakar Vogel 2008: 16). Šele ob postavljanju nacionalne književnosti v širši kontekst namreč posameznik lahko razume pomen besedne umetnosti za gradnjo osebne in širše identitete. Branje književnih besedil iz nacionalne in prevodne književnosti pri dijakih vpliva na razvijanje še drugih t. i. širših socialnih zmožnosti, ki se kažejo v strpnosti do drugačnih vrednot, ver in narodnosti, v odklanjanju asocialnega vedenja, razvijanju empatije in solidarnosti, kritičnem sprejemanju medijev itd.

1.6.1.2 Literarnovedni instrumentarij

Temeljna razlika med obravnavanimi berili je v razmerju med bralnim in razlagalnim delom. V *Branjih* je v ospredju besedilo, uvedeno z nekaterimi informacijami o okoliščinah nastanka besedila ter osnovnimi literarnovednimi pojmi, ki jih mora dijak poznati za razumevanje in interpretacijo besedila. Literarnoteoretični pojmi so razloženi bodisi ob besedilu bodisi na koncu besedila. Ob robu besedila so lahko razlage neznanih besed, misli ali verzi iz drugih besedil obravnavanega avtorja, anekdote ipd. Na koncu enote je kratek življenjepis avtorja, posamezno poglavje pa zaokrožajo osnovne informacije o književnem obdobju, v katerem so besedila nastala. Tudi v *Umetnosti besede* so enote zasnovane tako, da je »v središču branje besedila, uokvirja pa ga lok šolske interpretacije« (Lah idr. 2007: 7).⁴⁷ Uvodni motivaciji – lahko

⁴⁷ Ob hitrem pregledu posameznih zvezkov dobimo vtis, da je literarno besedilo podrejeno literarnovednim informacijam, vendar pa je zlasti v prvem zvezku to bolj posledica ne ravno posrečene izbire večjega tiska za razlagalni del. Natančnejša primerjava *Umetnosti besede* z *Branji* pokaže, da se ne razlikujeta bistveno v razmerju med razlagalnim in umetniškim delom.

krajše besedilo, zanimivosti o okoliščinah nastanka besedila, o avtorju ipd. – v *Umetnosti besede* sledi besedilo z rubriko neznane besede, z interpretacijo oziroma analizo besedila pa dijak dobi zaokroženo literarnovedno znanje. Najobsežnejše literarnovedne vsebine so v *Svetu književnosti*, ki tudi v posodobljeni izdaji podrobno umešča besedila v zgodovinske in kulturne okoliščine, pojasnjuje literarnoteoretične pojme in ohranja komentarje besedil, ki pa naj ne bi bili »obvezujoča razlaga, ampak pomagalo pri samostojnem razumevanju, razčlembi in razlaganju besedila« (Kos 2009: 6). Interpretacije besedil, kakršne vsebujeta *Umetnost besede* in *Svet književnosti*, lahko zaviralno delujejo na ustvarjalno delo z besedilom, so pa dijakom v veliko pomoč pri samostojnem učenju. Dijaki niso odvisni od lastnih zapiskov in lahko neobremenjeno sodelujejo v razpravi o obravnavanem besedilu. O ponujenih interpretacijah se opredeljujejo in iščejo morebitne druge razlage sestavin besedila. Zlasti namigi na medbesedilne povezave (npr. Kos 2009: 37; Lah idr. 2007: 128) naj bi dijake motivirali za iskanje novih informacij o besedilu in njegovem kontekstu ali jih napotili k novemu branju.

Poudarjen pomen literarnovednih informacij se kaže pri razporeditvi snovi: medtem ko je v *Branjih* teoretično poglavje Uvod v književnost umeščeno na konec prvega zvezka, s čimer je v središče pozornosti postavljeno besedilo, se začne prvi zvezek učbenikov *Svet književnosti* in *Umetnost besede* z literarnoteoretičnim uvodom. V *Branjih* se poglavja/enote zaključujejo z literarnozgodovinskimi predstavitvami obdobj, v *Svetu književnosti* in *Umetnosti besede* pa je obdobje predstavljeno pred literarnimi besedili.

Literarnovedne informacije so podpora pri razvijanju zmožnosti literarnega branja, ki je pri književnem pouku nedvomno najpomembnejša. Dajejo mu osnovo za ustrezno sprejemanje različnih umetnostnih besedil, oblikovanje in prepričljivo govorno in pisno izražanje argumentov in stališč o posameznih literarnih besedilih ter širših literarnih pojavih, in to z uporabo ustrezne strokovne terminologije, pa tudi osnovo za znotrajliterarno vrednotenje književnih besedil in oblikovanje pozitivnega odnosa do književnosti.

Pomemben sestavni del učbenika so slovarčki književnih pojmov in kazala, ki omogočajo hitro orientacijo med besedili. V aktualnih učbenikih za književnost je kazal več. V *Branjih* je vsebinsko kazalo na začetku, na koncu berila pa so kazalo pojmov, imensko kazalo avtorjev in imensko kazalo prevajalcev. Berilo zaključuje seznam uporabljene literature. Slovarček literarnoteoretičnih pojmov na koncu berila je urejen kot kazalo – dijaka napoti k razlagi pojmov in interpretativnih prvin ob besedilih. *Umetnost besede* ima prav tako na začetku vsebinsko kazalo, vendar pa šele po natančnem pregledu posameznih zvezkov in iz kazal na koncu posameznega zvezka lahko

ugotovimo, da je v berilu več besedil, kot kaže vsebinsko kazalo. Berilu sta na koncu dodana abecedno kazalo obravnavanih literarnih del in imensko kazalo avtorjev, samo drugi zvezek ima dodano kazalo gradiva na zgoščenki. Le prvi zvezek ima na koncu slovarček literarnoteoretičnih pojmov, v četrtem zvezku pa je dodano kazalo literarnoteoretičnih in literarnozgodovinskih pojmov, uporabljenih v vseh štirih zvezkih. Posebej natančen slovarček pojmov je v *Svetu književnosti*: grajen je tako, da so v vsakem zvezku pojmom iz predhodnih letnikov dodani novi. Slovarčku sledijo še imensko in stvarno kazalo ter seznam uporabljenih virov.

Sodoben učbenik je namenjen tudi samostojnemu učenju in zato so različna kazala v njem nepogrešljiv pripomoček. Z njihovo pomočjo se dijak ne le orientira med besedili, temveč razvija strategije učenja, kar je eden izmed pomembnejših ciljev sodobnega izobraževanja.

1.6.1.3 Likovno-grafična podoba

Pri vseh treh berilih je oblikovanje vplivalo na obseg posameznih zvezkov (za prvi letnik npr. *Svet književnosti* 309 strani, *Branja* 421 strani in *Umetnost besede* 324). Vsi trije učbeniki so namreč oblikovani slikovito, s preglednicami in številnim ilustrativnim gradivom (fotografije avtorjev, naslovnice knjižnih izdaj, ilustracije, fotografije prizorov iz filmov, posnetih po knjižnih predlogah, reprodukcije likovnih umetnin, ki so nastajale v obravnavanem obdobju, preglednice na koncu posameznih poglavij, priporočilni sezname dodatnega branja ipd.). Te prvine opozarjajo na različne medpredmetne povezave in postavljajo književno besedilo v kontekst kulturne dediščine, spodbujajo pa tudi primerjanje ustvarjalnosti posameznega umetnika z drugimi ustvarjalci in načini kreativnega izražanja ter vzbujajo zanimanje za kulturno življenje na sploh. Zgoščenka, dodana *Umetnosti besede*, prinaša dodatno gradivo, posnetke besedil v izvorniku in slovenščini, odlomke s predstav in iz filmov, glasbene posnetke ipd. V učbeniku na zgoščenko opozarjajo grafična znamenja s ključno besedo, povezano z vsebino na zgoščenki (npr. knjižni molj, zgodovina, glasba, SSKJ). Grafično znamenje opozarja na medpodročno povezovanje z učbenikom za jezik. V *Branjih* so grafične oznake za medpredmetne povezave, aktualizacije in besedila, ki so v učnem načrtu za gimnazijce opredeljena kot obvezna za obravnavo.

Učbenika *Umetnost besede* in *Svet književnosti* se skušata približati dijaku tudi z barvnim ozadjem teksta. V prvem so na barvni podlagi natisnjena vprašanja in naloge, v drugem pa literarna besedila in tisti deli učbenika, ki vzpostavljajo medbesedilne ali medpredmetne aktualizacije. V vseh treh učbenikih so ob temeljnem besedilu široki robovi, ki so delno zapolnjeni

z dodatnimi besedili, razlagami besed, ključnimi besedami, vprašanji ipd., vendar kljub temu ostaja še dovolj prostora za dopisovanje komentarjev in vprašanj, ki se dijakom porodijo ob branju literarnega ali razlagalnega besedila. Takšna ureditev učbenikov spodbuja razvijanje in utrjevanje splošnih strategij učenja, ki jih dijak lahko s pridom izkoristi pri učenju vsebin pri drugih predmetnih področjih, če ima učbenik v svoji lasti.

1.6.1.4 Jezikovna podoba

Med določilnice informacijske vrednosti sodi tudi jezikovna podoba učbenika. Učbenik je poljudnoznanstveno delo, torej mora biti temu prilagojena njegova jezikovna podoba. Starosti in predznanju dijakov prezahtevne literarnovedne razlage, nejasna ali nenatančna vprašanja, preobilje nalog reprodukcijskega tipa, uporaba tujk in terminov brez dodatne razlage ne spodbujajo dejavnega stika z literarnim besedilom. Ker so težave, ki jih lahko zaznamo v veljavnih učbenikih za književnost, didaktične narave, jih bomo obravnavali po analizi vprašanj in nalog.

1.6.2 Didaktična vrednost učbenikov glede na metode in cilje književnega pouka z vidika razvijanja ključnih zmožnosti

Didaktično vrednost veljavnih učbenikov za književnost si bomo ogledali glede na prenosniško-komunikacijske in spoznavno-sprejemne dejavnosti v vajah in nalogah, namenjenih razvijanju literarne zmožnosti (doživljanje, razumevanje, sinteza z vrednotenjem, utrjevanje in uporaba znanja), pa tudi glede na dejavnosti za razvijanje nekaterih ključnih zmožnosti po definiciji OECD (sporazumevanje v maternem jeziku, kulturna zavest in izražanje, širše socialne zmožnosti, digitalna zmožnost, učenje učenja).

Naloge in vprašanja v učbeniku so za razvijanje zmožnosti dijakov ključnega pomena. Dijake vodijo k izražanju doživljanja besedila, k vsebinski, slogovni in jezikovni analizi, vrednotenju besedila in razmišljanju o njem, njegovem sporočilu, aktualnosti ipd. Spodbujajo jih k uporabi strokovnega literarnovednega izrazja, oblikovanju argumentov, spoštovanju mnenja drugih, k samostojnemu delu z besedilom, iskanju dodatnih informacij. Ob delu s konkretnimi besedili naj bi dijaki razvijali pozitiven odnos do leposlovja, ohranjali željo po branju umetniških besedil, s pomočjo ustreznega didaktičnega instrumentarija pa naj bi razvili zmožnosti, ki bi jim pomagale razumeti in vrednotiti književna besedila, s katerimi se bodo srečevali kasneje v življenju.

V nadaljevanju si bomo nekoliko podrobneje ogledali, katere ključne zmožnosti je mogoče razvijati z nalogami in vprašanji v učbenikih za književnost oziroma berilih v prvem letniku gimnazije. Omejili se bomo le na splošno literarnovedno poglavje, s katerim se praviloma prične književni pouk v prvem letniku. Namen poglavja je ponoviti literarnovedne pojme, ki jih dijaki poznajo že iz osnovne šole, poglobiti njihovo znanje in jih pripraviti na delo z literarnimi besedili. To poglavje odstopa od ostalih, ki so urejena po literarnozgodovinskem načelu, zato lahko pričakujemo, da bodo tu razlike med berili največje.

1.6.2.1 Naloge in vprašanja iz literarnovednega poglavja

Poglavje je v *Branjih 1* umeščeno na konec berila, v *Umetnosti besede 1* in *Svetu književnosti 1* pa na začetek. Razlage so členjene z naslovi in podnaslovi, kot ponazorila služijo krajša besedila, citati o besedni umetnosti in branju, pojasnila (npr. razlaga pojmov), slikovno gradivo, skice, tabele, v *Svetu književnosti* so ob robu tudi nekatera vprašanja (Kos 2009: 10, 12), v *Umetnosti besede* pa ključni pojmi. V vseh treh učbenikih je del razlagalnega besedila na barvni podlagi.

Z didaktičnega vidika je literarnoteoretično poglavje v *Branjih* urejeno drugače kot ostali deli berila. Zasnova je tridelna: vsako enoto uvaja Pogovor o znanem, ki z motivacijskimi vprašanji spodbuja k obnovi znanja iz osnovne šole, sledi razlagalni del (Od znanega k novemu), enota pa je zaokrožena z vprašanji in nalogami, ki spodbujajo k razmisleku o novih spoznanjih (Premislek o novem). Zgradba literarnovednega poglavja v učbeniku *Umetnost besede* ne odstopa od zgradbe ostalih poglavij. Podpoglavja se začnejo z motivacijskimi uvodi, ki se od razlagalnega dela ločijo le po barvi tiska, razlagi pojma iz literarne teorije (v večini podpoglavij ob besedilu) sledijo naloge in vprašanja za ponovitev in domače delo. Najpreprostejša zgradba poglavja je v učbeniku *Svet književnosti*: v prvem delu podpoglavja je pri večini naslovov najprej razlaga teme, pri čemer so definicije literarnoteoretičnih pojmov izpostavljene na barvni podlagi, na koncu posameznega podpoglavja pa so običajno vprašanja in naloge. Le v dveh podpoglavjih se vprašanja nanašajo na kratke odlomke ob robu.

a) Naloge in vprašanja za razvijanje sporazumevanja v maternem jeziku v literarnovednem poglavju

Vsem trem berilom je skupno, da so vprašanja in naloge v večini namenjene razvijanju sporazumevanja v maternem jeziku, sistematično predvsem

literarnih zmožnosti, nekoliko manj splošnobralne in jezikovne zmožnosti. Primeri nalog so prikazani v preglednici 4, in sicer glede na to, ali razvijajo splošnobralno, literarnobralno in jezikovno zmožnost, znotraj teh pa glede na sestavino zmožnosti, na katero se vprašanje oz. naloga navezuje (znanje, spretnost, odnos).

Preglednica 4: Primeri vprašanj in nalog za razvijanje sporazumevanja v maternem jeziku v literarnovednem poglavju beril *Branja* (B1), *Svet književnosti* (SK1) in *Umetnost besede* (UB1)

SPLOŠNOBRALNA ZMOŽNOST	PRIMERI
Znanje	
<i>poznavanje razlik med strategijami branja različnih zvrsti literarnega besedila</i>	S kakšnimi pričakovanji o vsebini in obliki bi se lotili branja znanstvenofantastične povesti, zgodovinskega romana, avtobiografskega romana, satirične komedije? (B1: 406) Kako so brali književna besedila v starem in srednjem veku? Kaj si dandanes predstavljamo pod branjem? (SK1: 18)
Spretnost	
<i>branje književnih besedil, povezovanje, povzemanje, razbiranje bistva, poznavanje podrobnosti v besedilu</i>	Preberite odlomek iz <i>Iliade</i> (Hektorjevo slovo), najprej po tihem, potem pa na glas po vlogah. Nato rešite spodnja vprašanja in naloge: Ste odlomek bolje razumeli ob tihem ali ob glasnem branju? Zakaj? (B1: 412)
Vrednote/odnos	
<i>pozitiven odnos do branja kot učne dejavnosti in kot načina preživljanja prostega časa; motivacija za branje</i>	Kaj menite o »pravica bralca«, navedenih ob robu? Jih razumete skupaj s pogoji ali ločeno? (B1: 402) Kako gledate na svoj dosedanj pouk književnosti? Ste pri njem razvijali zmožnost literarnega branja tako, da ste brali veliko raznovrstnih besedil, izražali svoje vtise, o njih razmišljali, soočali mnenja? Je to povečalo ali zmanjšalo vaše veselje do branja? Zakaj? Kaj ste pogrešali in kaj vas je najbolj spodbujalo, povečalo ali zmanjšalo vaše veselje do branja? Zakaj? (B1: 402) Preberite deset pravic bralcev, ki jih je zapisal francoski pisatelj Daniel Pennac v knjigi <i>Čudežno potovanje</i> , in premislite, ali bi bilo Pennacova pravila mogoče uvesti v šolo. Katere bi bile prednosti, katere slabosti? /.../ (UB1: 12)

LITERARNOBRALNA PRIMERI ZMOŽNOST

Znanje

*poznavanje mnogopomen-
ske in fikcionalne razsež-
nosti literarnega besedila (v
primerjavi z neumetnost-
nim besedilom)*

Ali za književno delo, v katerem nastopa literar-
na oseba z imenom in lastnostmi, ki so značilne
za resnično osebo (npr. roman o pesniku Francetu
Prešernu), lahko trdimo, da je izmišljeno? Kaj pa,
če ustvarjalec v literarnem delu dosledno opisuje le
dogodke iz svojega življenja? (UB1: 17)

Predstavite nekaj ustreznih del, ki niso umetniška.
Ali je razlika med enimi in drugimi zmeraj jasna?
Kaj pomenita izraza »tendenčna« in »angažirana«
književnost? (SK1: 10)

Kaj razumejo nekateri znanstveniki pod literarnost-
jo? (SK1: 12)

Kako vrednotijo književna dela bralci in kako literar-
na kritika? (SK1: 16)

Kaj razumemo pod pojmom »kič« ali »šund«? Naštejte
nekaj del, ki jih uvrščamo pod te pojme. (SK1: 16)

Ali za književna dela lahko trdimo, da je njihova
umetniška vrednost povsem neodvisna od kraja in
časa nastanka? (UB1: 18)

*poznavanje značilnosti
različnih zvrsti literarne-
ga besedila (lirika, epika,
dramatika)*

Naštejte nekaj lirskih, epskih in dramskih besedil.
/.../ Katere značilnosti so spodbudile vašo uvrstitev
naštetih besedil v eno od treh skupin? (B1: 405)

Kako bi zvrstno/vrstno opredelili naslednja besedi-
la, ki ste jih spoznali v osnovni šoli: *Krst pri Savici*,
Turjaška Rozamunda, *Volkodlak*, *Pod svobodnim
soncem ...*? (B1: 406)

Katere književne zvrsti in vrste poznate? Po čem jih
ločimo? (UB1: 25)

Razmislite, v katero vrsto ali zvrst spadajo Jurčičev
Deseti brat, Prešernov *Krst pri Savici*, Cankarjeva
Lepa Vida. (SK1: 11)

*poznavanje dejstev o
literarnih besedilih (avtor,
obdobje, zgodba)*

Kdo so avtorji teh besedil? Se še spominjate vsebine?
(B1: 406)

Spretnost

*ubeseditev znanja o litera-
turi, zvrsti*

Poskusite jih obnoviti. (B1: 406)

Pojasnite, kaj pomenijo pojmi pripovedovalec,
literarna oseba, lirski subjekt, dramatikov in dramski
subjekt. (UB1: 31)

<i>prepoznavanje zgodovinskih, socialnih, kulturnih, ideoloških in psiholoških dimenzij besedila (postavljanje besedila v kontekst)</i>	<p>Ali za polno bralsko doživetje in razumevanje zado- stuje le branje ali potrebujemo še dodatne podatke o književnem delu? (UB1: 12)</p> <p>Kako vplivajo na sprejem književnega dela pri bralcih okoliščine nastanka (avtor, čas in kraj izida, založnik) in bralčevo zanimanje? (UB1: 12)</p> <p>V kakšni medsebojni odvisnosti so književni ustvar- jalec, delo in bralec? (UB1: 12)</p> <p>Raziščite in na časovni premici predstavite pot knjige od ideje v avtorjevi glavi do knjižne police: nanjo napišite vse institucije, ki so pomembne pri njenem nastajanju, prodaji, široki javni dostopnosti ipd. Ali je knjižna polica vedno njena zadnja postaja? Za katere druge umetnosti je knjižno delo še lahko navdih in podlaga? (UB1: 13)</p>
---	--

Vrednote/odnos

<i>iskanje estetske vrednosti besedil</i>	<p>Ali naj bi posameznik z razvito bralno kulturo po vašem mnenju ne bral trivialne literature? (B1: 408)</p> <p>Nštejte nekaj besedil, ki spadajo po vašem mnenju v umetniško ali neumetniško literaturo. (SK1: 10)</p> <p>Ali je dobra trivialna/nizka književnost lahko boljša od slabe visoke? Odgovor utemeljite s primeri. (UB1: 37)</p>
---	--

JEZIKOVNA ZMOŽNOST

PRIMERI

Znanje

<i>razumevanje jezikovnih značilnosti literarnega besedila (npr. preneseni pomeni, poseben ritem)</i>	<p>Preberite zgornjo kitico <i>Žebljarske</i> še enkrat na glas. Katere glasovne figure slišite? Zakaj mislite, da so uporabljene? Katere posebne pomene zaznate? Ali lahko potrdite, da oblika prispeva k vsebinski moči besedila? (B1: 412)</p> <p>Ugotovite, v katerem odlomku imata jezik in slog večjo vlogo. Kje je več estetskih vrednot? (SK1: 16)</p>
<i>uporaba strokovne terminologije</i>	<p>Na hitro zapišite sopomenke, ki se jih spomnite ob besedi književnost. Poskusite jih razložiti. Primerjajte svoje razlage s tistimi iz SSKJ. Zakaj menite, da pri pouku najpogosteje uporabljamo izraz književnost? (B1: 402)</p> <p>Razložite pojme motiv, simbol, tema in ideja. (UB1: 31)</p>

Spretnost	
<i>sporočanje o lastni interpretaciji besedila</i>	V govornem nastopu predstavite (interpretirajte knjigo, ki ste jo nazadnje prebrali za domače branje). (B1: 413)
<i>pisanje neumetnostnega besedila</i>	O čem govorijo kritiki, ko pravijo, da je pri nas slaba bralna kultura? V obliki pisma bralcev nanizajte nekaj predlogov za njeno izboljšanje. Pišite tudi, če menite, da skrb za bralno kulturo ni potrebna. (B1: 402) Pravljico <i>Zrcalce</i> skrajšajte in priredite v časopisno, radijsko ali televizijsko novico. (UB1: 13)
<i>pisanje poustvarjalnega besedila (npr. nova zgodba, pesem, dramski prizor)</i>	Poskušajte Boccacciovo Novelo o bistrourni Filipi preoblikovati v dramski prizor. Katere prvine predloge ste spremenili, katere pa ohranili? (B1: 405) Poskusite upesniti zgodbo Danila Harmsa <i>Sinji zvezek št. 10</i> (Zakon linča, Cankarjeva založba, 1995). Opazujte, katere postopke boste uporabili pri pretvorbi. (UB1: 25)
<i>uporaba jezikovnega in pravopisnega znanja pri delu z literarnim besedilom</i>	Prepišite pesem <i>Šport</i> v zvezek ter jo opremite z ustreznimi ločili in začetnicami. (UB1: 18) Katere pravopisne napake najdete v besedilu? (UB1: 25) Katere pravopisne napake najdete v pesmi? (UB1: 27)
Vrednote/odnos	
<i>izražanje doživljanja literarnega besedila</i>	Kako bi opisali občutke, ki vas navdajajo, kadar berete zanimivo besedilo (B1: 400) Ste ob branju kakega besedila jokali, vas je bilo kdaj strah? Zakaj? (B1: 401) Izberite tisto antično delo, ki je na vas naredilo največji vtis, in razložite sošolcem, zakaj. (B1: 134) /.../ V čem se je spremenilo vaše doživljanje snovi? Odgovor utemeljite. (UB1: 13)

Iz preglednice dejavnosti za razvijanje sporazumevanja v maternem jeziku in z njimi povezanih nalog⁴⁸ lahko ugotovimo močno prepletanje splošno-bralne, literarnobralne in jezikovne zmožnosti, pa tudi dimenzij znotraj teh zmožnosti. Predvsem naloge s področja jezikovne zmožnosti kažejo na ponovno krepitev znotrajpredmetnega povezovanja med književnostjo in

48 Po dejavnostih je razvrščenih 42 nalog oz. sklopov vprašanj: *Branja 17, Svet književnosti 7, Umetnost besede 18*. V kolikor so se tipi nalog za določeno dejavnost ponavljali, navajamo en primer iz posameznega berila.

jezikom, ki je bilo od kurikularne preнове leta 1998 močno izrinjeno iz pouka književnosti in jezika. Razlog za pogostejše povezave lahko najdemo v uveljavljanju koncepta ključnih zmožnosti in sistemske didaktike pri pouku književnosti. Temu so sledili zlasti avtorji berila *Umetnost besede*, kjer je največ nalog za povezovanje jezikovnih vsebin z literarnimi (npr. razlaga pojmov s pomočjo slovarja, uporaba jezikovnega in pravopisnega znanja pri delu z literarnim besedilom), prevladujoči sistemskodidaktični pristop pa se že v uvodnem poglavju kaže pri nalogah za dejavnost prepoznavanja zgodovinskih, socialnih, kulturnih, ideoloških in psiholoških dimenzij besedila (postavljanje besedila v kontekst).

Odsotnost znotrajpredmetnega povezovanja je očitna v berilu *Svet književnosti 1*, kjer v literarnovednem poglavju najdemo le eno vprašanje o jezikovnih značilnostih besedila. O učinkih pesniškega jezika na bralca sprašuje tudi eno od vprašanj v *Branjib*, kjer je znotrajpredmetnih povezav več kot v *Svetu književnosti*, vendar se te v večji meri kot v *Umetnosti besede* nanašajo predvsem na tvorjenje novih besedil.

Iz pregleda vprašanj lahko ugotovimo, da dijaki ob uvodnih besedilih, ki so v večini dela sodobnejših avtorjev in naj bi jim bila zato doživljajsko bližja ter razumljivejša, ponovijo ali na novo spoznajo temeljne pojme, ki jih potrebujejo pri interpretaciji posameznega besedila. Najbolj raznolike naloge za razvijanje vseh sestavin ključne zmožnosti (znanje, spretnost, odnos) se nanašajo na literarnobralno zmožnost. V literarnoteoretičnem poglavju jezikovno zmožnost razvijajo naloge na spretnostni ravni, ki so predvsem sporočanje narave (tvorjenje govornih in pisnih besedil).

V vseh treh učbenikih so naloge, ki navajajo na uporabo priročnikov in dodatne literature; v *Umetnosti besede* se kaže znotrajpredmetna povezava, tj. povezava s poukom jezika, še pri nalogah, ki zahtevajo pravopisno ureditev besedila ter vrednotenje spremenjenega besedila. Več bi bilo lahko nalog za ustvarjalno izražanje (zmožnost rabe besednih iger, slogovno zaznamovanih besed) in nalog, ki bi se nanašale na uzaveščanje branja kot pomembne sestavine učnih strategij.

b) Naloge in vprašanja v literarnovednem poglavju za razvijanje drugih ključnih zmožnosti

Nekatera vprašanja iz literarnovednega poglavja se nanašajo na tisti del učnega kurikula, ki ni neposredno povezan z interpretacijo besedila, pomembno pa prispevajo k razvoju splošne razgledanosti in oblikovanju bodočega izobraženca.

Iz preglednice 5 je razvidno, da več vprašanj in nalog spodbuja razvijanje kulturne zavesti. Povezave literarnih vsebin z umetnostjo, kulturo in zgodovinskimi okoliščinami so namreč že tradicionalno prisotne v srednješolskih učnih načrtih in torej tudi v učbenikih za književnost.

Preglednica 5: Pregled nalog in vprašanj za razvijanje kulturne zavesti in izražanja v literarnovednem poglavju

KULTURNA ZAVEST PRIMER	
Znanje	
<i>poznavanje temeljnih izraznih področij umetnosti in kulture (tudi popkulture)</i>	<p>Poznate kakšen muzikal? Kaj je zanj značilno?; Poznate tudi filmske žanre? Katere in kaj je za njih značilno?; Katere umetnosti poleg književnosti še poznamo? Katere so nastale v zadnjem stoletju? (UB1: 13)</p> <p>Kaj menite, da dela prevajalec? Poznate kakšnega slovenskega književnega prevajalca? Po kom je dobila ime Sovretova nagrada in komu jo podeljujejo? (B1: 407)</p> <p>Kaj pomeni književnost za slikarstvo in kiparstvo? Kakšne so njene zveze z gledališčem in s filmom? Razmislite, katera umetnost je najmanj odvisna od književnih besedil. (SK1: 10)</p>
<i>poznavanje glavnih kulturnih del (vključno s popularno sodobno kulturo) lokalne, nacionalne in evropske kulturne dediščine</i>	<p>Naštejte nekaj svetovno znanih literarnih del s priznano umetniško vrednostjo. S čim so si po vašem mnenju zaslužila to priznanje? (B1: 404)</p> <p>Naštejte nekaj slikarskih, arhitekturnih, kiparskih del, ki veljajo za umetnostna. (SK1: 11)</p> <p>Katera likovna dela 20. stoletja so premikala meje našega razumevanja, kaj je umetniško delo? (UB1: 18)</p>
<i>umeščanje besedila v razvoj slovenske in svetovne književnosti</i>	<p>Prikažite razvoj književnosti po obdobjih. S katerimi pojmi si pomagamo pri periodizaciji? Kateri pomisleki se pojavljajo pri literarnozgodovinski periodizaciji? (UB1: 42)</p>

Spretnost

razpravljanje o književnih temah kot delu kulture

Književnost je ena od umetniških zvrsti. Kaj jo bistveno razlikuje od drugih umetnosti? Kaj jo povezuje z njimi? (B1: 402)

Izberite poljubno besedilo v teh *Branjih* (npr. iz del *Hamlet*, *Antigona*, *Tristan in Izolda*). Na spletu in v drugih virih raziščite, kako se uveljavlja v sodobni slovenski kulturi. Kdaj je bilo nazadnje prevedeno v slovenščino, koliko odrskih uprizoritev, filmskih upodobitev, uglasbitev, slikarskih del, nemara celo oglasov je doživelo? Je tudi predmet pogovora med mladimi? Kaj sklepate iz svojih ugotovitev, bi ga lahko uvrstili v sodobno kulturo? (B1: 404)

Kakšno je razmerje književnosti do drugih umetnosti? Kako je povezana z glasbo? (SK1: 10)

samoizražanje (besedno, glasbeno, likovno itd.) skozi različne medije

Zapojte skupaj nekaj ljudskih in ponarodelih pesmi. Pomagajte si z ustrezno pesmarico, lahko pa pobrska-te tudi po medmrežju. (B1: 408)

Odnos

razumevanje pomena estetskih dejavnikov v vsakdanjem življenju

Se vam zdi prav, da je danes književna snov lahko karkoli? Je svoboda umetniškega izražanja neomejena ali obstajajo tudi meje, ki bi jih morali upoštevati? (UB1: 31)

upoštevanje in uživanje v umetnostnih delih

Ob konkretnih primerih predstavite, kakšne spoznavne, moralne ali praktične naloge ima lahko kaka umetnina (roman, film, stavba) Kaj se vam zdi na teh primerih estetsko? (SK1: 11)

Ali bi želeli, da bi pri pouku obravnavali le književna dela, ki so priljubljena pri širokem krogu bralcev, ali le besedila iz nekega obdobja ali zvrsti (UB1: 25)

Ali raje prebirate starejša ali sodobna literarna dela? Zakaj? (UB1: 42)

Literarnovedna poglavja v vseh treh učbenikih vključujejo naloge za razvijanje kulturne zavesti, pri čemer so vsi trije vidiki zmožnosti precej enakomerno zastopani v *Svetu književnosti*, v *Branjih* manjkajo naloge za odnosni, v *Umetnosti besede* pa za spretnostni vidik.

Medtem ko je razvijanje kulturne zavesti in razgledanosti že tradicionalno sestavni del pouka književnosti, tega ne moremo trditi za ostale ključne zmožnosti, ki so dobile večji pomen po letu 2008 s sprejetjem posodobljenega učnega načrta iz leta 1998. V preglednici 6 so navedene naloge z vidika ključnih zmožnosti, ki jih pri pouku književnosti sicer

razvijamo, vendar v manjši meri kot sporazumevanje v maternem jeziku in kulturno zavest.

Preglednica 6: Razvijanje drugih ključnih zmožnosti
v literarnovednem poglavju

ZMOŽNOST	PRIMERI
ŠIRŠE SOCIALNE ZMOŽNOSTI	
Znanje	
<i>poznavanje kulturne in jezikovne raznovrstnosti v Evropi in drugih regijah po svetu</i>	Poiščite, kateri izrazi se uporabljajo za poimenovanje književnosti v tujih jezikih. (UB1: 18)
Spretnost	
<i>zmožnost sodelovalnega in skupinskega dela</i>	Razdelite se v skupine po tri. Nekaj trojic naj v berilu poišče in prebere v poglavju o antični književnosti vse dele spremnega besedila, ki sodijo v literarno teorijo, druge trojice pa naj poiščejo dele poglavja, ki sodijo v literarno zgodovino, tretje pa tiste dele, ki bi jih uvrstili v šolsko interpretacijo. Trojice naj se nato združijo, ugotovitve primerjajo in o njih poročajo sošolcem. (B1: 413)
UČENJE UČENJA	
Znanje	
<i>poznavanje ciljev učenja (namena branja)</i>	Katere zmožnosti nam pomaga razvijati pouk književnosti? (UB1: 12)
Spretnost	
<i>uporaba jezikovnih in literarnih priročnikov (tudi učbenika/berila)</i>	V SSKJ preverite pomen besede estetski. /.../ (B1: 404) Iz SSKJ izpišite vse pomene besed <i>snov, motiv, tema, motivacija</i> . (UB1: 31)
DIGITALNA ZMOŽNOST	
Znanje	
<i>poznavanje možnosti za razvijanje književnega znanja s spletnimi viri</i>	Kako na literarna in polliterarna besedila vplivajo sodobne informacijske tehnologije (kako npr. na pisanje dnevnikov vpliva pojav t. i. blogov)? Katere nove vrste so spodbudile? (UB1: 18)

Spretnost

<i>kritična uporaba informacij za potrebe književnega pouka, pridobljenih v medmrežju</i>	Na spletu poiščite več podatkov o Grigorju Vitezu. Čemu je namenjena literarna nagrada, ki nosi njegovo ime? (UB1: 13)
	Na medmrežju poiščite spletne strani s književnimi besedili in poskusite odgovoriti na naslednja vprašanja. /.../ (UB1: 18)
	Obiščite spletne strani knjižnic, založb in knjigarn ter se pozanimajte, kateri (slovenski) avtor in žanr trivialne literature sta trenutno najbolj priljubljena. (UB1: 39)

Odnos

<i>kritičen in premišljen odnos do uporabe sodobne informacijske tehnologije</i>	Razmislite, ali grozi književnosti, kakršno poznamo danes, zaradi novih informacijskih tehnologij počasen zaton. (UB1: 18)
--	--

V primerjavi z nalogami za razvijanje sporazumevanja v maternem jeziku in kulturne zavesti so naloge za razvijanje drugih ključnih zmožnosti v berilih redke. V *Svetu književnosti* v literarnovednem poglavju ne najdemo nobene; v *Branjih* se ena izmed nalog nanaša na skupinsko delo, torej razvija spretnostni vidik širših socialnih zmožnosti (npr. upoštevanje mnenja drugih, zmožnost sodelovanja v skupini, pomoč sošolcem pri razumevanju besedila), hkrati pa tudi sporazumevanje v maternem jeziku (branje metabesedil o literaturi, razpravljanje in poročanje o prebranem). Eno vprašanje iz *Umetnosti besede* lahko opredelimo kot nalogo za razvijanje spoznavnega vidika zmožnosti učenje učenja, iz istega berila pa so tudi primeri dejavnosti za vse tri vidike digitalne zmožnosti. Ostali dve berili v literarnovednem poglavju nimata vprašanj in nalog za razvijanje digitalne zmožnosti.

1.6.3 Ovire za literarno komunikacijo in razvoj ključnih zmožnosti v analiziranih učbenikih za književnost

Čeprav so v učbenikih upoštevana sodobna spoznanja literarne vede, didaktična in psihološka spoznanja, so v pregledanih vsebinah nekateri elementi, ki zavirajo literarno komunikacijo med besedilom in bralcem, pa tudi razvoj ključnih zmožnosti.

Zaviralno lahko učinkujejo jezikovna in terminološka neusklajenost z recepcijskimi in kognitivnimi sposobnostmi dijakov (npr. prezahtevna besedila, uporaba tujk, neupoštevanje predznanja). Ob literarnih besedilih so

namreč sestavni del učbenika didaktično podane znanstvene in strokovne vsebine. Naloga razlagalnega dela učbenika je, da osmisli literarno besedilo oziroma olajša recepcijo in interpretacijo literarnega besedila. Pri pripravi didaktičnega instrumentarija je torej treba paziti na možne jezikovne ovire, ki se pojavljajo zaradi pogoste rabe neznanih besed, pojmov, podatkov ipd. (Benjak, Požgaj Hadži 2008).

Zmožnosti dijakov prvega letnika gotovo precenjuje primer razlage iz učbenika *Svet književnosti*: »V 5. stoletju je njen vpliv začel slabeti z nastankom skeptične miselnosti sofistov in racionalne filozofije Sokrata, Platona in Aristotela.« (SK1: 23.) Tudi če dijaki v prvem letniku že poznajo imena grških filozofov, mnogi ne razumejo besede »skeptične«, ne poznajo racionalne filozofije in ne vedo, kdo so sofisti. Te besede torej za njih nimajo pomena in se jih bodo naučili le za ocenjevanje znanja. V nadaljevanju razlage o duhovnih in socialnih podlagah v antiki se dijaki srečajo še z besedami »skeptični duh helenistične filozofije«, »epikurejstvo«, »stoicizem«, »etos«. Na vprašanje »Kaj veste o grški filozofski prozi, na primer o Platonovih dialogih?« petnajstletnik ne bo imel odgovora, saj vprašanje presega njegove recepcijske zmožnosti, verjetno tudi njegove bralne interese v prvem letniku srednje šole.

Za dijake v prvem letniku gimnazijskega izobraževanja so problematične dolge in zapletene povedi. Tudi za takšno izražanje naj navedem primer iz *Sveta književnosti*, ki je z jezikovnega vidika izmed vseh treh učbenikov najzahtevnejši:

Višja ali visoka – sem spada zlasti t. i. *klasična* (prvorazredna ali prvovrstna) literatura – zajema besedila, ki vsebujejo velike spoznavne, moralne in estetske vrednote, predvsem pa odlike umetniškega dela, ki jih začutimo ob povezanosti teh vrednot v eno samo dogmno celoto, katere učinek je zares velik, dolgotrajen in splošno veljaven. (SK1: 15)

Pogoste so naloge, ki precenjujejo literarnoteoretično znanje dijakov: »Obnovite svoje znanje o silabičnem verzu. Skušajte pojasniti, zakaj je slovenski verz pretežno akcentuacijski, ne pa kvantitativen.« (SK1: 27) Za takšno vprašanje po literarnovednem uvodu in uvodu v antično književnost dijaki še nimajo dovolj znanja iz literarne teorije, tega znanja glede na učni načrt za slovenščino v osnovni šoli ne morejo imeti, v učbeniku ta tema ni razložena, težko pa pričakujemo, da jih bo samo vprašanje motiviralo za iskanje odgovorov v dodatni literaturi.

Manj smiselno je spraševanje po besedilih, ki jih sicer ni učbeniku:

Pomislite, v katero vrsto ali zvrst spadajo Jurčičev *Deseti brat*, Prešernov *Krst pri Savici*, Cankarjeva *Lepa Vida*. (SK1: 13)

Izberite nekaj verzov iz angleške, nemške, francoske, italijanske, ruske ali hrvaške poezije in določite, v kateri tip verza spadajo. Zakaj spadajo slovenski verzi praviloma med akcentuacijske? Kaj si predstavljate pod pojmom svobodni verz in ritmizirana proza? (SK1: 15)

Če dijaki ne poznajo del, navedenih v prvem vprašanju, nanj ne morejo v celoti odgovoriti. Seveda pričakujemo, da poznajo *Desetega brata* in *Krst pri Savici*, gotovo pa to ne velja tudi za Cankarjevo *Lepo Vido*. Lahko domnevamo, da dijaki ne poznajo niti ljudske *Lepo Vide*, saj je ni med besedili, predlaganimi za obravnavo v osnovni šoli. Njihove zmožnosti precenjuje druga naloga, saj sodi določanje tipa verza med zahtevnejša poglavja iz literarne teorije in dijaki v prvem letniku za rešitev naloge nimajo dovolj predznanja. Kljub temu bi bila naloga lažje rešljiva vsaj za bolj motivirane dijake, če bi bili k nalogi dodani izbrani verzi iz navedenih nacionalnih književnosti. V učbeniku *Umetnost besede*, ki ravno tako kot *Svet književnosti* vsebuje predvsem obvezna besedila iz učnega načrta, so odlomke iz besedil za primerjavo vključili v vprašanje oziroma nalogo, učbenik *Branja* pa zaradi antologijske zasnove in aktualizacijskih besedil na koncu posameznega poglavja omogoča primerjave, za katere ni treba posegati po drugih virih.

Predvsem v *Svetu književnosti* je veliko vprašanj in nalog reproduktivnega tipa, premalo pa takšnih nalog, ki bi spodbujale razpravo o besedilu, ustvarjalno delo ipd. Več takšnih nalog je v *Umetnosti besede*, pri čemer izstopajo zlasti tiste, ki se nanašajo na medijsko aktualizacijo besedila. Čeprav so takšne naloge lahko za dijake zanimive, pa je lahko zaviralni dejavnik nedosegljivost predlagane medijske predelave literarnega besedila (npr. Kubrickove *Odiseje 2001*).

Na literarno-didaktično komunikacijo negativno vplivajo premalo natančna, nejasna vprašanja:

Opišite nekaj ljudi, za katere menite, da imajo visoko stopnjo bralne kulture. Ste vi med njimi? (B1: 402)

Poznate kakšen muzikal? Kaj je zanj značilno? Poznate tudi filmske žanre? Katere in kaj je zanje značilno? (B1: 406)

Kako je z epom pri Slovencih? (SK1: 34)

Kakšni se vam zdijo opisi bojev? Kratki in površni ali dolgi in podrobni? (UB1: 124)

Prva naloga ne upošteva znanja, ki ga imajo dijaki o besedilnih vrstah. Pri jezikovnem pouku se namreč dijaki naučijo, da je pri opisu poudarek na

zunanosti neke osebe, predmetnosti ali pojava, nas pa zanima, katere lastnosti in navade, povezane z branjem, ima človek z visoko bralno kulturo.

Drugi primer je sestavljen iz štirih vprašanj. Na prvo in tretje lahko dijaki hitro odgovorijo (nikalno), vendar se zdi, da je težišče naloge na podvprašanjih. Podobno bi lahko odgovorili na nejasno vprašanje iz tretjega primera (na primer s pridevnikom *slabo*), čeprav se to od njih gotovo ne pričakuje.

Četrti primer je sestavljen iz dveh vprašanj. Medtem ko je prvo zastavljeno dovolj široko in bi pričakovali v odgovoru izražanje vtisov o opisih bojev, naslednje vprašanje omeji odgovor na izbiro med dvema možnostma.

Vprašanja, ki že ponujajo odgovore, ne spodbujajo dejavnega stika z besedilom. Nejasna, prezahtevna, nerešljiva vprašanja in naloge zahtevajo učiteljevo intervencijo, zlasti pri samostojnem delu pa je ta potreba iz različnih razlogov prezrta. Težave nastopijo tudi pri razlagalnem delu – dijaki o pomenu njim tujih besed (pri tem ni nujno, da gre za tujke ali strokovne izraze) sicer lahko sklepajo iz konteksta, vendar pa na ta način gotovo ne razvijajo sporazumevalnih in drugih zmožnosti.

1.6.4 Ocena učbenikov za književnost z vidika razvijanja ključnih zmožnosti

Čeprav smo opazovali le eno poglavje v učbenikih za književnost, lahko ugotovimo, da je koncept ključnih zmožnosti močneje prisoten v *Branjih 1* in *Umetnosti besede 1*, manj pa v *Svetu književnosti 1*.

V opazovanih poglavjih je v vseh treh berilih pričakovano največ nalog za razvijanje literarnobralne zmožnosti, pri čemer prevladujejo naloge na spoznavni in spretnostni ravni, vendar vsa tri berila vključujejo vsaj eno nalogo na odnosni ravni. V literarnovednem poglavju so le v *Umetnosti besede* naloge za vseh pet ključnih zmožnosti, najmanj različnih dejavnosti z vidika ključnih zmožnosti pa je v učbeniku *Svet književnosti*, ki je tudi sicer zasnovan najbolj tradicionalno in se omejuje predvsem na razvijanje sporazumevanja v maternem jeziku in kulturne zavesti.

Učbeniki za književnost omogočajo razvijanje ključnih zmožnosti že s samim pristopom k izboru osrednjih besedil, z izborom dodatnih besedil in slikovnega gradiva, razlagalnim delom, s predlogi za samostojno iskanje informacij o literarnih in drugih temah itd. Vsi trije učbeniki z bogatim slikovnim gradivom povežejo literaturo z drugimi umetnostmi in s tem skušajo vplivati na kulturno zavest. V *Svetu književnosti* so razvijanju kulturne zavesti in medkulturne zmožnosti namenjeni zemljevidi, ki književna obdobja, smeri, avtorje in dela postavljajo v geografski prostor.

Na razvoj ključnih zmožnosti s pomočjo učbenika vpliva tudi razmerje med literarnim besedilom in razlagalnim delom. Prednost učbenika *Branja* je v antologijski zasnovi, saj omogoča širok pogled na literarno ustvarjanje od začetkov do danes in ponuja več možnosti za širjenje bralnega interesa. Ob besedilu so le osnovne literarnovedne informacije, ki jih je treba dopolniti z informacijami o obdobju na koncu posameznega poglavja, kar je za dijaka lahko nekoliko zahtevnejše. V *Svetu književnosti* in *Umetnosti besede* je razlagalni del strnjen na enem mestu, in sicer neposredno pred besedilom in za njim. Posebnost učbenika *Svet književnosti* so številne medbesedilne povezave v interpretacijah posameznih besedil oz. odlomkov. Tudi učbenik *Umetnost besede* književna besedila dopolnjuje z natančnimi interpretacijami, v razlagalnem delu, ki je namenjen postavljanju besedila v literarni sistem in širjenju dijakove razgledanosti, pa ponekod zaide v preobilje informacij. Vsi trije učbeniki z razlagalnim delom predstavljajo temeljno gradivo za razvijanje zmožnosti učenje učenja pri pouku književnosti, seveda če jih pri pouku v ta namen tudi uporabljamo.

2 MERJENJE KLJUČNIH ZMOŽNOSTI

Ključne zmožnosti so definirane kot nadpredmetne, torej posameznih zmožnosti v nobenem primeru ne bi smeli istovetiti z enim šolskim predmetom. V praksi se vse prepogosto na primer dogaja, da se enačita sporazumevanje v maternem jeziku in pouk materinščine, čeprav sporazumevanje v maternem jeziku tako kot ostale ključne zmožnosti ni omejeno le na en predmet, temveč razvijamo to zmožnost v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu že zato, ker gre praviloma za učni jezik. Zaradi njihove procesne naravnosti naj bi bile ključne zmožnosti razvite do konca srednješolskega izobraževanja, saj gre za tista znanja in spretnosti, pa tudi stališča in vrednote, ki oblikujejo pozitiven odnos do učenja, omogočajo vseživljenjsko učenje in razvoj specifičnih zmožnosti, ki jih bo posameznik potreboval v svoji karieri. Za razvoj vseh teh zmožnosti je bistvenega pomena kakovostna povratna informacija, ki jo učenec/dijak dobiva sproti skozi celotni izobraževalni proces kot podporo učenju in ne zaradi obveznega preverjanja pred ocenjevanjem znanja.

Glede na to, da so ključne zmožnosti nadpredmetne, med seboj prepletene in kroskurikularno integrirane, tradicionalni pristopi k preverjanju (npr. testi) niso primerni, saj z njimi ne moremo meriti vseh dimenzij ključnih zmožnosti. Da bi jih lahko vrednotili, jih je treba integrirati v procesne učne cilje posameznih predmetov/področij. Konkretizirati je treba možno izkazovanje posamezne ključne zmožnosti v okviru specifične učne vsebine predmeta, in sicer tako, da določimo znanje oz. spretnosti za določeno učno enoto, tipe nalog, v katerih bodo učenci dokazovali svojo zmožnost, in opredelimo odnosno dimenzijo znanja oz. spretnosti.

Nekatere vidike ključnih zmožnosti raziskuje PISA, mednarodna raziskava o bralni, matematični in naravoslovni pismenosti petnajstletnikov,⁴⁹ ki se izvaja pod okriljem Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD). PISA opredeljuje, da je bralna pismenost »razumevanje napisanih besedil, njihova uporaba in razmišljanje o njih, z namenom doseganja lastnih ciljev, nadaljnjega razvijanja lastnega znanja in potencialov ter sodelovanja v družbi«. Definicija vključuje tudi socialno, kulturno in politično

49 Udeleženci raziskave obiskujejo sedmi ali višji razred. V večini sodelujočih držav se bližajo zaključku obveznega šolanja, skoraj v vseh državah OECD pa so otroci te starosti vključeni v redni izobraževalni sistem (Turner, Adams 2008). Med slovenskimi petnajstletniki jih največ obiskuje prvi letnik srednje strokovne šole ali gimnazije.

angažiranost ter kritično mišljenje, ki vodi do osebne osvoboditve, enakopravnosti in pridobivanja izkušenj (OECD 1999: 20–21). Raziskava preverja, kako znajo petnajstletniki svoje spretnosti branja uporabiti za razumevanje in interpretacijo različnih besedil, umetnostnih in neumetnostnih. Poleg preverjanja pismenosti zbira tudi podatke o različnih vidikih domačega, družinskega in šolskega okolja otrok in podatke šol o organizaciji in izobraževalnem procesu, kar omogoča podrobne študije raznih dejavnikov znotraj držav – udeleženk (Turner, Adams 2008).

Rezultate raziskave bralne pismenosti je treba vzeti z zadržkom, saj posameznik pridobiva in razvija zmožnosti vse življenje, njihovo pridobivanje in ohranjanje pa je odvisno od posameznikovega truda, pa tudi od institucionalnega in socialnega okolja. Kljub zbiranju tovrstnih podatkov raziskava prav socialnega okolja, kulturnih razlik in razlik v izobraževalnih sistemih ne upošteva dovolj. Rezultati PISE nam tudi ne morejo dati odgovorov o razvitosti ključnih zmožnosti, saj gre pri raziskavi za enkratno preverjanje, ki je namenjeno predvsem ugotavljanju trenutne stopnje določene vrste pismenosti ter primerjanju dosežkov med državami udeleženkami. Vrednotenje razvitosti ključnih zmožnosti pa nasprotno pomeni, da spremljamo posameznikov napredek od začetka učenja v odnosu do pričakovanih rezultatov in ciljev.

Za pouk književnosti predstavlja izhodišče za ugotavljanje razvitosti ključnih zmožnosti *Učni načrt. Slovenščina* (2008), kjer so pričakovani dosežki zapisani v posebnem poglavju, in sicer »splošno, kar pomeni, da jih bodo dijaki/dijakinje dosegali v različnem obsegu in na različnih taksonomskih stopnjah« (Učni načrt ... 2008: 34), natančno pa je navedeno tudi, kako dijaki in dijakinje dokažejo bralno zmožnost na stopnji kultiviranega bralca, (splošno) sporazumevalno zmožnost, književno znanje kot sestavino bralne zmožnosti, poznavanje sistema literarnih pojmov, besedil in literarno- ter kulturno-zgodovinskih okoliščin, zmožnost širjenja svojih spoznanj o književnosti in njihovega uvrščanja v širši kulturni kontekst ter digitalno zmožnost (prav tam: 37–38).

V učnem načrtu so natančno opredeljene le tiste ključne in specifičnopredmetne zmožnosti, ki so bile kot funkcionalni in izobraževalni cilji prisotne že v dosedanjih učnih načrtih. Na prvem mestu je literarno branje (prva, tretja, četrta in peta točka), izmed ključnih zmožnosti pa sta posebej poudarjeni le še splošna sporazumevalna in digitalna, čeprav učni načrt v uvodnem poglavju Splošni cilji/kompetence navaja:

Predmet slovenščina omogoča razvijanje osebne, narodne in državljanske identitete ter ključnih zmožnosti vseživljenjskega učenja – predvsem sporazumevanje v slovenščini, socialno, estetsko,

kulturno in medkulturno zmožnost, učenje učenja, digitalno pismenost, samoiniciativnost, kritičnost, ustvarjalnost, podjetnost ipd. (Učni načrt ... 2008: 6)

Za doseganje procesnih ciljev naj bi učitelj v letni pripravi predvidel kurikularne povezave z drugimi predmeti. Opredelil naj bi pričakovane rezultate najprej za celotno povezavo in za svoj predmet – pri tem izhaja iz ciljev, opredeljenih v učnem načrtu. Prav tako naj bi določil opisne kriterije in opise ter dejavnosti in vrste nalog, s katerimi bo preverjal dosežke dijakov (Rutar Ilc 2012: 26–27).

Konceptu ključnih zmožnosti skuša slediti tudi katalog znanja za maturo iz slovenščine, kar je opredeljeno tako v splošnih kot specifičnih ciljih, vendar je iz pregleda kataloga razvidno, da je preverjanje na maturi še vedno omejeno predvsem na spoznavno in akcijsko dimenzijo zmožnosti, precej manj pa na čustveno-motivacijski vidik. Upoštevan je na primer pri vprašanjih za ustni izpit (npr. *Kaj besedilo sporoča vam oz. današnjemu bralcu?*, *Katera od teh dveh vrst romana je za vas zanimivejša in zakaj?*) ter v smernicah za esej, kjer se od kandidatov zahtevata vrednotenje in aktualizacija (Slovenščina. Predmetni izpitni katalog za splošno maturo 2013).

Omejitev na tiste zmožnosti, ki se odražajo v dejavnostih, primernih za ocenjevanje, je razumljiva, saj jo je s sistemom točkovanja najenostavneje oceniti.⁵⁰ Zaradi procesne narave ključnih zmožnosti namreč lahko ugotavljamo le, kako se trenutno odražajo v konkretni dejavnosti posameznega dijaka. Poleg tega se razvitost zmožnosti pokaže v novih situacijah (v primeru pouka književnosti ob novih, neznanih besedilih), torej preverjanja ni primerno uporabiti tudi za ocenjevanje znanja v smislu izobraževalnega procesa. Upoštevajoč slovensko šolsko zakonodajo namreč še vedno ocenjujemo predvsem tiste vsebine, ki jih obravnavamo pri pouku. Isto načelo velja tudi za maturo, zato le-ta kljub deklarirani kompetenčni zasnovi ne more meriti razvitosti ključnih zmožnosti, temveč preverja predvsem zmožnost pomnjenja učnih vsebin.

2.1 Raziskava o razvijanju ključnih zmožnosti pri pouku književnosti (2011–2013)

Spremembe v šolskem sistemu, katerih odraz je med drugim tudi s konceptom ključnih zmožnosti skladen učni načrt (2008), zahtevajo na eni strani od

⁵⁰ O maturi iz slovenščine je bilo od njenega začetka že zelo veliko napisanega in povedanega. Leta 2008 sta Sonja Čokl in Gregor Cankar objavila rezultate obsežne raziskave o merilih za ocenjevanje eseja (potekala je od avgusta 2005 do oktobra 2006), vendar je ostalo poročilo očitno brez odziva pri pristojnih, saj deset let kasneje v strokovnih krogih še vedno razpravljamo o prenovi splošne mature iz slovenščine.

učitelja nove pristope k poučevanju, od učenca pa sprejemanje aktivne vloge pri učenju. Po letu 2008 so se na gimnazijah oblikovali šolski razvojni timi (ŠRT) in ti so pod okriljem Zavoda RS za šolstvo vodili aktivnosti, ki naj bi prispevale k uveljavljanju t. i. kompetenčnega pristopa k pouku. To se je odražalo v obliki medpredmetnega povezovanja, timskega poučevanja, sodelovalnega učenja, avtentičnega učenja itd. ter z vnašanjem ključnih zmožnosti/kompetenc v letne učne priprave učiteljev. Kot podpora vsem ostalim je posebno mesto dobila digitalna zmožnost, ki ima močno podporo v spletišču Slovensko izobraževalno omrežje (www.sio.si/), tudi zato pa se je pričelo uvajanje tabličnih računalnikov v slovenske osnovne in srednje šole.

Sodobni pristopi k pouku bi morali vplivati na boljše dosežke dijakov in ker lahko pri književnem pouku glede na funkcije literature in naravo predmeta razvijamo vse ključne zmožnosti, nas je zanimalo, koliko in kako k razvoju ključnih zmožnosti dejansko pripomore književni pouk, kakršen je zamišljen z učnim načrtom in didaktičnimi smernicami. Z raziskavo smo poskušali:

- 1) ugotoviti, kako dijaki pri pouku književnosti doživljajo razvitost svojih ključnih zmožnosti (dejavnosti, stališča in vrednote) in kako se njihove samozaznave ujemajo z njihovo uspešnostjo pri literarnem branju, poznavanjem kulturnih okoliščin besedila, zmožnostjo ubesedovanja stališč ipd.;
- 2) ugotoviti, s katerimi dejavnostmi pri književnem pouku učitelji razvijajo ključne zmožnosti dijakov ter
- 3) raziskati stanje v praksi, tj. pozitivne in negativne izkušnje učiteljev z uvajanjem koncepta ključnih zmožnosti.

Raziskava o razvijanju ključnih zmožnosti sicer vključuje proučevanje vseh osnovnih dejavnikov pouka, tj. dijakov, učiteljev in učne snovi (učni načrt in učbeniki), vendar pa je v središču pozornosti predvsem vidik dijakov. V osnovi se razlikuje od večine drugih tudi v tem, da njen namen ni bil le ugotavljanje v času raziskave zatečenega stanja, temveč smo upoštevali naravo ključnih zmožnosti kot procesa ter želeli ugotavljati napredek dijakov v obdobju dveh let (isti udeleženci raziskave v prvem in tretjem letniku). Tako zastavljena raziskava naj bi omogočila objektivnejšo presojo o tem, kako se novi pristopi k pouku književnosti odražajo v znanju, spretnostih in vrednotah dijakov. Glede na velikost in razpršenost vzorca so rezultati dovolj reprezentativni za slovensko gimnazijsko populacijo in dajejo primerno predstavbo o učinkovitosti koncepta ključnih zmožnosti pri pouku književnosti.

Z ocenjevalno lestvico smo želeli ugotoviti, kako dijaki in učitelji teh dijakov zaznavajo svojo samoučinkovitost na področju dejavnosti, povezanih

s književnim poukom (znanje, spretnosti), lestvica stališč pa naj bi pokazala, kakšen odnos imajo dijaki in učitelji teh dijakov do dejavnosti pri književnem pouku, do književnosti, branja, kulturne dediščine ipd. Ker raziskave kažejo, da višja zaznana samoučinkovitost pozitivno vpliva na dosežke v znanju, so dijaki reševali še razčlemba manj znanega besedila, ki vključuje vse vidike ključnih zmožnosti (znanje, spretnost, odnos).

2.1.1 Metoda

2.1.1.1 Udeleženci

Ciljna populacija raziskave so dijaki slovenskih gimnazij,⁵¹ ki so bili v šolskem letu 2010/11 vpisani v prvi letnik. Vzorec je torej neslučajnostni, namenski in priročni, saj vključuje tiste dijake, katerih šole ter učitelji slovenščine so pristali na sodelovanje. Tega leta je bilo v slovenske gimnazije vpisanih 32.432 dijakov, od tega 8.147 v prvi letnik (Podatki ... 2013).

V raziskavo je bilo vključenih 654 ali 8,02 % vseh v prvi letnik gimnazije vpisanih dijakov, in sicer 290 (44,3 %) dijakov in 364 (55,7 %) dijakinj⁵² ter njihovih učiteljev slovenščine iz trinajstih regionalno razpršenih gimnazij.⁵³ V istem vzorcu je dve leti kasneje v tretjem letniku sodelovalo 582 ali 7,8 % dijakov tretjega letnika gimnazije.⁵⁴ V analizi rezultatov upoštevamo dijakinje in dijake, ki so sodelovali v vseh delih raziskave, tj. pri izpolnjevanju vprašalnika v prvem in tretjem letniku ter reševanju razčlemba v prvem in tretjem letniku, ter na vse vprašalnike in razčlemba zapisali isto šifro.⁵⁵

51 Po šolski zakonodaji štejemo h gimnaziji t. i. splošno gimnazijo, klasično gimnazijo/klasične oddelke in evropske oddelke (ti so delovali le kot projekt in se v slovenskih gimnazijah niso uveljavili). Med strokovne gimnazije uvrščamo tehniško, biotehniško, ekonomsko in umetniško gimnazijo. V raziskavi so zastopani vsi tipi razen umetniške gimnazije.

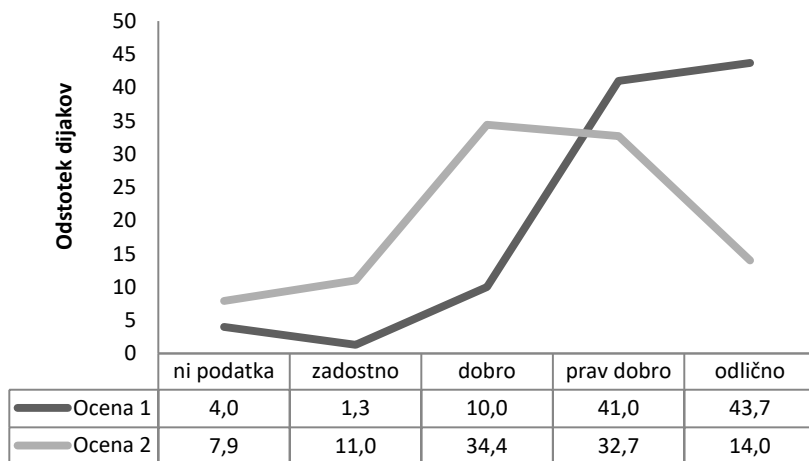
52 Struktura vzorca se glede spola približuje razmerju v ciljni populaciji. Po podatkih Ministrstva za šolstvo je bilo v šolskem letu 2012/13 v tretjem letniku gimnazije 41,1 % dijakov in 58,8 % dijakinj (Podatki ... 2013).

53 V raziskavi so sodelovali dijaki in njihovi učitelji slovenščine iz naslednjih šol: Šolski center Novo mesto – tehniška gimnazija, Gimnazija Novo mesto, Gimnazija sv. Stanislava, Tehniški šolski center Kranj – tehniška gimnazija, Gimnazija Črnomelj, Gimnazija Brežice, Gimnazija Ravne na Koroškem, Šolski center Celje – Gimnazija Lava Celje, Biotehniška gimnazija Novo mesto, Gimnazija Gian Rinaldo Carli Koper (gimnazija z italijanskim učnim jezikom), Prva gimnazija Maribor, Srednja ekonomska in trgovska šola Nova Gorica – ekonomska gimnazija, Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana.

54 Po podatkih Ministrstva za šolstvo je leta 2012/13 obiskovalo 3. letnik gimnazije 7486 dijakov oziroma 41,7 % srednješolske generacije (Podatki ... 2013).

55 Do osipa udeležencev raziskave je prišlo zato, ker je bila na večini šol raziskava izvedena v štirih urah, in sicer so v eni uri izpolnjevali vprašalnik in v drugi razčlemba umetnostnega besedila. Že v 1. letniku so nekateri dijaki manjkali na dan izpolnjevanja vprašalnika ali reševanja razčlemba, v 3. letniku so lahko manjkali drugi dijaki, manjkajoči iz 1. letnika pa so se vključili v raziskavo. Iz zaključne analize so izvzeti tudi dijaki, ki niso napisali šifre, saj za njih ni bilo mogoče ugotoviti napredka.

Končni vzorec torej sestavlja 471 dijakov (od tega 255 dijakinj), kar predstavlja 6,3 % generacije gimnazijcev in gimnazijk. 321 dijakov je obiskovalo splošno gimnazijo, 150 strokovno. Povprečna ocena iz slovenščine v devetem razredu je bila 4,2, v drugem letniku pa 3,3 (slika 3).



Slika 3: Uspeh dijakov pri slovenščini v 9. razredu osnovne šole in v 2. letniku gimnazije (N = 471)

Zaradi ugotavljanja razvoja udeležencev raziskave je najpomembnejša odvisna spremenljivka *leto izvedbe raziskave* (prvi letnik spomladi 2011, tretji letnik spomladi 2013), pri razčlembi umetnostnega besedila in zmožnosti učenje učenja pa bomo preverili še povezanost med oceno pri predmetu in zaznavanjem samoučinkovitosti oz. splošne uspešnosti pri reševanju razčlemb.

Udeleženci raziskave so bili tudi učitelji, ki so poučevali v oddelkih, vključenih v raziskavo. Ciljni vzorec je bil 22 učiteljev (4 učitelji, 18 učiteljic), vendar se jih je na prošnjo za izpolnjevanje vprašalnikov zaprtega tipa odzvalo dvajset, odgovore na vprašanja odprtega tipa pa je oddalo šestnajst učiteljev.⁵⁶ Vprašalnike so izpolnjevali le v letu 2011, saj za njih ponovitev ni bila predvidena. Razen v enem primeru, kjer je prišlo do združevanja oddelkov, so dijake v prvem in tretjem letniku poučevali isti učitelji.

2.1.1.2 Pripomočki

Podatki o zaznavanju samoučinkovitosti so bili pridobljeni s pomočjo kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave. Vprašalnika za dijake in

⁵⁶ Tako za učitelje kot za dijake bom za oba spola uporabljala enotno moško obliko.

učitelje, razvita posebej za namene raziskave, vsebujeta vsebinsko enake, a naslovniku prilagojene trditve. Da bi preverili zaznavanje samoučinkovitosti na področju realizacije ključnih zmožnosti, sta vprašalnika dvodelna.

Prvi del vprašalnika *Razvijanje ključnih zmožnosti pri književnem pouku (znanje, spretnosti)* sestavlja pet sklopov (skupaj 46 trditev),⁵⁷ ki se nanašajo na dijakove dejavnosti pri književnem pouku: Sporazumevanje v maternem jeziku (trditve od 1 do 10, npr.: *V umetnostnem besedilu znam poi-skati literarne značilnosti.*), Kulturna zavest in izražanje (trditve od 11 do 25, npr.: *Pogovor o kulturnih okoliščinah v določenem obdobju me spodbudi k iskanju dodatnih informacij*), Širše socialne zmožnosti (trditve od 26 do 31, npr.: *Pri književnem pouku spoznavam tudi avtorje, ki so vezani na naš domači kraj (ali kraj šolanja), čeprav niso v učnem načrtu*), Učenje učenja (trditve od 32 do 41, npr.: *Pri pouku književnosti sodelujem v pogovoru o namenu branja*) in Digitalna zmožnost (trditve od 42 do 46, npr.: *S pomočjo vzajemnega kataloga (Cobiss) znam ugotoviti, ali je določena knjiga na voljo v šolski knjižnici*). Dijaki so se o tem, kako zaznavajo razvitost svojih zmožnosti, ki jih spodbuja književni pouk, odločali na podlagi petstopenjske ocenjevalne lestvice, tako da so obkrožili, kako pogosto izvajajo določeno dejavnost pri književnem pouku oziroma v zvezi s književnim poukom (npr. delo doma). Pri tem pomeni 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto in 5 – vedno.

Preizkus zanesljivosti vprašalnikov za dijake je bil opravljen februarja 2011 na vzorcu 103 dijakov (54 dijakov strokovne gimnazije in 49 dijakov gimnazije). Za reševanje so porabili od 15 do 20 minut. Trditve v posameznih lestvicah so bile dijakom dovolj jasne in pri delu niso potrebovali dodatnih pojasnil. Večina dijakov je obkrožila določeno vrednost pri vseh trditvah. Cronbach alfa koeficienti zanesljivosti za posamezne sklope v prvem vprašalniku so naslednji: Sporazumevanje v maternem jeziku $\alpha = 0,82$, Kulturna zavest in izražanje $\alpha = 0,86$, Širše socialne zmožnosti $\alpha = 0,72$, Učenje učenja $\alpha = 0,86$ in Digitalna zmožnost $\alpha = 0,72$.

Drugi del vprašalnika *Razvijanje stališč in vrednot pri književnem pouku* vključuje 34 trditev in vsebuje ravno tako pet sklopov, vendar se tokrat dijaki na petstopenjski lestvici stališč Likertovega tipa (1 – sploh se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – delno se strinjam, 4 – se strinjam, 5 – povsem

57 V 3. letniku so bile prvemu delu vprašalnika dodane štiri trditve: tri v sklopu Sporazumevanja v maternem jeziku (nanašajo se na višjo raven literarne zmožnosti) in eno za sklop Učenje učenja (pisanje dnevnika branja). Drugemu delu vprašalnika smo dodali eno trditev za sklop Učenje učenja (samostojnost pri domačem branju). Dijaki so v 3. letniku odgovorili tudi na vprašanja, katero je najzanimivejše besedilo, ki so ga brali v gimnaziji; katera knjiga za domače branje jim je bila najzanimivejša in katera je zadnja knjiga, ki so jo prebrali v prostem času. Dodatne trditve se nanašajo na pomembne dejavnosti za razvijanje ključnih zmožnosti, obravnavam pa jih ločeno od tistih, ki so bile vključene v obe merjenji.

se strinjam) odločajo o tem, v kolikšni meri velja za njih trditev v zvezi z razvitostjo ključnih zmožnosti. Sklop Sporazumevanje v maternem jeziku vključuje 6 trditve (npr. *Besedila, ki jih beremo pri pouku, me pritegnejo*), sklop Kulturna zavest in izražanje vključuje trditve od 7 do 16 (npr. *Ob spoznavanju besedil slovenskih avtorjev čutim spoštovanje do nacionalnega kulturnega bogastva*), sklop Širše socialne zmožnosti vključuje trditve od 17 do 26 (npr. *Ob branju besedil tujih avtorjev mi je zanimivo spoznavanje družbenih odnosov v drugih kulturah*), sklop Učenje učenja trditve od 27 do 31 (npr. *O prebranem besedilu se rad pogovorim s sošolci*) in sklop Digitalna zmožnost 5 trditve (npr. *Literarna besedila najraje berem prek medmrežja*). Cronbach alfa koeficienti zanesljivosti za posamezne lestvice v drugem delu vprašalnika so: Sporazumevanje v maternem jeziku $\alpha = 0,77$, Kulturna zavest in izražanje $\alpha = 0,78$, Širše socialne zmožnosti $\alpha = 0,86$, Učenje učenja $\alpha = 0,78$ in Digitalna zmožnost $\alpha = 0,67$.

Za učitelje smo pripravili vprašalnik v obliki ocenjevalne lestvice in lestvice stališč, ki je bil po obsegu in sklopih identičen vprašalniku za dijake, vendar smo vsebinsko enake trditve, kot so v vprašalnikih za dijake, prilagodili naslovniku (npr. v prvem vprašalniku: *Pri književnem pouku se z dijaki pogovarjam o literarnih značilnostih umetnostnih besedil*, v drugem vprašalniku: *Dijakom skušam vzbuditi zanimanje za besedila, ki jih beremo pri pouku*). V prvem delu vprašalnika so se učitelji odločali o tem, kako pogosto izvajajo določeno dejavnost, s katero razvijajo pri dijakih ključne zmožnosti, pri čemer ob posameznih trditvah na petstopenjski ocenjevalni lestvici obkrožijo eno od vrednosti (1 – nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto in 5 – vedno). Cronbach alfa koeficienti zanesljivosti za posamezne lestvice so: Sporazumevanje v maternem jeziku $\alpha = 0,75$, Kulturna zavest in izražanje $\alpha = 0,92$, Širše socialne zmožnosti $\alpha = 0,63$, Učenje učenja $\alpha = 0,83$ in Digitalna zmožnost $\alpha = 0,83$.

V drugem delu vprašalnika so se učitelji odločali o tem, ali pri svojih dijakih pri književnem pouku spodbujajo razvijanje stališč in vrednot oziroma odnosa do književnega pouka, književnosti, kulture ipd. (1 – sploh se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – delno se strinjam, 4 – se strinjam, 5 – povsem se strinjam). Cronbach alfa koeficienti zanesljivosti za posamezne lestvice so: Sporazumevanje v maternem jeziku $\alpha = 0,70$, Kulturna zavest in izražanje $\alpha = 0,85$, Širše socialne zmožnosti $\alpha = 0,89$, Učenje učenja $\alpha = 0,72$ in Digitalna zmožnost $\alpha = 0,88$.

Kvantitativno raziskavo dopolnjuje kvalitativna. Za dijake smo pripravili razčlemba umetnostnega besedila, v katero smo zajeli ključne zmožnosti, ki jim pri pouku književnosti posvečamo največ pozornosti (priloga

2). Učitelji so odgovarjali na anketni vprašalnik, ki vsebuje deset sklopov vprašanj odprtega tipa (priloga 3), povezanih z razvijanjem ključnih zmožnosti pri dijakih.

2.1.1.3 Potek raziskave

Po opravljenem preverjanju zanesljivosti vprašalnikov za dijake, po analizi rezultatov in manjši korekciji vprašalnika smo pridobili soglasje ravnateljev o sodelovanju njihovih šol v raziskavi, povabili k sodelovanju učitelje slovenščine, ki poučujejo dijake v prvem letniku, in jih prosili, naj pridobijo soglasja staršev za sodelujoče dijake ter izvedejo anketiranje dijakov in preverjanje njihovih zmožnosti z razčlemba. Šole, ki so se odzvale na vabilo k sodelovanju, so prejele najprej ustrezno število obrazcev za soglasje, maja 2011 pa še vprašalnike in razčlembe.

Anketiranje in reševanje razčlembe je prvič potekalo med 15. majem in 15. junijem v šolskem letu 2010/11. Dijaki so za izpolnjevanje vprašalnika potrebovali od petnajst do dvajset minut, za razčlemba umetnostnega besedila pa eno šolsko uro. V šolskem letu 2012/13, ko so bili dijaki iz vzorca v tretjem letniku, smo raziskavo ponovili v istih oddelkih in z istimi pripomočki. Drugi del je potekal od marca do konca aprila. Ponovno so se odzvale vse šole, vendar pa je pri vzorcu opazen 11-odstoten osip. Po podatkih Ministrstva za šolstvo je za to generacijo od prvega do tretjega letnika zabeležen 7,8-odstotni osip (Podatki ... 2013), razliko pa lahko pripišemo odsotnosti od pouka na dan izvedbe raziskave. Udeleženci so se na vprašalnike in polo z nalogami v obeh delih raziskave podpisali z isto šifro, kar naj bi omogočilo ugotavljanje napredka posameznega dijaka. Primerjava šifer je pokazala, da je v vseh delih raziskave sodelovalo 471 gimnazijcev.

Leta 2011 so vprašalnik izpolnili tudi učitelji slovenščine, ki so poučevali v oddelkih, vključenih v raziskavo. Prvi in drugi del vprašalnika je vrnilo dvajset, tretji del pa šestnajst učiteljev. Iz odgovorov na vprašanja odprtega tipa smo pridobili natančnejše informacije o razvijanju ključnih zmožnosti: kako ocenjujejo možnosti za dodatno izobraževanje in svojo usposobljenost za razvijanje ključnih zmožnosti, o uporabi učbenikov, metodah in oblikah, s katerimi razvijajo pri dijakih različne zmožnosti, o primerih dobre prakse ipd. Njihovi odgovori bodo predstavljeni v naslednjem poglavju, medtem ko bodo rezultati vprašalnika zaprtega tipa podani primerjalno z rezultati dijakov v poglavju *Dijaki in ključne zmožnosti pri književnosti*.

Pri analizi numeričnih podatkov, pridobljenih iz vprašalnikov za dijake in učitelje, smo si pomagali s programom SPSS (Statistical Package for Social Science). Opravljene so bile naslednje analize: ugotavljanje zanesljivosti

obeh delov vprašalnika za dijake, ugotavljanje aritmetičnih sredin in standardnih odklonov za posamezne trditve, *t*-test za ugotavljanje statistično pomembnih razlik med obema merjenjema ter korelacijske analize. Podatke iz analize vprašalnikov smo primerjali z dosežki pri reševanju nalog iz razčlembe umetnostnega besedila, ki smo jih ovrednotili na dva načina: glede na vse odgovore in glede na pravilnost oz. ustreznost odgovorov. Analiza vseh odgovorov je pokazala, na katerem področju imajo dijaki največ težav. Za preverjanje uspešnosti je bilo treba prekodirati pravilne/ustrezne odgovore, izračunati uspešnost pri obeh merjenjih, preveriti korelacijo med dosežki pri razčlembi in zaznavanjem samoučinkovitosti (višji seštevek izbir pomeni višje zaznavanje samoučinkovitosti) v prvem in tretjem letniku, posebej pa nas je zanimal njihov napredek v izražanju ključnih zmožnosti.

2.2 Učitelji o razvijanju ključnih zmožnosti pri pouku književnosti

Raziskava Cirile Peklaj in sodelavk o učiteljskih kompetencah je pokazala, da obstajajo pomembne statistične povezave med zaznanimi učiteljevimi zmožnostmi, različnimi dimenzijami učne motivacije, šolskim socialnim vedenjem ter učnimi dosežki (Peklaj idr. 2009: 166).⁵⁸ Ta povezanost naj bi veljala tudi pri književnem pouku, kjer je učiteljeva dejavnost usmerjena v razvijanje naslednjih zmožnosti: sporazumevanje v maternem jeziku, kulturne in širše socialne zmožnosti. V okviru teh zmožnosti razvija znanje, spretnosti in vrednote ter stališča. Da bi svojo nalogo uspešno opravljal, mora biti profesionalno usposobljen.

Po Boži Krakar Vogel (2004) profesionalna usposobljenost učitelja sestoji iz treh razsežnosti njegove usposobljenosti za poučevanje književnosti: literarnostrokovne, splošno pedagoške in književnodidaktične. Učitelj mora torej kot strokovnjak za književnost poznati literarno zgodovino, literarno teorijo in estetiko recepcije, slediti mora raznovrstni književni produkciji, hkrati pa mora biti razgledan tudi po drugih vedah (npr. po zgodovini, sociologiji, filozofiji, psihologiji), ki mu pomagajo pri razumevanju in razlaganju literarnih pojavov. Poleg obvladanja svoje stroke mora imeti splošno pedagoško znanje, psihološko znanje (poznavanje učenca in procesov učenja), kurikularno znanje kot »orodje poklica« in praktično znanje – poklicne spretnosti ali kompetence (vedeti kako). Književnodidaktična usposobljenost se kaže v tem, da učitelj teoretično pozna cilje, metode in vsebinska

58 Raziskava sicer ugotavlja povezanost med zaznano samoučinkovitostjo in učnimi dosežki, vendar se pri tem opira le na splošni učni uspeh ter oceno pri slovenščini in matematiki, z nobenim raziskovalnim instrumentom pa ne preverja učne uspešnosti.

načela pouka književnosti ter je zmožen to znanje v praksi tudi uporabljati (Krakar Vogel 2004: 28–36). Tako usposobljen učitelj naj bi lažje motiviral dijake za razvijanje različnih zmožnosti pri književnem pouku, kar se pozitivno odraža na uspehu pri odgovorih na vprašanja o umetnostnem besedilu.

2.2.1 Povzetek kvalitativne raziskave *Učitelji o ključnih zmožnostih gimnazijcev pri pouku književnosti*

Učitelji so izpolnjevali vprašalnik le v šolskem letu 2010/11, saj smo predvidevali, da se v svojih odgovorih ne bodo omejevali le na poučevanje v oddelku, ki je sodeloval v raziskavi. To se je potrdilo v odgovorih na vprašanja odprtega tipa, in sicer pri poročanju o primerih dobre prakse, pa tudi pri načelnih in splošnih odgovorih o delu pri pouku književnosti. Zgolj na oddelek, vključen v raziskavo, so se omejili le pri osmem sklopu vprašanj, ki se je nanašal le na dijake prvega letnika.

Ker smo želeli dobiti čim več natančnih odgovorov, je v vseh sklopih vprašalnika po več vprašanj. Izjema je prvi sklop, ki je bil namenjen definiciji zmožnosti. Na vprašanje, **kaj je zmožnost/kompetenca**, so učitelji odgovarjali, da jo razumejo kot:

- povezanost znanja, izkušenj, sposobnosti, oblikovanja stališč in vrednot (3 učitelji);
- sposobnost obvladovanja nekega področja v vsebinskem in praktičnem smislu; nekaj, kar dijak zna, je zmožen tvoriti; ravnanje posameznika s tistim, kar zna; uporaba znanja; obvladanje, poznavanje nekega življenjskega področja (8 učiteljev);
- sposobnost, da dijak usvojeno književno znanje uspešno razvija in ga zna uporabljati: pozna književnost, jo zna umestiti tako geografsko kot kronološko, prepozna vsebinske značilnosti, slogovna sredstva, predvsem pa je zmožen svoje literarno znanje uporabljati tudi pri doslej neznanem besedilu, bodisi v prozi bodisi v poeziji ali celo v filmu; prav tako se to kaže pri bogatem besedišču, sposobnosti prepoznavanja umetniškega izraza in vrednotenju besedne umetnosti (3 učitelji);
- nekaj, kar je prišlo k nam iz Evropske unije (1 učitelj).

Med zgoraj navedenimi opredelitvami prva definira ključno zmožnost in zajema vse tri njene dimenzije: znanje, spretnosti in odnos. Opredelitvam v drugi alineji je skupno, da se nanašajo na določeno življenjsko ali delovno področje ter na znanje in uporabo znanja. Predzadnja opredelitev se nanaša na literarno zmožnost, zadnja pa na politični vidik koncepta zmožnosti. En učitelj na vprašanje ni odgovoril.

Drugi sklop vprašanj se nanaša na **oceno lastne usposobljenosti za razvijanje zmožnosti dijakov in ustreznosti ponudbe za izobraževanje učiteljev v tej smeri**. Učitelji so svojo usposobljenost za razvijanje zmožnosti dijakov ocenili kot primerno. Dva sta se s konceptom ključnih zmožnosti seznanila v okviru izobraževanja na šoli, ki je potekalo prek šolskih razvojnih timih. Osem učiteljev je navajalo različne načine izobraževanja, in sicer seminarje na šoli in v organizaciji Zavoda za šolstvo, študijske skupine, sodelovanje pri različnih projektih, prenašanje izkušenj iz tujine, branje strokovne literature. Štirje so pridobili znanja kot zunanji ocenjevalci na maturi.

Glede na odgovore učiteljev je dobro poskrbljeno za izobraževanje pedagoških delavcev na vseh ravneh (interna izobraževanja, možnosti izobraževanj prek različnih inštitucij, izobraževanje prek spleta). Trije so izpostavili, da je seminarjev in strokovne literature dovolj, od posameznika pa je odvisno, ali to izkoristi. Eden izmed udeležencev raziskave meni, da je bilo v preteklosti za dodatno izobraževanje učiteljev bolj poskrbljeno, kot je trenutno, kar utemeljuje s tem, da je bila »v devetdesetih letih prejšnjega stoletja ponudba različnih vrst izobraževanja zelo velika in dostopna«, do nazadovanja pa naj bi prišlo, ker »v trenutnem sistemu vrednot znanje ni na prvem mestu«.

Iz odgovorov na vprašanja iz tretjega sklopa je razbrati, da imajo učitelji precej enotno **mnjenje o didaktičnih priporočilih v učnem načrtu**. Podobno so odgovarjali, da didaktična priporočila v učnem načrtu poznajo in so jim v pomoč oziroma izhodišče za delo v razredu. Vsi učitelji vsaj občasno izkoristijo **avtonomnost**, ki jo ponuja učni načrt, zlasti ko gre za prostoizbirna besedila. Pri tem skušajo upoštevati interese dijakov, njihove sposobnosti in delavnost; pripravljajo svoje sezname prostoizbirnih besedil in upoštevajo izbor dijakov, po potrebi (zaradi projekta, ekskurzije, predstave, medpredmetnega povezovanja ipd.) spremenijo zaporedje učnih vsebin, aktualizirajo starejša besedila, izbirajo »izbirnoobvezna in prostoizbirna« besedila po lastni presoji; daljša besedila berejo za domače branje ali pa jih obravnavajo skozi »učno verigo odlomkov« itd. Dva učitelja sta poudarila, da obravnavata vsa obvezna besedila, brez izjeme ali izbirnosti.

Četrty sklop vprašanj je povezan z **uporabo učbenikov za književnost**: kateri učbenik uporabljajo, kako ocenjujejo njegovo ustreznost za razvijanje ključnih zmožnosti. V šolskem letu 2010/11 je enajst učiteljev uporabljalo *Branja*. Vsi učitelji so utemeljili izbiro s tem, da izbrani učbenik ustrežno razvija vse ključne zmožnosti. *Branja* so jim ustrezna zaradi bogate ponudbe besedil in spremnega didaktičnega gradiva, ki je napisano v dijakom razumljivem jeziku. Eden od učiteljev ocenjuje, da so v primerjavi s starejšimi

učbeniki vsebinsko bogatejša, didaktično pa ne ravno izvorna; eden meni, da je učbenik deloma prezahteven. Trije učitelji poleg *Branj* uporabljajo tudi druge pripomočke.

Umetnost besede so v šolskem letu 2010/11 uporabljali trije učitelji. Dva učbenik ocenjujeta kot zelo pregleden, primeren za razvijanje ključnih zmožnosti, saj ponuja dovolj besednega in slikovnega gradiva, zanimivih nalog, književnozgodovinskih podatkov in zgoščenko. Enemu učitelju pristop v tem učbeniku ne ustreza, zato je zapisal, da namerava ponovno uporabljati *Branja*, ki so bila njegova izbira že v prejšnjih letih.

Iz odgovorov na vprašanje, **ali so že preizkusili katerega izmed drugih učbenikov**, je razvidno, da so učitelji navajeni na določeni učbenik in ga ne menjajo pogosto. Razlog za menjavo je bilo mogoče razbrati iz treh vprašalnikov: v dveh primerih se je to zgodilo zaradi dogovora v aktivu, v enem pa zaradi priporočila kolegov. Dva učitelja nista preizkusila nobenega drugega učbenika/berila, štirje so preizkusili bodisi *Umetnost besede* bodisi *Svet književnosti*, vendar ju z izjemo enega udeleženca, ki obema učbenikoma očita premajhen nabor besedil in izrazito reproduktivno zasnovanost, niso posebej ocenjevali. Učitelji dajejo prednost *Branjem*, večinoma zaradi velikega izbora besedil. En učitelj jih uporablja ob delovnih zvezkih za domače branje *Zlati poljub* (Božič 1998) in *Poljub zlata* (Božič 1998), ki temeljita na metodi tesnega branja in zato po mnenju udeleženca raziskave dobro razvijata bralne, miselne in sporazumevalne zmožnosti dijakov. En učitelj je uporabljal *Branja* le kot pomožni priročnik, pred *Umetnostjo besede* pa je bil njegova izbira učbenik *Svet književnosti*. Slednjega ni v šolskem letu 2010/11 izbral za delo pri pouku književnosti nihče izmed udeležencev raziskave. Dva učitelja poleg berila uporabljata delovni zvezek Vladimire Korošec *Stežice do besedne umetnosti 1–4* (1998–2000).

Na učbenike se nanaša tudi peti sklop vprašanj, s pomočjo katerega smo želeli ugotoviti, **ali dijaki uporabljajo učbenik za književnost tudi samostojno – pri pouku in doma**. Zanimalo nas je še, ali pri tem uporabljajo bralne učne strategije (podčrtajo pomembne besede, informacije, dopisujejo opombe ipd.). Iz odgovorov lahko povzamemo, da učitelji dijake navajajo na samostojno delo z učbenikom. Kot oviro čutijo to, da imajo dijaki berila iz učbeniškega sklada, torej ne smejo pisati opomb, podčrtati pomembnih informacij, dopisovati odgovorov na vprašanja ipd., ampak so omejeni na zapis v zvezek. Na eni izmed šol dijaki k pouku ne nosijo svojih beril, saj jih imajo v razredni knjižnici.

Vsi učitelji so zapisali, da dajejo domače naloge iz berila (npr. obnova težjega besedila, odgovori na vprašanja ob besedilu, analiza pesmi,

prebeseditev, interpretativni esej, skupinska raziskava določene teme itd.) ter da jih sproti pregledujejo in na različne načine preverjajo. Z dijaki razpravljajo o pravih ali ustreznih rešitvah. V enem primeru lahko dobijo dijaki delno oceno, dva učitelja vključujeta domačo nalogo med vprašanja za ustno in pisno preverjanje. Eden izmed učiteljev sicer le redko daje domačo nalogo, pogosto pa da iz berila naloge, ki jih dijaki opravijo v času, namenjenem ustnemu ocenjevanju znanja.

Šesti sklop vsebuje vprašanja, povezana z **oceno učiteljevega občutka o lastni uspešnosti pri razvijanju zmožnosti svojih dijakov in z njegovim pričakovanjem o uspešnosti dijakov do konca gimnazijskega izobraževanja**. Na vprašanje, kako ocenjujejo lastno uspešnost pri razvijanju zmožnosti, sta odgovorila le dva učitelja. Prvi svoje delo ocenjuje kot delno uspešno, saj poučuje zelo nemotivirane dijake; drugi ga ocenjuje kot »dobro, ne pa zelo dobro«, vendar tega posebej ne utemeljuje. Na drugi del sklopa je odgovorilo osem učiteljev. Njihovim odgovorom je skupna napoved, da bo večina dijakov dosegla pričakovane rezultate, pet učiteljev pa je svoje mnenje tudi utemeljilo:

- Učitelj 1: Tako kažejo rezultati mature in evalvacije ob koncu 4. letnika, nekateri dijaki tudi sami povedo ali napišejo, kako so doživeli pouk slovenščine; med dijaki oz. njihovimi rezultati so velike razlike.
- Učitelj 2: Z dijaki se veliko pogovarjam, jim dajem veliko možnosti, da se potrdijo z govornim nastopanjem, deklamiranjem na prireditvah, spodbujam jih k sodelovanju na natečajih, jih pripravljam na tekmovanja za Cankarjevo priznanje, vabim k sodelovanju pri šolskem glasilu itd.
- Učitelj 3: Izkušnje pravijo, da bodo dijaki do konca šolanja izboljšali svoje zmožnosti.
- Učitelj 4: Domnevam, da bodo vsaj bolj motivirani dijaki izboljšali svoje kompetence, povezane s poukom književnosti, predvsem zato, ker pouk ni zasnovan reproduktivno, pač pa problemsko in ustvarjalno.
- Učitelj 5: V 1. letniku so dijaki še zelo nevesči obravnavanja literarnih del, iz leta v leto pa se njihove zmožnosti izboljšujejo; velika večina jih do konca gimnazijskega izobraževanja pridobi primerno znanje in uspešno zaključijo šolanje. Nekateri so sposobni zgolj reprodukcije književnih besedil in prepoznavanja literarnih elementov v njih. Vsaj petina pa je uspešna tudi pri samostojnem vrednotenju literature in je branje njihova življenjska drža. Poznavanje književnosti je pomembno za njihovo osebno življenje. Navsezadnje je sposobnost izražanja in intelektualna raven razumevanja in sporazumevanja nujna za gimnazijca, ki bo šolanje nadaljeval na univerzitetni stopnji in bo mogoče po zaključku

od njega pričakovati znanje izražanja, vrednotenja in razumevanja. Na to jih večkrat opozarjam v času gimnazijskega šolanja.

Na vprašanja iz sedmega sklopa, tj. **o metodah in oblikah dela pri pouku književnosti ter o konkretnih primerih iz prakse**, so učitelji odgovarjali obširneje kot pri ostalih sklopih. V svojih odgovorih so navajali različne metode in oblike dela: delo z besedilom, pogovor, govorne nastope, dramatisacijo, ustvarjalno podoživljanje, likovno izražanje, frontalno obliko dela z metodo razgovora, problemska vprašanja, nagrajevanje odgovorov z delnimi ocenami, sankcioniranje neopravljenega dela, dolgo domače branje, naloge ustvarjalnega tipa, skupinsko delo, projektno delo, različne motivacijske tehnike (glasba, miselni vzorci, možganska nevihta, slikovno gradivo, e-gradivo itd.), lastni zgled bralke in ljubiteljice umetnosti, glasno branje odlomkov, natančno analizo del za domače branje, skupno branje krajših del za domače branje. Eden izmed udeležencev je zapisal, da se k izvornim posegom zateka, ko so dijaki nemotivirani, npr. ko so obremenjeni z drugim delom ali tik pred koncem šolskega leta.

Učitelji so navajali tudi po več konkretnih primerov iz lastne prakse, ki so jim posebej uspeli, na primer:

- skupno branje krajših besedil za domače branje (npr. *Kralj Ojdip*, *Antigona*, *Krst pri Savici*, *Saloma*, *Dogodek v mestu Gogi*, *Matkova Tina*);
- branje besedila v prevodu in izvorniku;
- aktualizacija Boccaccieve *Novela o sokolu*;
- dramatisacija odlomkov iz dramskega besedila;
- izvirna dijaška priredba *Romea in Julije*;
- recital španske poezije (ob Garcii Lorci);
- lepljenke ob Kosovelovih konstruktivističnih pesmih;
- obravnava klasicizma ob branju nekaj strani iz romana *Parfum* in s prikazom realnega življenja v Parizu v 17. stoletju;
- domače branje v povezavi s projektom Agencije za knjigo Rastem s knjigo;
- medpredmetno projektno delo na temo baroka, antike, srednjega veka itd.;
- ogled gledališke predstave.

Z osmim sklopom vprašanj smo želeli ugotoviti, kako učitelji ocenjujejo **zmožnosti literarnega branja pri dijakih v 1. letniku**. Iz odgovorov je razvidno, da opažajo med prvošolci velike razlike: nekaj je dobrih bralcev, nekateri pa imajo velike težave, so nemotivirani za branje, nevajeni branja daljših besedil, v prostem času berejo malo leposlovja ali pa sploh ne. Trije učitelji ugotavljajo, da dijaki v prvem letniku slabo obvladajo glasno

branje, sploh pa mnogi ne obvladajo interpretativnega branja ali interpretativnega govorjenja na pamet. Med besedili za domače branje imajo najraje prostoizbirno domače branje in radi prisluhnejo predstavitev s šolcev le-tega. Eden izmed učiteljev meni, da je snov (antika, srednji vek, Shakespeare itd.) za dijake prvega letnika pretežka in so jo sposobni zgolj reproducirati.

Na vprašanje, **ali menijo, da dijake pri pouku književnosti uspejo motivirati za branje v prostem času**, so učitelji odgovarjali, da jih skušajo motivirati s podobnimi metodami in motivacijskimi pristopi kot za branje pri pouku književnosti, vendar ugotavljajo, da se dijaki v prostem času raje odločajo za mladinsko in lažjo literaturo. Eden izmed učiteljev ocenjuje, da je »naloga pouka književnosti predvsem aktualizacija klasične oz. kanonske literature, če pa dijaki v prostem času berejo drugačno, tudi strokovno ali lahko literaturo, to ni stvar šole in je celo zaželeno«. Ugotovitve učiteljev potrjujejo odgovori dijakov na vprašanje o prostočasnem branju, ki smo jim ga zastavili v tretjem letniku.

Vprašanji iz devetega sklopa se nanašata na **sodobno tehnologijo pri pouku književnosti**. Zanimalo nas je, ali jo sploh uporabljajo in kaj menijo o njenem vplivu na razvijanje zmožnosti dijakov. Na prvo vprašanje so štirje učitelji odgovorili, da redno uporabljajo sodobno tehnologijo (iskanje po spletu, elektronske prosojnice, spletne predstavitve, spletna učilnica, filmi, krajši posnetki, glasbeno ozadje ipd.), eden le izjemoma, ostali občasno. Metode menjavajo in jih prilagajajo dijakom in učni temi. Po mnenju enega izmed učiteljev tako dijaki »dojamejo, da književnosti ni povozil čas in da jim to znanje koristi pri vseživljenjskem učenju«. Učitelji opozarjajo tudi na prenasičenost življenja mladostnikov s tehnologijo, kar se odraža v težavah pri izražanju, osredotočenosti na delo ipd. Eden izmed učiteljev je prek lastne izkušnje z uporabo sodobne tehnologije ugotovil, da »pretirana uporaba tehnologije zastruplja učenje in poučevanje in zamegljuje posamezne teme«. Na nevarnost, da forma preglasi vsebino, sta opozorila še dva učitelja, eden pa je prepričan, da »je besedilni svet nekaj, kar ne prenese sodobne vizualizacije«. Na vprašanje o vplivu uporabe tehnologije pri pouku književnosti na zmožnosti dijakov sta odgovorila le dva učitelja. Oba menita, da je vpliv zanemarljiv.

Zadnji sklop vključuje vprašanja, **kako učitelji preverjajo, ali dijaki napredujejo pri razvijanju svojih zmožnosti, kaj od tega tudi ocenjujejo in kako**. Na preverjanje ključnih zmožnosti se je omejilo pet učiteljev. Napredek dijakov ugotavljajo z različnimi dejavnostmi, kot so:

- sodelovanje pri pouku;

- domače naloge, obiski kulturnih prireditev, šolski spisi, kontrolne naloge, referati, govorni nastopi, spraševanje, sodelovanje pri bralni znački in na literarnih natečajih, sodelovanje v dramskem krožku, tekmovanje za Cankarjevo priznanje;
- uredniško delo razrednih časopisov (vsak mesec po štirje dijaki pripravijo razredni časopis, pri tem pa sodeluje cel razred; vsak mesec izberejo drug uredniški odbor), sodelovanje pri šolskih publikacijah in javnih nastopih, samostojne predstavitve itd.;
- medpredmetno sodelovanje, npr. esej pri filozofiji in slovenščini;
- projektno delo;
- vključevanje dijakov v ocenjevanje.

Dijaki teh učiteljev lahko pridobijo ocene za sodelovanje pri posameznih dejavnostih, npr. za uredniško delo, referate, govorne nastope, sodelovanje na prireditvi ali šolski predstavi, predstavitve prostoizbirnih besedil. Ocenjeni so tudi eseji, ki jih pišejo v okviru medpredmetnega sodelovanja: pri slovenščini dobijo oceno za jezikovno-slogovno plat eseja, pri drugem predmetu pa za vsebinsko.

Eden izmed učiteljev je odgovoril, da preverja napredek posredno, z opazovanjem dijakov in »na podlagi občutka«, zato napredka zmožnosti ne ocenjuje. Trije učitelji so vprašanje razumeli v povezavi s preverjanjem in ocenjevanjem pri pouku književnosti nasploh, eden pa je na zadnje vprašanje odgovoril, da ni nujno, da dijaki glede zmožnosti napredujejo, temveč lahko tudi nazadujejo. Trditev je utemeljil s kritiko prevelikega obsega vpisa, zaradi katerega so nekateri dijaki izjemno slabo motivirani in motijo pouk, zato se »nemočni profesorji zatekajo k razlagi ali celo narekovanju«. Po njegovem mnenju so navidezno dobre šolske ocene »v veliki meri rezultat dobro razvite kulture prepisovanja, temu pa je prilagojena tudi matura, ki je zasnovana izrazito reproduktivno«.

Skupna ugotovitev vseh učiteljev slovenščine, ki so sodelovali v raziskavi, je povezana z velikimi razlikami v razvitosti zmožnosti pri dijakih. Premostiti jih skušajo z različnimi metodami dela in izborom zanimivih besedil, ki bi jih motivirala za branje tudi v prostem času, pri tem pa menijo, da je pouk književnosti namenjen predvsem branju in aktualizaciji kanonske oz. klasične literature, v prostem času pa naj berejo predvsem skladno s svojimi interesi. Iz odgovorov na vprašanja odprtega tipa lahko ugotovimo tudi to, da učitelji obravnavajo vsa obvezna besedila, svobodno pa se odločajo med prostoizbirnimi besedili, ki so dijakom recepcijsko pogosto bližja od obveznih besedil, a je ravno za ta besedila šolsko leto pogosto prekratko,

saj cilji pouka književnosti v gimnazijah ne dopuščajo, da bi se prilagajali le interesom dijakov.

Učitelji motivirajo za branje z različnimi projekti, na večjo motivacijo pa po njihovem mnenju vpliva tudi branje pri pouku, ki mu sledi pogovor. Z branjem krajših besedil v šoli se izognejo zadregam zaradi neopravljene naloge, vendar pa ob tem dijake spodbujajo, naj branja ne omejujejo le na šolski prostor, temveč naj postane pristočasna dejavnost, ki jo nadgradijo z aktivnim delom pri pouku bodisi v diskusiji, ki jo moderira učitelj, bodisi s sošolci pri skupinskem delu. Z motivacijskega vidika je delo v skupinah učinkovito zlasti pri obravnavi prostoizbirnih besedil.

Učitelji opažajo, da mnogi dijaki vse manj berejo, vse težje jim je prebrati daljša besedila za domače branje in tudi zato pogosto poiščejo obnovo na spletu. Učitelji so v odgovorih navedli različne dejavnike, ki negativno vplivajo na njihovo delo: zapostavljanje znanja kot vrednote, vpliv različnih medijev na bralne navade, povečevanje vpisa na gimnazije in s tem števila nemotiviranih dijakov, kultura prepisovanja, reproduktivno naravnana matura itd. Kljub temu pričakujejo, da bo večina dijakov do konca šolanja napredovala v razvoju svojih zmožnosti in uspela doseči »pričakovane dosežke« iz učnega načrta. (Vprašalnik z vprašanji odprtega tipa za učitelje 2011.)

2.3 Dijaki in ključne zmožnosti pri pouku književnosti

2.3.1 Zaznave dijakov o lastni samoučinkovitosti pri pouku književnosti in odnosu do razvijanja ključnih zmožnosti

Zaznave dijakov o lastni samoučinkovitosti smo preverili z dvodelnim vprašalnikom, ki v obeh delih vsebuje pet podlestvic, povezanih s ključnimi zmožnostmi, ki jih razvijamo pri književnem pouku: Sporazumevanje v maternem jeziku, Kulturna zavest in izražanje, Širše socialne zmožnosti (medosebne, medkulturne, socialne in državljanske zmožnosti), Učenje učenja in Digitalna zmožnost.

Za potrebe sklepnih analiz smo ovrednotili posamezne podlestvice v obeh delih vprašalnika, tako da smo za vsako posebej dobili najvišji možni seštevek izbir. Zaradi primerljivosti smo upoštevali le tiste trditve, ki so bile vključene v vprašalnik za prvi in tretji letnik (preglednica 7).

Preglednica 7: Pregled ključnih zmožnosti, števila trditev in seštevka možnih točk za posamezno podlestvico

Ključna zmožnost	Prvi del vprašalnika (dejavnosti)		Drugi del vprašalnika (vrednote, stališča)	
	Št. trditev	Št. točk	Št. trditev	Št. točk
sporazumevanje v maternem jeziku	10	50	6	30
kulturna zavest in izražanje	15	75	10	50
širše socialne zmožnosti	6	30	10	50
digitalna zmožnost	5	25	5	25
učenje učenja	10	50	5	25
Skupaj	46	230	36	180

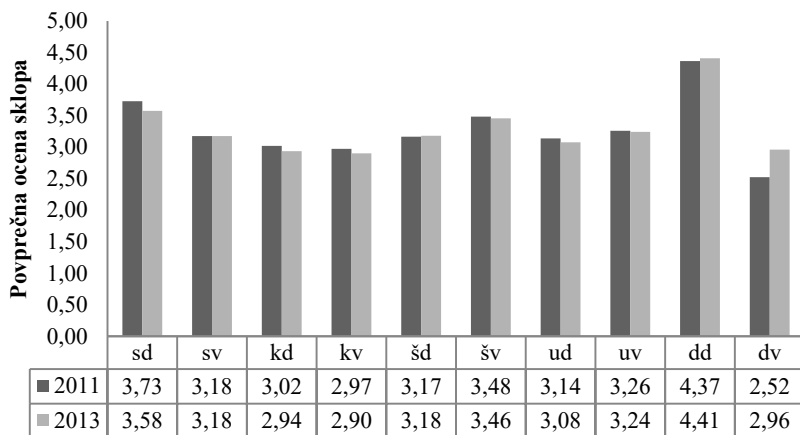
Pred izvedbo analiz s programom SPSS smo s pomočjo programa Microsoft Excel pripravili seštevke izbir za vsakega dijaka, ki je z isto šifro sodeloval v vseh delih raziskave, tako da smo dobili število točk in povprečne ocene za podlestvice vprašalnikov v prvem in tretjem letniku. To nam je omogočilo ugotavljanje napredka tako skupine kot posameznega dijaka pri zaznavanju samoučinkovitosti in razvoju stališč oz. vrednot, povezanih z razvijanjem ključnih zmožnosti pri pouku književnosti. Seštevke iz vprašalnikov smo primerjali z dosežki pri razčlembi umetnostnega besedila, saj smo želeli preveriti, kako se zaznave samoučinkovitosti pri dijaki ujemajo z njihovimi dosežki.

2.3.1.1 Ugotovitve iz analize vprašalnikov o samoučinkovitosti dijakov

Naša hipoteza je bila, da bodo dijaki pri obeh merjenjih višje ocenjevali svoje sporazumevalne (literarne, bralne) in digitalne zmožnosti kot razvitost kulturnih, socialnih, medkulturnih in državljskih zmožnosti ter zmožnosti učenje učenja. Analiza je pokazala, da **hipotezo lahko potrdimo le delno**.

Dijaki so v obeh merjenjih višje od ostalih zmožnosti ocenjevali sporazumevanje v maternem jeziku – sd (dejavnosti: znanje, spretnost)⁵⁹ in spoznavni ter spretnostni vidik digitalne zmožnosti – dd, medtem ko je odnosni vidik obeh zmožnosti na ravni ostalih (slika 4).

⁵⁹ V grafičnih prikazih uporabljam za ključne zmožnosti krajšave: sporazumevanje v maternem jeziku: dejavnosti – sd, vrednote in stališča – sv; kulturna zavest in izražanje: dejavnosti – kd, vrednote in stališča – kv; širše socialne zmožnosti: dejavnosti – šd, vrednote in stališča – šv; učenje učenja: dejavnosti – ud, vrednote in stališča – uv; digitalna zmožnost: dejavnosti – dd, vrednote in stališča – dv.



Slika 4: Povprečne ocene zaznavanja samoučinkovitosti pri dijakih v 1. in 3. letniku

Višja ocena dejavnosti, povezanih s sporazumevanjem v maternem jeziku, je bila pričakovana, saj so le-te povezane z izobraževalnimi cilji, ki jih preverja tudi splošna matura. Nižje kot dejavnosti so dijaki ocenili odnosni vidik sporazumevanja v maternem jeziku, kar je lahko zaskrbljujoč podatek, saj gre za vrednote, povezane z materinščino in bralno kulturo.

Z zaznavo visoke lastne samoučinkovitosti močno izstopata spoznavni in spretnostni vidik digitalne zmožnosti (dd), po drugi strani pa je presenetljivo, da je ravno lestvica stališč, povezanih z uporabo IKT pri pouku književnosti (dv), med vsemi ocenjena najnižje. Otroci t. i. digitalne generacije po lastnem prepričanju obvladajo sodobno tehnologijo, niso pa tega svojega znanja pripravljani uporabljati za pouk književnosti, torej lahko trdimo, da za področje literarnega branja skoraj polovica dijakov nima razvite digitalne zmožnosti.

Skladno s hipotezo so dijaki nižje ocenili svojo kulturno zavest in izražanje. V prvem letniku so nižje od spoznavnega in spretnostnega vidika (kd) zmožnosti ocenili odnosni vidik (z nižjo povprečno oceno so ocenili le odnosni vidik digitalne zmožnosti), v tretjem letniku pa sta oceni samoučinkovitosti na področju dejavnosti in odnosa do kulturne zavesti (kv) najnižji med vsemi. Ker je ta ključna zmožnost v učnem načrtu za književnost posebej poudarjena, z ocenama, ki se sicer približujeta povprečni oceni 3, ne moremo biti zadovoljni. Žal nas ta rezultat spričo položaja kulture v družbi niti ne more presenetiti. Razvoj kulturne zavesti namreč ni odvisen samo od prizadevanj šole oz. učiteljev, temveč od celotne družbene klime.

Dijaki so pri obeh merjenjih poleg sporazumevanja v maternem jeziku in digitalne zmožnosti višje ocenili tudi svoj odnos do razvijanja širših

socialnih zmožnosti, kar lahko povežemo z njihovim napredovanjem v osebnotnem razvoju. Nižje, kot bi želeli, gimnazijci ocenjujejo učenje učnja, in sicer tako spoznavni in spretnostni (ud) kot tudi odnosni vidik (uv), čeprav so tudi ocene pri tem sklopu višje od ocene 3.

Tudi drugo hipotezo, tj. da bodo dijaki v prvem letniku razvitost svojih zmožnosti ocenjevali višje in manj skladno s svojimi dosežki kot v tretjem letniku, lahko potrdimo le delno. Iz seštevkev točk v preglednici 8 je razvidno, da so dijaki sicer večino svojih zmožnosti v tretjem letniku ocenjevali nekoliko nižje kot v prvem, vendar pa so razlike statistično pomembne le pri sporazumevanju v maternem jeziku (dejavnosti) ter kulturni zavesti (dejavnosti), ki so ju ocenili nižje kot v prvem letniku, ter pri digitalni zmožnosti (dv), kjer je nekoliko višje ocenjen odnos do razvijanja digitalne zmožnosti. Slednje lahko razumemo kot posledico sistematičnega uvajanja IKT v okviru projekta posodobitve gimnazije.

Preglednica 8: Povprečne ocene zaznavanja zmožnosti, standardni odklon in t-vrednosti po sklopih obeh delov vprašalnika v 1. in 3. letniku (N = 471)

ZMOŽNOSTI	1. letnik		3. letnik		t
	M	SD	M	SD	
Sporazumevanje v maternem jeziku – dejavnosti (sd)	3,73	0,59	3,58	0,62	3,95***
Sporazumevanje v maternem jeziku – odnos (sv)	3,18	0,78	3,18	0,78	0,91
Kulturna zavest – dejavnosti (kd)	3,02	0,60	2,94	0,66	2,25*
Kulturna zavest – odnos (kv)	2,97	0,66	2,90	0,72	1,74
Širše socialne zmožnosti – dejavnosti (šd)	3,17	0,65	3,18	0,84	-0,31
Širše socialne zmožnosti – odnos (šv)	3,48	0,68	3,46	0,97	0,50
Učenje učenja – dejavnosti (ud)	3,14	0,75	3,08	0,80	1,30
Učenje učenja – odnos (uv)	3,26	0,76	3,24	0,85	0,35
Digitalna zmožnost – dejavnosti (dd)	4,37	0,75	4,41	0,73	-1,01
Digitalna zmožnost – odnos (dv)	2,52	0,78	2,96	1,19	-6,71***
Zaznane zmožnosti – skupaj	3,28	0,41	3,29	0,37	-0,38

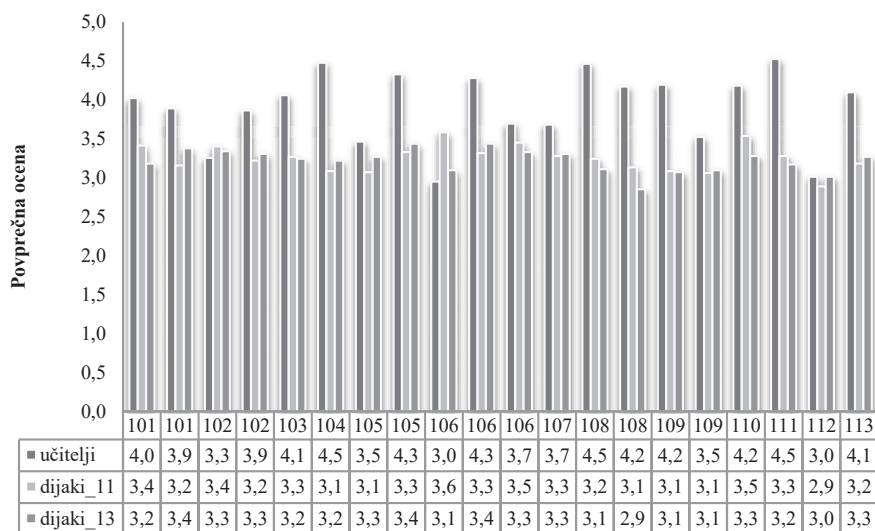
Opombe: ***p < 0,001, **p < 0,01, *p < 0,05.

V nasprotju s pričakovanji tudi ne moremo reči, da so samoocene dijakov v tretjem letniku realnejše kot v prvem, saj je Pearsonov korelacijski preizkus⁶⁰

60 Pearsonov korelacijski preizkus uporabimo za računanje povezanosti med dvema pojavoma. Jakost korelacije, ki je lahko pozitivna ali negativna, interpretiramo glede na številčno vrednost koeficient: do 0,20 obstaja zanemarljiva povezanost, od 0,20 do 0,40 šibka povezanost, med 0,40 in 0,70 je korelacija srednje močna, med 0,70 in 0,85 močna (x zelo vpliva na y) in pri koeficientu nad 0,85 zelo močna, skoraj popolna povezanost (Kožuh 2013: 100).

pokazal, da je bila korelacija med zaznano samoučinkovitostjo in dosežki pri razčlembi umetnostnega besedila v prvem letniku celo višja kot v tretjem (1. letnik: $r = 0,19$, $p = 0,000$; 3. letnik: $r = 0,12$, $p = 0,011$). Višja povezanost kot med zaznano samoučinkovitostjo in dosežkom pri preizkusu se je pokazala med oceno samoučinkovitosti v prvem in tretjem letniku ($r = 0,21$, $p = 0,000$). To lahko pomeni, da so se pri dijakih, ki so se udeležili raziskave, oblikovale predstave o lastni samoučinkovitosti že zgodaj, verjetno že do konca osnovne šole, in se v dveh letih gimnazije niso bistveno spremenile.

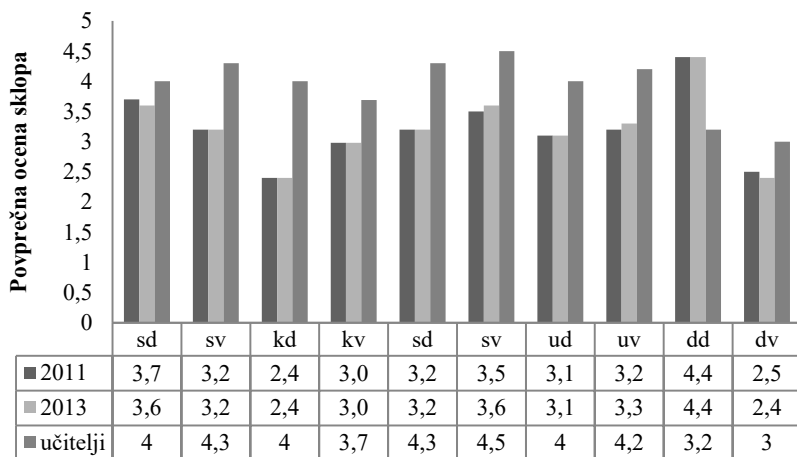
Pred začetkom raziskave smo predpostavljali, da bodo dijaki učiteljev, ki bodo visoko ocenili dejavnosti za razvijanje ključnih zmožnosti pri književnem pouku, tudi sami tako v prvem kot v tretjem letniku višje ocenili svoje ključne zmožnosti. Hipoteze ne moremo potrditi, saj med ocenami učiteljev in dijakov ni korelacije (med ocenami učiteljev in zaznavami dijakov v 1. letniku: $r = -0,002$; med ocenami učiteljev in zaznavami dijakov v 3. letniku: $r = 0,128$, ki pa statistično ni pomemben). Večina učiteljev je dejavnosti, s katerimi aktivirajo razvijanje ključnih zmožnosti, ocenila višje kot dijaki. Enajst učiteljev je svoje dejavnosti ocenilo z oceno 4 in več, le trije pa z nižjo oceno kot 3,5. Povprečna ocena učiteljev je 3,9, dijaki pa so svojo samoučinkovitost in odnos do dejavnosti v prvem letniku ocenili s povprečno oceno 3,3, v tretjem letniku pa s povprečno oceno 3,2 (slika 5).



Slika 5: Primerjava povprečnih ocen iz vprašalnikov za dijake v 1. in 3. letniku s povprečnimi ocenami iz vprašalnika za učitelje

Nižje od ostalih učiteljev so svoje dejavnosti za razvijanje ključnih zmožnosti pri dijakih ocenili trije učitelji. Ocene njihovih dijakov se v tretjem letniku ujemajo z oceno učitelja; pri tem izstopajo dijaki učitelja, ki so v prvem letniku svojo samoučinkovitost ocenili z najvišjo oceno med vsemi skupinami, v tretjem letniku pa je njihova ocena v primerjavi z ostalimi skupinami med nižjimi in skoraj identična učiteljevi. V devetih primerih so dijaki svojo samoučinkovitost v tretjem letniku ocenili nižje kot v prvem. S tem je verjetno postala njihova ocena realnejša, hkrati pa se je še bolj oddaljila od učiteljeve.

V vseh ostalih primerih je razlika med oceno učitelja in njegovih dijakov večja. Večina učiteljev zelo visoko ocenjuje svoje dejavnosti za razvijanje ključnih zmožnosti; učitelji o raznolikih dejavnostih poročajo tudi v odgovorih na vprašanja odprtega tipa. Kljub temu ocena njihovih dijakov zato ni nič višja, kot so ocene dijakov, ki jih poučujejo bolj samokritični učitelji. Iz grafičnega prikaza je razvidno, da se ocene ključnih zmožnosti pri dijakih v dveh letih niso bistveno spremenile. Na to, da je prizadevanje učiteljev učinkovito vsaj z vzgojnega vidika, kaže razlika med ocenama za odnosni vidik sporazumevanja v maternem jeziku in za spoznavni in akcijski vidik širših socialnih zmožnosti. Razlike med zaznavami učiteljev in dijakov so razvidne iz podatkov za posamezne ključne zmožnosti (slika 6).



Slika 6: Razlike med dijaki in učitelji po ključnih zmožnostih

Do razhajanja med dijaki in učitelji prihaja v vseh sklopih, s tem da so ocene dejavnosti oziroma spodbud učiteljev višje od ocene dijakov pri vseh ključnih zmožnostih tako na spoznavni in spretnostni ravni kot tudi

odnosni. Odstopa področje digitalne zmožnosti, saj učitelji nižje kot dijaki ocenjujejo dejavnosti za razvijanje digitalne zmožnosti na spoznavni in spretnostni ravni, višje kot dijaki pa ocenjujejo svoje dejavnosti za spodbujanje razvoja odnosne ravni digitalne zmožnosti pri dijakih. Zanimivo je, da so dijaki, ki so že v prvem letniku izrazili odklonilni odnos do rabe IKT pri pouku književnosti, oceno svojega odnosa do razvijanja digitalne zmožnosti pri pouku književnosti še znižali. Iz tega bi lahko tudi sklepali, da se dijakom ne zdi pomembno povezovanje literarnega branja in raziskovanja literature s sodobnimi tehnologijami. Razlog za odklonilen odnos bi bil lahko po eni strani v prenasičenosti z digitalnimi tehnologijami pri pouku, po drugi strani pa v pomanjkanju informacij in priložnosti za uporabo IKT pri pouku književnosti. Slednje bi se ujemalo s pomisleki, ki so jih izrazili učitelji udeležencev raziskave v svojih odgovorih na vprašanja odprtega tipa.

Žal pa ne moremo potrditi niti hipoteze, da bodo dijaki v tretjem letniku svoje zmožnosti, povezane z uporabo učbenikov za književnost/beril in ostalih virov informacij o literaturi, ocenjevali z višjimi vrednostmi kot v prvem letniku.

Ker menimo, da je uporaba učbenikov bistvena za uspešnost pri učenju, smo v vprašalnik vključili sedem trditev, povezanih z učbeniki. Izbira in uporaba učnega gradiva je povezana z razvojem učnih strategij: uspešnejši dijaki uporabljajo različne učne strategije, izbirajo različne vire informacij, znajo poiskati bistvene podatke, povzeti dejstva, imajo pozitiven odnos do branja, knjižnic kot vira informacij, računalniških spretnosti ne uporabljajo le za zabavo itd. Koncept ključnih zmožnosti je usmerjen v spodbujanje aktivne vloge učenca in če učitelji sledijo smernicam v učnem načrtu (in sodelujejo v posodobitvenih projektih na šoli), so dijaki v dveh letih usvojili temelje samoregulacijskega učenja, torej zaznavajo večjo učinkovitost pri uporabi učnih pripomočkov in drugih virov informacij.

V nasprotju s pričakovanji dijaki v dveh letih niso bistveno spremenili svojih ocen, povezanih z učbeniki za književnost: v prvem letniku so trditve ocenili s povprečno oceno 3,14, v tretjem pa z oceno 3,05. Statistično pomembno nižje so dijaki v tretjem letniku ocenili le trditev *Berilo/učbenik za književnost pri pouku uporabljam ne le za branje, temveč tudi za učenje literarnovednih dejstev* ($t = 3,16$, $df = 471$, $p = 0,002$). Čeprav je trditev še vedno ocenjena s povprečno oceno, se nižja ocena v primerjavi s prvim letnikom ne ujema s pričakovanji in iz nje lahko sklepamo, da dijaki bodisi posegajo po drugih virih znanja bodisi jim zadostujejo zapiski po učiteljevi razlagi. Če velja slednje, je to gotovo slabo izhodišče za nadaljnje izobraževanje.

Nič obetavnejši niso niti podatki o uporabi drugih virov informacij o literaturi, na katere se je nanašalo pet trditev: *Pri samostojnem raziskovanju kulturnih okoliščin uporabljam različne vire*, *Pri samostojnem raziskovanju kulturnih okoliščin si najraje pomagam s pisnimi viri (knjige, revije)*, *Pri branju (in ob njem) ugotavljam pomen neznanih besed s pomočjo priročnikov*, *S pomočjo vzajemnega kataloga (Cobiss) znam ugotoviti, ali je določena knjiga na voljo v šolski knjižnici*, *Pri samostojnem raziskovanju književnih tem znam na medmrežju poiskati informacije, ki jih potrebujem*. Pri štirih so se med obema merjenjema pokazale statistično pomembne razlike. Nižje so ocenili trditvi, da si pri samostojnem raziskovanju kulturnih okoliščin najraje pomagajo s pisnimi viri in da ugotavljajo pomen neznanih besed s pomočjo priročnikov (obe oceni sta nižji kot 3). Dijaki so v tretjem letniku višje kot v prvem letniku ocenili svojo samoučinkovitost pri iskanju literature s pomočjo Cobissa in pri iskanju informacij po medmrežju, in sicer s pričakovano visokima povprečnima ocenama: uporabo Cobissa so ocenili s povprečno oceno 3,97, uporabo medmrežja kot vira informacij pa z oceno 4,51. Zanimivo je, da so dijaki v prvem in tretjem letniku kljub visoki oceni zaznane samoučinkovitosti na področju IKT nižje kot z oceno 3 ocenili ravno trditev *Pri iskanju po medmrežju si pomagam z naslovi spletnih strani o književnosti, ki jih najdem v učbeniku*.

Učitelji so v vprašalnikih lastne spodbude za uporabo učbenika ocenjevali z visokimi povprečnimi ocenami, z nižjimi pa uporabo drugih virov informacij. V odgovorih na vprašanja odprtega tipa so opozarjali na sistem učbeniških skladov, ki ovira uporabo bralnih učnih strategij, kot so podčrtava bistvenih podatkov, dopisovanje opomb ipd. Kljub temu ostaja učbenik za književnost pomemben tudi za razvijanje tistih zmožnosti, ki niso neposredno povezane z doživljanjem, razumevanjem in vrednotenjem obravnavanega literarnega besedila. Od učiteljevega stila vodenja je odvisno, ali bo izkoristil didaktični instrumentarij učbenika za spodbujanje samostojnega dela, ali bo njegovo delo predvsem usmerjevalno, ali bo dijake spodbujal k razpravi o besedilu in reševanju problemov ali se bo omejil na naloge, ki se nanašajo na literarno znanje, dijaki pa bodo čakali le na njegovo razlago in jo po možnosti poslušno zapisali (in kaj kmalu pozabili).

2.4 Ujemanje samozaznav dijakov z njihovo uspešnostjo

Zaznavanje samoučinkovitosti pri dijakih smo dopolnili s kvalitativno raziskavo, in sicer z razčlenbo umetnostnega besedila. Za izhodiščno besedilo, namenjeno preverjanju razvitosti ključnih zmožnosti, smo izbrali pesem Franceta Prešerna *Glosa* (priloga 2).

2.4.1.1 Utemeljitev izbire izhodiščnega besedila za razčlemba umetnostnega besedila

Teorija samoučinkovitosti (Bandura 1997 v Čot 2004) predpostavlja, da bodo med enako sposobnimi učenci učno uspešnejši tisti, ki imajo višjo raven zaznane učne samoučinkovitosti. Na medsebojno povezanost med zaznavano samoučinkovitostjo in učno uspešnostjo kaže tudi večina raziskav. Metaanalitična študija, ki so jo naredili Valentine in sodelavci (2004), je pokazala, da se je najmočnejši učinek učenčevih prepričanj o lastni samoučinkovitosti pokazal v primerih, ko so merili povezanost prepričanj z učno uspešnostjo na istem predmetnem področju. Sodba o lastni samoučinkovitosti zahteva, da človek dobro ve, kaj naloga zahteva. Med zaznano samoučinkovitostjo in aktivnostjo namreč lahko pride do razhajanj, saj posameznik v primeru, da ne razume naloge ali če je ta dvoumna, ne more realno oceniti svoje samoučinkovitosti in svoje zmožnosti bodisi precenjuje bodisi podcenjuje. Do neskladnosti med prepričanjem o lastnih zmožnostih pride tudi zaradi pomanjkljivega interesa za izvedbo aktivnosti, uporabe neprimernih sredstev za doseg cilja in zunanjih ovir (Bandura 1997 v Čot 2004; Schunk, Pajares 2007). Ljudje, ki verjamejo v svoje sposobnosti, si postavljajo visoke cilje in so tudi motivirani, da jih dosežejo.

Da bi preverili, kako se ujemajo samoocene dijakov o lastnih dejavnostih pri književnem pouku in o njihovem odnosu do teh dejavnosti z njihovo uspešnostjo pri branju literarnega besedila, smo pripravili preizkus z razčlemba umetnostnega besedila. Za izhodiščno besedilo smo izbrali Prešernovo *Gloso*, ki je primerna za takšno preverjanje, saj gre za klasično besedilo slovenske književnosti v jeziku prve polovice 19. stoletja, v bogatem pesniškem jeziku in s številnimi figurami, ki zahtevajo od bralca pozorno branje ter razmislek o sporočilu, o usodi umetnika v preteklosti in danes. Zaradi sklicevanja na avtorje in dela od antike do pesnikove sodobnosti zahteva od bralca tudi poznavanje literarne zgodovine, saj nepoznavanje navedenih avtorjev in del močno zmanjša sporočilno vrednost izbrane pesmi.

Izvedba prvega dela raziskave je bila predvidena proti koncu prvega letnika, torej so udeleženci raziskave do tedaj večinoma že imeli možnost spoznati vse avtorje, na katere se sklicuje France Prešeren,⁶¹ in sicer neodvisno od tega, katero berilo uporabljajo (preglednica 9).

61 Skladno z učnim načrtom so dijaki že spoznali nekatera imena, ki jih Prešeren navaja v *Glosi* (Homer, Ovid, Dante Alighieri, Cervantes), iz osnovne šole poznajo slovensko ljudsko slovstvo, Valentina Vodnika in *Kranjsko čbelico*, življenje in delo Franceta Prešerna.

Preglednica 9: Teme v berilih za 1. in 2. letnik, ki dijakom pomagajo pri razumevanju *Glose*

<i>Svet književnosti 1 (posodobljena izdaja)</i>	<i>Branja 1 (posodobljena izdaja)</i>	<i>Umetnost besede 1</i>
Uvod v književnost – temeljni pojmi literarne teorije (10–20)	Osnove literarne teorije (400–418)	Uvod v književnost (9–40)
Ljudsko slovstvo (153–154) – kralj Matjaž (panjska končnica); kot motiv posebej ni predstavljen	Ljudsko slovstvo/slovstvena kultura (348–383) <i>Kralj Matjaž</i> , pripovedka (375–376, 385 – preglednica)	Mitologija in ljudsko slovstvo (43–60)
Antika (22–25); Antična epika (25–27) Homer: <i>Iliada</i> , <i>Odiseja</i> (28–38) Antična lirika (44) – samo omemba Ovida kot avtorja elegijskih distihov	Antika (130–134) Homer: <i>Iliada</i> , <i>Odiseja</i> (74–80) Ovidij: <i>Metamorfoze</i> – Pigmalion (123–124)	Antična književnost (114–117): Homer: <i>Iliada</i> , <i>Odiseja</i> (118–132) /
Srednji vek (120–125) Dante Alighieri: <i>Božanska komedija</i> (130–136)	Srednji vek (184) Dante Alighieri: <i>Novo življenje – Sonet</i> , <i>Božanska komedija</i> (158–165)	Srednjeveška književnost (170–177) Dante Alighieri: <i>Božanska komedija</i> (175, 191–199)
Renesansa (164–167) Petarcarca (167–169): <i>61. sonet</i> (tudi v izvorniku); primerjava s Prešernom Cervantes: <i>Don Kihot</i> (184–191)	Renesansa (247–250) Luis Vaz de Camões: <i>Sonet</i> (197) Cervantes: <i>Don Kihot</i> (218–223) Petrarka: <i>Sonet št. 61, 90, 132, Kancona</i> (190–194) Tasso (249 – preglednica)	Renesansa (210–213) / Cervantes: <i>Don Kihot</i> (241–245) Petrarka: <i>Sonet št. 61</i> (214–216)
Razsvetljenstvo (238–240, 280, 282) Valentin Vodnik (275–279) <i>Zadovoljni Kranjec, Ilirija oživljena</i>	Razsvetljenstvo Valentin Vodnik: <i>Dramilo, Zadovolni Krajnc, Versac, Ilirija oživljena, Avtobiografija, Iz Lublanskih novic, Iz pratike</i> (323–331)	Razsvetljenska književnost (300–303) Valentin Vodnik: <i>Dramilo, Avtobiografija</i> (304–308)

<i>Svet književnosti 2 (poso- dobljena izdaja)</i>	<i>Branja 2</i>	<i>Umetnost besede 2</i>
Romantika na Sloven- skem (62–67) Prešeren: <i>Glosa</i> (le omen- jena na str. 71)	Romantika na Sloven- skem (157–158) Prešeren: <i>Glosa</i> (115–116)	Romantika na Sloven- skem (80–89) Prešeren: <i>Glosa</i> (besedilo na zgoščenki, naloge na str. 134)

France Prešeren je kanoniziran avtor, čigar dela so bila deležna mnogih pre-delav in uglasbitev, njegovo življenje in delo pa sta navdihovala številne pre-šernoslovce. Po njem se imenuje najprestižnejša slovenska nagrada s pod-ročja kulture in celo slovenski kulturni praznik imenujemo Prešernov dan; s spletno stranjo⁶² je dobil svoje mesto tudi na internetu. Lahko rečemo, da je France Prešeren eden izmed simbolov slovenske kulturne identitete, torej naj bi bil srednješolcem dovolj blizu, da bi lahko izrazili različne ključne zmožnosti, ki jih tudi sicer razvijajo pri pouku književnosti.

Glosa je med predlogi za obravnavo v učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli (Učni načrt ... 2011: 73).⁶³ Odločitev sestavljavcev učnega načrta ni najbolj premišljena, saj spada *Glosa* med zahtevnejše Prešerno-ve pesmi ne le zaradi jezikovne odmaknjenosti, temveč tudi z vsebinskega in slogovnega vidika.⁶⁴ Učencem v osnovni šoli vsaj imena avtorjev, ki jih kot zglede navaja France Prešeren, ne pomenijo veliko; učiteljeva razlaga jim morda pomaga trenutno, približati pa jim jih ne more brez povezave z besedili oz. umetniškimi deli omenjenih avtorjev, ki pa so za osnovnošolce verjetno prezahtevna.

Glosa je v učnem načrtu za slovenščino v gimnazijah predlagana kot prostoizbirno besedilo, kar je gotovo primernejše kot uvrščanje pesmi na seznam priporočenih besedil v osnovnošolski učni načrt. Dijaki v prvem letniku že spoznajo avtorje in besedila, na katere se sklicuje Prešeren, s »prevajanjem« v prozo in sodobni jezik pa lahko premostijo tudi slogovne

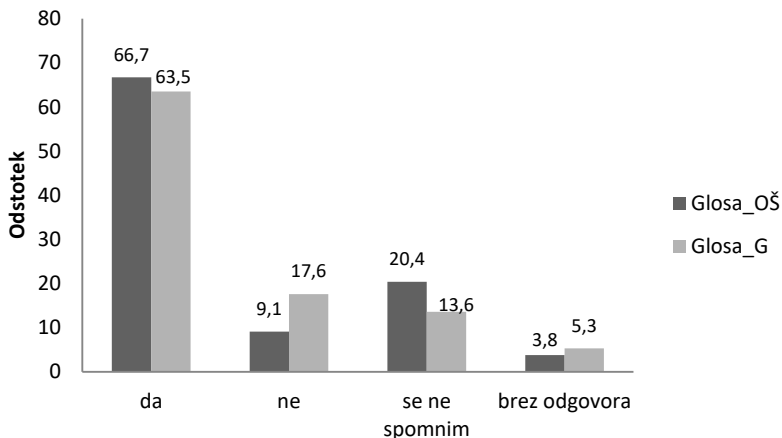
62 Na spletni strani o Francetu Prešernu, ki so jo ob 200-letnici Prešernovega rojstva v slovenščini, angleščini in nemščini zasnovali Bor Hojs, Andrej Klemenc, Boštjan Lajovic, Bibijana Mazzini, Miha Mazzini in Roman Peklaj, so besedila o Francetu Prešernu in njegovem času, njegove pesmi, poleg deklamacij znanih slovenskih igralcev tudi posnetek sedme kitice *Zdravljice* v izvedbi Vanesse Redgrave in Staneta Severja, slikovno gradivo, kviz, povezave itd. (www.preseren.net).

63 Predlog posodobljenega učnega načrta iz leta 2015 ne navaja posebej seznama besedil, predlaganih za obravnavo, kar je po eni strani dobro, saj izbiro prepušča učitelju, po drugi strani pa lahko predvidevamo, da bo njihova izbira odvisna od izbora besedil v berilih, torej je odgovornost preložena na sestavljavce beril.

64 Zoran Božič (2010) je z empirično raziskavo o vključenosti Prešerna v berila ugotovil, da je *Glosa* med tistimi Prešernovimi pesmimi, ki se v srednješolskih berilih pojavljajo najpogosteje.

in jezikovne težave. Zlasti v tretjem letniku ne bi smelo biti težav niti zaradi zahtevnega jezika in zapletene metaforike ter skladnje, saj so se medtem v drugem letniku s pomočjo šolske interpretacije podrobno seznanili tudi z najzahtevnejšimi Prešernovimi deli, kot so *Sonetje nesreče*, *Sonetni venec* in *Krst pri Savici*, jih »prevajali« v sodobni jezik in nevezano besedo, razlagali teme, motive, ideje, opazovali zunanjo zgradbo, pesniški jezik in slog itd.

Na rezultat raziskave bi lahko vplivalo poznavanje izhodiščnega besedila iz šolske interpretacije v osnovni šoli, v tretjem letniku tudi iz obravnave *Glose* kot prostoizbirnega besedila v drugem letniku gimnazije. Po podatkih, ki so jih dijaki v tretjem letniku navajali na koncu razčlembe, je namreč dve tretjini dijakov spoznalo pesem že v osnovni šoli, le nekaj manj tudi v gimnaziji (slika 7).



Slika 7: Odstotek dijakov, ki so obravnavali Glosa v osnovni šoli in v 2. letniku gimnazije

Čeprav naj bi dobili najrealnejšo sliko o literarni zmožnosti dijakov, če bi jo preverjali z neznanim besedilom, menimo, da je bilo kot izhodiščno besedilo za razčlembo v raziskavi smiselno uporabiti že obravnavano besedilo. Visok odstotek dijakov, ki so spoznali *Glosa* tudi pri pouku, namreč omogoča ugotavljanje (1) učinkov obravnave ene izmed zahtevnejših pesmi Franceta Prešerna v osnovni šoli na uspešnost pri razčlembi v prvem letniku in (2) vpliva šolske interpretacije *Glose* v drugem letniku gimnazije na uspešnost pri razčlembi po enem letu od obravnave pesmi.

2.4.2 Uspešnost dijakov pri razčlembi umetnostnega besedila

Zaradi primerljivosti so dijaki v prvem in tretjem letniku reševali iste naloge:

- enajst vprašanj, povezanih z zmožnostjo sporazumevanja v maternem jeziku, in sicer predvsem s splošnobralno in literarnobralno zmožnostjo: tri naloge izbirnega tipa, dve nalogi izbirnega tipa z utemeljitvijo, dve nalogi dopolnjevanja, dve nalogi preoblikovanja besedila, ena naloga izpisa literarne prvine, ena naloga za preverjanje zmožnosti tvorjenja besedila;
- trinajst vprašanj, povezanih z ostalimi zmožnostmi, ki jih razvijajo pri književnem pouku (kulturna zavest, širše socialne zmožnosti, digitalna zmožnost, učenje učenja): tri naloge odločevalnega tipa z utemeljevanjem, dve nalogi povezovanja, pet nalog dopolnjevanja z ustreznim podatkom, ena naloga dopolnjevanja in utemeljitve, ena naloga izbirnega tipa, ena naloga izbirnega tipa z utemeljevanjem.⁶⁵

Zaradi reševanja iste razčlembе v obeh merjenjih moramo pri analizi rezultatov v tretjem letniku upoštevati, da je bila razčlemba pri ponovljenem preverjanju dijakom znana že iz prvega letnika ter da so se o njej vsaj bolj motivirani dijaki pogovarjali ter primerjali svoje rešitve; predvideli smo, da bo na rezultate prve izvedbe lahko vplivala obravnava izbrane pesmi v osnovni šoli, na rezultate ponovljene izvedbe pa morebitna obravnava pesmi v drugem letniku gimnazije.

Z upoštevanjem zgoraj navedenih okoliščin in ciljev pouka književnosti, ki v gimnaziji vodijo k vzgoji kultiviranega bralca, smo upravičeno pričakovali, da bodo dijaki v tretjem letniku uspešneje reševali razčlembu umetnostnega besedila kot v prvem letniku. Hipoteza se je sicer potrdila, saj so v prvem letniku dosegli 45-odstotni, v tretjem letniku pa 54-odstotni uspeh, vendar je razlika med obema preizkusoma precej manjša, kot bi si želeli.

Dijaki so lahko dobili pri preizkusu največ 62 točk. Povprečno število točk v prvem letniku je bilo 28 točk in se statistično pomembno razlikuje od dosežka v tretjem letniku, ko so dosegli povprečno 34 točk ($t = -12,8$, $df = 470$, $p = 0,000$). Pearsonov preizkus korelacije je med rezultati preizkusa v prvem in tretjem letniku pokazal povezanost ($r = 0,30$), ki je statistično pomembna na stopnji tveganja $p = 0,000$.

Razpon doseženih točk v skupnem seštevku je bil med 5 in 48 (77,4 % od možnih točk) v prvem letniku, v tretjem letniku pa med 5 in 54 (87,1 %

⁶⁵ V 3. letniku so dijaki odgovorili še na vprašanje, ali so *Gloso* obravnavali v osnovni šoli in v 2. letniku gimnazije.

od možnih točk). V prvem letniku je največ dijakov (29 ali 6,2 %) doseglo 30 točk, kar predstavlja 48,4 % možnih točk. V tretjem letniku je največ dijakov (30 ali 6,4 %) doseglo 35 točk oz. 56,5-odstotni uspeh. 66,9 % dijakov je v tretjem letniku za naloge zbralo 31 točk (50 % možnih) in več. V prvem letniku je bilo takšnih dijakov 36,3 % (slika 8).

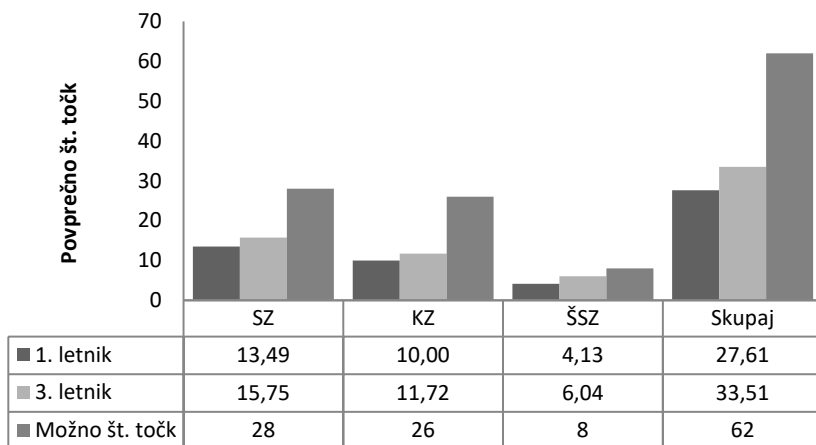


Slika 8: Prikaz dosežka dijakov pri razčlembi umetnostnega besedila v 1. in 3. letniku

V sklopu sporazumevanja v maternem jeziku (sestavljajo ga naloge za preverjanje literarne in jezikovne zmožnosti) so dijaki tretjega letnika dosegli 56,3-odstotno uspešnost, še vedno zelo nizko 45,1-odstotno uspešnost pri nalogah s področja kulturne zavesti ter 75,5-odstotno uspešnost na področju širše socialne zmožnosti, kjer so bili dijaki že v prvem letniku uspešnejši kot pri sklopih, ki se jima pri pouku književnosti posvečamo še posebej sistematično (slika 9).

Korelacijski preizkus je pokazal povezanost med rezultati v prvem in tretjem letniku v sklopih sporazumevanje v maternem jeziku ($r = 0,25$; statistično pomembna na stopnji tveganja $p = 0,000$) ter kulturna zavest in izražanje ($r = 0,19$; statistično pomembna na stopnji tveganja $p = 0,000$).

Štirinajst (3 %) udeležencev raziskave je v tretjem letniku doseglo rezultat na isti ali podobni ravni kot v prvem letniku. 330 dijakov ali 70 % dijakov je doseglo več točk kot v prvem letniku. Med njimi je 38 (8,1 %) dijakov svoj dosežek iz prvega letnika izboljšalo za 20 točk in več. Po drugi strani je svoj rezultat poslabšalo 127 oz. 26,8 % dijakov, med njimi je 32 (6,8 %) dijakov nazadovalo za 10 točk in več.



Slika 9: Povprečno število doseženih točk pri razčlembi po sklopih: SZ – sporazumevanje v maternem jeziku, KZ – kulturna zavest, ŠSZ – širše socialne zmožnosti

Razlogov za slabši dosežek pri posameznih dijakih v prvem in tretjem letniku je verjetno več: na druga področja usmerjeni interesi v srednji šoli, spremenjen odnos do pouka književnosti (v negativno ali pozitivno smer), odpor do raziskave. V srednji šoli je namreč učiteljev pristop k pouku (metode, stil vodenja, osebnost) še vedno zelo pomemben dejavnik pri oblikovanju odnosa do predmeta in s tem tudi do dijakove uspešnosti pri predmetu (Marentič Požarnik 2011).

Uspešnost dijakov pri razčlembi *Glose* je v nadaljevanju predstavljena po sklopih glede na prevladujočo ključno zmožnost, ki so jo morali dijaki pokazati pri posamezni nalogi. Izpostavljene so njihove tipične napake, predstavljeni pa so tudi posamezni konkretni primeri napredovanja (ali nazadovanja) pri izbranih dijakih.

2.4.2.1 Sporazumevanje v maternem jeziku

Ker so udeleženci raziskave ob izpolnjevanju vprašalnika izrazili visoko stopnjo zaznane samoučinkovitosti pri ocenjevanju svoje zmožnosti literarnega branja kot ene izmed sestavin sporazumevanja v maternem jeziku, bi skladno z znanimi raziskavami o vplivu zaznane samoučinkovitosti na dosežke učencev pričakovali, da bodo pri razčlembi besedila na tem področju uspešni.

Zmožnost literarnega branja in sporazumevanja v maternem jeziku je preverjalo enajst nalog v preizkusu – dijaki so morali pokazati znanje,

spretnosti in izraziti stališča, povezana z besedilom. Razen prve in zadnje se ostale dejavnosti iz prvega sklopa nalog nanašajo na razčlenjevanje besedila (npr. zvrst, tema, zgradba, jezik, slog), ki predstavlja tisto fazo metodičnega sistema šolske interpretacije, v kateri učenec/dijak pridobi največ literarnoteoretičnega znanja. Prva dejavnost se nanaša na fazo doživljanja in zadnja na tvorjenje novega besedila. Obe dejavnosti naj bi pri pouku književnosti redno vadili in s tem pridobivali orodja za interpretacijo katerega koli literarnega besedila, tudi neznanega. Prevladujoča sestavina opazovane zmožnosti je spoznavna razsežnost, tj. dimenzija, ki daje teoretično osnovo razvijanju literarnega branja.

Prvih pet nalog je zaprtega tipa (na voljo so bile štiri izbire), s tem da je bilo treba pri prvi in drugi nalogi izbiro dopolniti z lastno utemeljitvijo. V šesti nalogi je bilo treba dopolniti prazna mesta in zapisati metrično shemo za en verz. V sedmi, osmi, deveti in deseti nalogi so morali dijaki dokazati svoje razumevanje jezikovnih in slogovnih posebnosti. V sklop sporazumevanja v maternem jeziku sodi tudi zadnja naloga razčlenbe (26. naloga). Rešitve in način točkovanja pravih oz. ustreznih odgovorov prikazuje preglednica 10.

Preglednica 10: Naloge za dejavnosti v okviru razvijanja zmožnosti sporazumevanja v maternem jeziku, rešitve in možno število točk za ustrezne rešitve

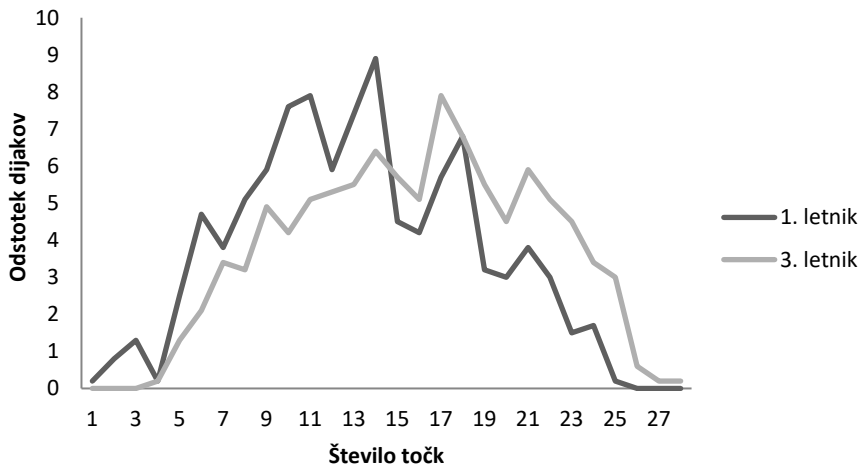
Dejavnost dijakov	Sestavina zmožnosti	Rešitev	Št. točk
1. izrazijo svoje doživljanje besedila in ga utemeljijo	stališče, spretnost	ena izbira smiselna utemeljitev	1
2. besedilo umestijo v književno zvrst in umestitev utemeljijo	znanje, spretnost	lirika npr. izpoveduje čustva	1
3. določijo temo besedila	znanje	poetološka	1
4. določijo naslovnika verzov	znanje	c	1
5. ugotovijo, kakšen odnos ima pesnik do naslovnika	znanje, stališče	b	1
6. dopolnijo definicijo glose	znanje	štirih, desetvrstičnih, moto, zapis troheja	4 (vsaka rešitev 1 točka)

Dejavnost dijakov	Sestavina zmožnosti	Rešitev	Št. točk
7. preoblikujejo moto v nevezano besedo v sodobnem knjižnem jeziku	znanje, spretnost	npr. Kdor se ukvarja s pisanjem pesmi, je <i>nespameten/neumen</i> . Slovenec/ Kranjec se mu <i>posmehuje</i> ; pesnik je vedno <i>nesrečen</i> , živi in umre <i>reven</i> .	4 (vsak verz z ustrezno ključno besedo 1 točka)
8. prve tri verze prve kitice preoblikujejo v sodoben pesniški jezik	znanje, spretnost	npr. Le začniva pri Homerju, prosil revež je na stare dni, mraz Ovida v Pontu muči.	3 (vsak verz 1 točka)
9. iz zadnje kitice izpišejo metafore, ki ponazarjajo pesnikovo življenje	znanje	grad je pevca brez vratarja, v njem zlatnina čista zarja, srebrnina rosa trave	3 (vsaka metafora 1 točka)
10. poiščejo sopomenko besedama Kranjec in Kina	znanje	Slovenec Kitajska	1 1
26. obnova pesmi*	znanje, spretnost	po smislu	do 5 točk

* Naloga je bila umeščena na konec razčlemba.

V prvem sklopu razčlemba so dijaki lahko dosegli 28 točk. V prvem letniku je bilo povprečno število točk tega sklopa 13,2; najvišje število doseženih točk je bilo 25, dosegli pa so jih trije dijaki. 14 točk in več je dobilo 219 ali 46,5 % dijakov, torej je skoraj polovica dijakov dosegla slabši uspeh pri vseh sestavinah sporazumevanja v maternem jeziku.⁶⁶ V tretjem letniku je bila povprečna ocena vseh udeležencev raziskave 15,8. Več je bilo dijakov z višjim številom točk, en dijak je dosegel vseh 28 točk. 14 točk in več je doseglo 308 ali 64,8 % dijakov (slika 10). Razlika med dosežkom v prvem in tretjem letniku je statistično pomembna ($t = -8,03$, $df = 471$, $p = 0,000$) in kaže na napredek dijakov, čeprav bi si želeli in pričakovali, da bi bil večji. Dijaki so namreč razčlemba že poznali iz prvega letnika, del dijakov je poznal pesem že iz osnovne šole, obravnavali pa so jo lahko tudi kot prostoizbirno besedilo v drugem letniku, ko so se intenzivno posvečali poeziji Franceta Prešerna.

66 Med sestavine sporazumevanja v maternem jeziku uvrščam splošnobralno, literarnobralno in sporazumevalno zmožnost.



Slika 10: Število točk, ki so jih pri razčlembi (sklop Sporazumevanje v maternem jeziku) dosegli dijaki v 1. in 3. letniku

Pri pripravi razčlembi smo izhajali iz predpostavke, da je v gimnaziji pri pouku književnosti najbolj uveljavljena metoda šolske interpretacije, pri kateri je prva faza po branju namenjena izražanju prvega odziva na prebrano besedilo. Skladno s tem je prvo vprašanje v razčlembi namenjeno **izražanju subjektivnih doživetij o prebranem besedilu** in če sodimo po odgovorih, so dijaki Prešernovi *Glosi* naklonjeni. 151 (32,1 %) dijakov je v prvem letniku obkrožilo odgovor, da jim je pesem všeč, 154 (32,7 %) dijakom pa je zanimiva. V tretjem letniku so bili dijaki Prešernovi pesmi še bolj naklonjeni: 194 (41,2 %) dijakom je pesem všeč, 167 (35,5 %) pa zanimiva. Le 58 (12,3 %) dijakov v prvem letniku in 39 oz. 8,3 % v tretjem je priznalo, da jim je pesem nerazumljiva, medtem ko je odklonilno stališče do pesmi izrazilo 77 dijakov (16,3 %) v prvem letniku, v tretjem pa 54 ali 11,5 % dijakov.

V prvem letniku svojega mnenja o pesmi ni izrazilo 31 dijakov (6,6 %), v tretjem letniku pa 17 (3,6 %). V obeh preverjanjih je večina dijakov svoje mnenje tudi utemeljila; brez utemeljitve je bilo 41 odgovorov (8,7 %) v prvem in 31 (6,6 %) v tretjem letniku. V obeh izvedbah preverjanja so dijaki svojo izbiro utemeljevali s preprostimi izjavami, vendar pa so bile te v tretjem letniku bolj raznolike in kompleksne od izjav v prvem letniku (preglednica 11).

Preglednica 11: Primeri izjav dijakov o doživljanju besedila (utemeljitev k izbiri v prvi nalogi) v 1. in 3. letniku

	Prvi letnik	Tretji letnik
a) Pesem mi je všeč,	<ul style="list-style-type: none"> • saj jo lahko razumem; • saj se rima (gre v ušesa); • ker zadnji verzi vsebujejo posebno misel; • saj imam rada Prešernovo poezijo; • ker govori o življenju pevca/ pesnika. 	<ul style="list-style-type: none"> • ker smo se jo morali v osnovni šoli naučiti na pamet; • ker jo že poznam in jo razumem; • uporablja zanimive metafore in pesniška sredstva, ki jih razumem; • saj je melodična in smiselna (ne kot moderna); • saj o njej lahko razmišljam; • pesnik pokaže razgledanost o svetovni književnosti; • saj sem po tem vzoru napisala še svojo gloslo; • saj sta mi všeč domiselna oblika in sporočilo zadnje decime; • saj me poleg urejene zunanje zgradbe navdušuje tudi pesnikovo kritično razmišljanje o družbi; • ker prikazuje genialnost in ustvarjalnost Prešerna; • ker je Prešeren mojster pisane besede in vse njegova dela obožujem; • ker govori o tem, da si lahko srečen, če delaš, kar imaš rad, tudi če nisi bogat.
b) Pesem mi ni všeč,	<ul style="list-style-type: none"> • ker je ne razumem dobro; • ker me take pesmi ne pritegnejo. 	<ul style="list-style-type: none"> • saj je preveč samopomilovalna; • povezuje pesništvo z nečim mučnim, toda to njegovo trpljenje je konec koncev njegova inspiracija – vsaj za to pesem; • osredotoči se na pevca, kot da je edini pomilovanja vreden; • je pesem dolga in naporna za branje; • se mi ne zdi aktualna; • mi ni všeč starinski jezik; • se ne zanimam za poezijo; • mi Prešernova poezija ni preveč všeč.
c) Pesem mi je nerazumljiva,	<ul style="list-style-type: none"> • ker ima zapleten jezik; • ker ni napisana v sodobnem pesniškem jeziku; • ker je veliko tujk. 	<ul style="list-style-type: none"> • ne poznam izrekov, veliko je imen, za razumevanje katerih je potrebno znanje drugih umetnostnih del; • je ne razumem in se ne morem vživeti; • je v starinskem jeziku.

	Prvi letnik	Tretji letnik
č) Pesem se mi zdi zanimiva,	<ul style="list-style-type: none"> • ker nas spomni na obravnavana dela in avtorje, ki smo jih spoznali pri književnosti; • ker omenja znane pesnike in pisatelje; • ima zanimivo vsebino; • ker ima posebno sporočilo; • ker govori o življenju pesnika; • ima zanimivo zgradbo; • ker ima mojstrsko narejeno rimo in zanimivo geslo; • ima starejše izraze. 	<ul style="list-style-type: none"> • ima veliko prispevkov in ima zgodbo; • na posmehljiv način prikaže življenje pesnikov, ki ni lahko, saj jih družba ne ceni; • predstavlja pesnika z druge, neveličastne strani; • pesnik duhovito prikaže življenje pesnika; • izraža žalost, ki jo razume le umetnik; • opisuje materialno revščino pesnikov, a hkrati neizmerno svobodo in domišljijo; • predstavi pesnikovo doživljanje svojega poslanstva – poklica: biti pesnik; • opisuje nesrečo pesnikov, vendar poudarja njihovo svobodo; • se mi zdi aktualna; • se zadnji verzi iztečejo v zanimivo misel; • jezik je zanimiv, vseh mi je ritem.

Iz utemeljevanja je razvidno, da so dijaki pozorni na zgradbo, jezik in vsebino pesmi (poimenujejo različne figure, zvrsti, značilnosti notranje in zunanje zgradbe). Pomembni okoliščini pri doživljanju besedila sta njegova domačnost (da so ga že večkrat slišali, brali) in razumljivost. Med tistimi, ki jim pesem ni bila všeč, je večina izjavila, da jim je nerazumljiva bodisi zaradi vsebine ali sporočila bodisi zaradi jezika.

Izražanje bralnega doživetja je tista faza obravnave, v kateri posameznik vzpostavi dejaven stik z besedilom in je izhodišče za nadaljnje razčlenjevanje besedila (Krakar Vogel 2004). Udeleženci raziskave so v prvem letniku svojo izbiro utemeljevali preprosto, predvsem z navedbo značilnosti besedila, ki je vplivala na njihovo mnenje (npr. *Pesem mi je všeč, saj je zanimiva in drugačna*), manj pa je utemeljitev, iz katerih je razvidno, kako besedilo učinkuje na njihovo doživljanje ali mišljenje (npr. *Pesem mi je všeč, saj me poleg urejene zunanje zgradbe navdušuje tudi pesnikovo kritično razmišljanje o družbi*), kar bi bilo lahko odraz pomanjkanja priložnosti za izražanje in utemeljevanje lastnega doživljanja besedila.

Prešernova poezija je tretješolcem bližja, kot jim je bila v prvem letniku, skladno s pričakovanji pa so razvitejše tudi njihove utemeljitve. Razlog je gotovo v tem, da so se ji posvečali v drugem letniku in dobro spoznali

pesnikov slog in njegove ideje. V vprašalniku o ključnih zmožnostih so dijaki tretjega letnika med zanimivejšimi besedili v gimnaziji navajali tudi Prešernovo poezijo (npr. *Sonetni venec*, *Krst pri Savici*, *Pevcu*), kar se sklada z raziskavo o odzivu na Prešernovo delo in javno podobo, ki jo je v letih 1999 in 2000 s študenti izvajala Boža Krakar Vogel.

Raziskave, ki so bile opravljene pri nas ravno v zvezi z recepcijo Prešernovih pesmi (Krakar Vogel 2001: 125–236), kažejo, da ima večina dijakov pozitiven odnos do Prešernove poezije in do tradicionalnih pesmi sploh, tudi če jim niso razumljive. Verjetno je treba pozitiven in spoštljiv odnos vsaj delno pripisati šolski kanonizaciji Prešerna kot pesnika, ki je slovensko poezijo povzdignil na evropski nivo. Čeprav je France Prešeren dijakom kot pomembna osebnost slovenske kulturne zgodovine zelo blizu, tega ne moremo trditi za njegovo poezijo. Da je sodobnemu mladostniku brez šolske interpretacije večinoma težko razumljiva, je v obsežni raziskavi recepcije Prešernovih pesmi dokazal Zoran Božič (2010), to pa se odraža tudi v rezultatih pričujoče raziskave.

Ob upoštevanju prepričanj dijakov o lastni samoučinkovitosti na področju sporazumevanja v maternem jeziku, ob rezultatih prve naloge v razčlembi ter ob dejstvu, da je večina dijakov spoznala pesem bodisi v osnovni šoli bodisi v gimnaziji (lahko pa tudi na obeh stopnjah izobraževanja), bi torej pričakovali, da dijaki ne bodo imeli posebnih težav z razčlemba umetnostnega besedila, čeprav izhodiščno besedilo spada v slovensko klasiko, ki je sodobnim bralcem doživljajsko, časovno in jezikovno oddaljena. Vprašanja in naloge v prvem delu razčlembe namreč izhajajo iz dejavnosti, ki jih določa učni načrt za področje književnosti (izražanje doživljanja, ugotavljanje zvrsti, teme, naslovnika, prepoznavanje metafor, preoblikovanje besedila itd.). Učitelji so trditve, ki se nanašajo na te dejavnosti ocenjevali visoko, prav tako so svoje zmožnosti pri teh dejavnostih visoko ocenjevali dijaki. Kljub temu je analiza odgovorov pokazala, da se z relativno visokimi samoocenami dejavnosti, ki so si jih dijaki prisodili v anketnih vprašalnikih, v celoti ujemajo le rezultati prve naloge v razčlembi.

Na prvi pogled se kaže visoko ujemanje med zaznano samoučinkovitostjo in dejansko zmožnostjo pri drugi nalogi, pri kateri so morali v prvem delu **obkrožiti zvrst**, v drugem delu pa **svojo izbiro utemeljiti**. V prvem letniku je 412 (87,5 %) dijakov izbralo trditev, da je *Glosa* lirski pesem, 20 dijakov (4,2 %) ni obkrožilo nobenega ponujenega odgovora, 35 (7,4 %) dijakov je pesem opredelilo kot epsko besedilo, trije dijaki kot dramsko in eden kot neumetnostno besedilo. Kljub visokemu odstotku pravilnih odgovorov utemeljevanje izbrane zvrsti kaže, da razlikovanje med književnimi

zvrstmi v prvem letniku gimnazije še ni samoumevno. 121 (25,7 %) dijakov je pustilo izbiro brez ustrezne utemeljitve, 178 (37,8 %) dijakov je izbiro utemeljilo napačno ali pomanjkljivo. Le 169 (35,9 %) dijakov je zapisalo v utemeljitev, da je lirika pesniško besedilo, pisano največkrat v verzih, v katerem avtor izpoveduje svoja čustva in misli. Pri tem je treba upoštevati, da spada poznavanje književnih zvrsti med temeljna znanja, ki naj bi jih pridobili osnovnošolci, zato je možno, da srednješolski učitelji niti niso pozorni na to, ali dijaki termine *lirika*, *epika* in *dramatika* tudi v resnici razumejo. V tretjem letniku sicer nobeden izmed udeležencev raziskave ni obkrožil, da je pesem dramsko ali neumetnostno besedilo, vendar pa rezultat ne odstopa dosti od tistega v prvem letniku. Pravilen odgovor je obkrožilo 88,1 % dijakov. 24 % dijakov izbire ni utemeljilo, kar 36,9 % pa je zapisalo neustrezno ali nepopolno utemeljitev: npr: *ker je to pesem/ker je v verzih in se rima/je kratka, z lirskim subjektom, ni ostalih oseb/opisuje pesnikova občutja, odnos do teme, o kateri govori/napisana je v verzih in kiticah/spominjam se, da smo jo obravnavali pod liriko.*⁶⁷

155 (32,9 %) utemeljitev je bilo ustreznih, npr.: *saj je subjektivno, izraža veliko čustev in razmišljanja, izraža svoja stališča/Prešeren v pesmi izraža svoje stališče do vloge, poslanstva in življenja pesnika, zato je besedilo izpovedno ali lirsko.* 46 (9,8 %) dijakov je pesem čutilo kot epsko; med njimi jih je bilo 23 (4,9 %), ki so trditev utemeljili: npr.: *pripoveduje nekakšno zgodbo o nesreči pesnika/gre za pesnitev, ki pripoveduje zgodbo/pripoveduje o življenju pesnikov.*

Dijaki so dokazovali poznavanje terminologije tudi pri šesti nalogi, v kateri so morali opisati **gloso kot pesniško obliko**. Naloga je dopolnjevalnega tipa:⁶⁸

Glosa je lirsko besedilo s predpisano obliko. Sestavljena je iz _____ decim, tj. _____ kitic. Končni verzi sestavljajo uvodno štirivrstičnico ali _____. Verz glose je trohejski osmerek.
Grafično ponazorite verz (poudarjen zlog _, nepoudarjen zlog: U):
Le začniva pri Homêri.

Večina dijakov (v prvem letniku 354 ali 75,2 % dijakov, v tretjem letniku 443 ali 94,1 %) je z nalogo povezala opombo na koncu pesmi in pravilno vpisala, da gre za štiri decime, ostali dijaki pa so bodisi pustili prostor

67 Vse odgovore dijakov navajam v takšni obliki, kot so jih zapisali.

68 Na koncu pesmi so dobili pojasnilo iz SSKJ: Glosa – pesem iz štirih decim, katerih zadnje vrstice dajo zaključeno misel (SSKJ).

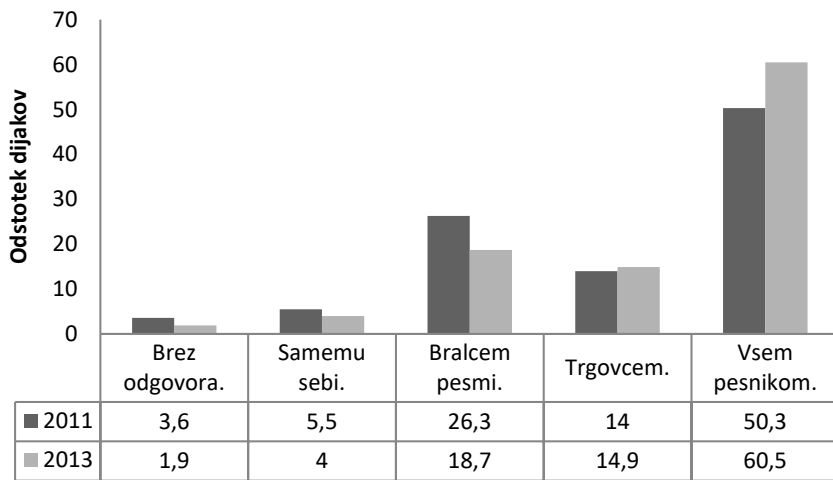
prazen bodisi vpisali napačno število kitic. V pristavku naj bi vpisali besedo *desetvrstičnih*, vendar je ta del naloge v prvem letniku rešilo 118 (25,1 %) dijakov, v tretjem pa 193 (41 %), kar lahko pripišemo tudi temu, da morda niso razumeli, na kaj naj bi se nanašalo pojasnilo. Uvodno štiri-vrstičnico je s terminom moto/motto poimenovalo 193 (41 %) dijakov v prvem letniku in 227 ali 48,2 % v tretjem letniku, trohejski osmerek je grafično pravilno ponazorilo 193 ali 41 % dijakov v prvem letniku in 220 ali 46,7 % dijakov v tretjem letniku. Glede na minimalni napredek pri zadnjem delu naloge v tretjem letniku lahko sklepamo, da je določanje metrične sheme tudi v gimnaziji med obrobni temi iz literarne teorije oziroma jo obravnavajo neustrezno.

Prešeren v *Glosi* primerja pesnika s položajem trgovcev, ki hitro nagrabijo bogastvo, medtem ko pesnik ostaja vedno brez denarja. Kljub temu trgovcem ne zavida, kajti »/k/oder se nebo razpenja, grad je pevca brez vratarja, v njem zlatnina čista zarja, srebrnina rosa trave, s tem posestvam brez težave on živi, umrje brez dnarja«. Pri vprašanju o **temi** so dijaki lahko izbirali med pesniško, socialno, ljubezensko in razpoložensko. Iz odgovorov lahko razberemo, da so pesem občutili mnogo bolj kot tožbo pevca nad lastno usodo, manj pa kot njegovo zavestno odločitev za drugačno življenje. Slednje je v prvem letniku zaznalo le 183 (38,9 %) dijakov, medtem ko je v tretjem letniku tako presodilo 278 (59 %) dijakov. V prvem letniku je *Glosa* kot socialno pesem opredelilo 207 (43,9 %) dijakov, v tretjem letniku pa še vedno veliko – 156 (33,1 %) dijakov. V prvem letniku ni izbralo odgovora 22 ali 4,7 % dijakov, v tretjem letniku sta ostala brez odgovora le dva dijaka. Da je *Glosa* ljubezenska pesem, je v prvem letniku menilo 10 (2,1 %) dijakov, v tretjem letniku le eden; kot razpoložensko jo je ocenilo 49 ali 10,4 % dijakov v prvem letniku in 28 (5,9 %) v tretjem letniku.

Da je bilo toliko dijakov pozorno predvsem na socialno noto pesmi, je razumljivo, saj pesnik v prvih treh kiticah navaja zglede za revščino in odri-njenost umetnikov, predstavi odnos do poezije in pesnikov, govori o bogatih trgovcih, nato pa v zadnji kitici naredi preobrat z metaforami, ki so nevesčemu bralcu lahko manj jasne. Razlike med odgovori v prvem in tretjem letniku izhajajo iz tega, da dijaki v prvem letniku še niso imeli dosti izkušenj s poetološkimi temami; le-te so ob obravnavi Prešernovega pesništva dobro spoznali,⁶⁹ tako da bi ob ponovitvi raziskave pričakovali še višji odstotek opredelitev za pesniško temo.

69 Med obveznimi besedili učni načrt za slovenščino v gimnaziji navaja *Sonetni venec* (1., 7., 8. in 15. sonet), *Pevcu in Neiztrohnjeno srce* (Učni načrt ... 2008: 24).

Več težav so imeli dijaki pri naslednji nalogi, kjer so morali določiti **naslovnika** prvih štirih verzov zadnje kitice: »Vendar peti on ne je nja; grab'te dnarje vkup gotove, kupovajte si gradove, v njih živite brez trpljenja!« Najustreznejši odgovor je, da so naslovniki teh verzov trgovci, vendar tega tako pri prvem kot pri drugem preverjanju večina dijakov ni prepoznala (slika 11).



Slika 11: Odgovori na četrto vprašanje v 1. in 3. letniku

V tretjem letniku se je v primerjavi s prvim letnikom zmanjšal odstotek dijakov, ki so kot naslovnika prvih verzov četrte kitice opredelili bralce (88 ali 18,7 % dijakov), ter povečal odstotek dijakov, ki so kot naslovnika opredelili vse pesnike (285 ali 60,5 % dijakov). 19 (4 %) dijakov se je odločilo, da pesnik nagovarja samega sebe, 70 (15,3 %) dijakov pa je kot naslovnika izbralo trgovce. Do razhajanj med pričakovanim odgovorom in odgovori dijakov je lahko prišlo zaradi nenatančnega branja, saj je vsaj del dijakov očitno spregledal, da se vprašanje nanaša na prve verze zadnje kitice. Ker je odstotek odgovorov, da so naslovniki vsi pesniki, v tretjem letniku še večji kot v prvem, lahko sklepamo, da je bilo poznavanje pesmi in nalog iz razčlemba za dijake prej ovira kot prednost, saj so vsaj pri četrtni nalogi navodila prebrali premalo pozorno.

S četrto nalogo je bila povezana peta, saj je bilo treba ugotoviti, kakšen **odnos do naslovnika** zgoraj navedenih verzov ima pesnik. Odgovor na to vprašanje ni enoznačen, zato smo upoštevali kot ustrezni dve rešitvi, tj. da je odnos posmehljiv ali vzvišen. Da je njegov odnos posmehljiv, je odgovorilo 208 ali 44,2 % dijakov v prvem in 275 ali 58,4 % dijakov v

tretjem letniku; da je pesnik vzvišen nad ostalimi, je začutilo 31 oz. 6,6 % dijakov v prvem in 30 oz. 6,4 % v tretjem letniku. Popolno nerazumevanje pesmi so pokazali tisti dijaki, ki so pesnikov odnos do naslovnika ocenili kot spoštljiv (79 oz. 16,8 % dijakov v prvem letniku; 71 ali 15,1 % v tretjem letniku), pa tudi tisti, ki menijo, da je pesnik ponižen (100 ali 21,2 % dijakov v prvem letniku in 84 ali 17,8 % v tretjem letniku). Precej visok odstotek slednjih vzbuja domnevo, da so nekateri udeleženci raziskave besedo *ponižen* morda prebrali kot *ponižan*.

Pri obravnavi literature po metodičnem sistemu šolske interpretacije preverjamo **razumevanje besedila** z obnavljanjem, komentiranjem ter prevajanjem, tj. spreminjanjem zaznamovanega besednega reda v nezaznamovanega, preoblikovanjem arhaičnega besedila v sodobnega, pretvarjanjem metafor v njihove pomenske podstave itd. (Krakar Vogel 2004: 94–93).

Preverjanju razumevanja besedila so bile namenjene sedma, osma, deveta, deseta in zadnja naloga v razčlembi. V utemeljitvah k prvi nalogi, zakaj jim je pesem nerazumljiva ali nezanimiva, so dijaki izpostavljali predvsem nerazumljivost zaradi starinskega jezika in omenjanja njim neznanih oseb. Težave z razumevanjem besedila so se pokazale tudi pri dijakih, ki so v prvi nalogi obkrožili trditev, da jim je pesem všeč ali zanimiva. Čeprav so v vprašalniku svojo samoučinkovitost pri prevajanju starejših besedil v sodobni jezik in preoblikovanju vezane besede v nevezano ocenili relativno visoko (v prvem letniku prevajanje oz. jezikovno posodobitev z oceno 3,4, v tretjem letniku s 3,4; pretvorbo v nevezano besedo v prvem in tretjem letniku z oceno 3,5), je bila uspešnost pri tovrstnih nalogah v razčlembi manj kot 50-odstotna.

Dijaki so imeli precej težav pri sedmi nalogi, kjer so morali **preoblikovati uvodno štirivrstičnico v nevezano besedo**. 51 % dijakov v prvem letniku in 35,7 % v tretjem letniku se te naloge ni lotilo ali pa so namesto zahtevanih verzov preoblikovali začetne verze prve desetvrstičnice. V celoti je nalogo uspelo rešiti 132 dijakom (28 %) v prvem in 220 (46,7 %) dijakom v tretjem letniku. Za ponazoritev razlik med odgovori posameznih dijakov v razmiku dveh let si oglejmo odgovore naključno izbranih dijakov (po eden iz vsake od trinajstih udeleženih šol) v prvem in tretjem letniku. Iz preglednice 12 je razvidno tudi, ali je dijak poznal besedilo že iz obravnave v osnovni šoli ali v drugem letniku gimnazije.

Preglednica 12: Primerjava rešitev sedme naloge naključno izbranih dijakov ter njihovi podatki o obravnavi *Glose* v osnovni šoli oziroma v gimnaziji

Di-jak	1. letnik	<i>Glosa</i> v OŠ	3. letnik	<i>Glosa</i> v 2. letniku
1.	Začniva pri Homerju.	Da.	Pesnik je večni optimist, ker pesni kljub nezmožnosti za uspeh.	Se ne spomnim.
2.	Pisatelji so vedno revni in nič ne pomenijo.	Se ne spomnim.	Neumen je tisti, ki se ukvarja s petjem, saj pevcu ni nikoli lepo postlano, kar pričajo drugi pevci, ki so to že izkusili.	Da.
3.	Ni odgovora.	Da.	Kdor se ukvarja s petjem, je neumen, saj ga v življenju nihče ne podpira, s tem pa nima tudi zaslužka.	Da.
4.	Pa začniva s Homerjem.	Da.	Tisti, ki se ukvarja s pesništvom, je slep. Kranjec mu kaže osle. Pesnik nima nikoli sreče. On živi in umre brez denarja.	Da.
5.	Najin pogovor začniva s Homerjem.	Da.	Življenje pesnika je težko in pogubno, zato je bolje, da ne postanemo pesniki.	Ne.
6.	Slep je, kdor se ukvarja s pisanjem pesmi. Ljudje se mu posmehujejo, pesniku sreča ni naklonjena in je celo življenje revež.	Da.	Pesnik je zaprt vase in ne vidi sveta okoli sebe. Slovenci se iz njega norčujejo. Sam živi v svojem svetu in ker ga nihče ne razume, umre kot revež.	Ne.
7.	Ni odgovora.	Ne.	Tisti, ki se ukvarja s petjem, bo umrl brez denarja.	Da.
8.	Ni odgovora.	Da.	Izgubljen je, kdor se ukvarja s petjem, je tema posmeha. Pevcec je vedno nesrečen, živi brez vsega in tako tudi umre.	Da.
9.	Ni odgovora.	Da.	Ni odgovora.	Se ne spomnim.
10.	Pesnik je neumen, ljudje se mu posmehujejo, v življenju nima sreče; živi in na koncu tudi umre brez denarja.	Da.	Kdor se ukvarja s pesništvom, bo vedno srečen, čeprav v posmehovanju in brez denarja.	Da.

Di-jak	1. letnik	Glosa v OŠ	3. letnik	Glosa v 2. letniku
11.	Kdor se ukvarja s pesništvom, je slep, ker ne bo srečen in bo brez denarja.	Da.	Kdor piše pesmi, je slep, Kranjec moj mu osle kaže, sreča pevcu ni naklonjena, ker on živi in umre brez denarja.	Se ne spomnim.
12.	Pa začniva pri Homerju.	Da.	Kdor poje, je slep. Kranjec se mu posmehuje. Pevcu vedno sreča laže. Pevec živi in umre reven.	Ne.
13.	Pevci so naivni, saj ne vejo, kaj se dogaja za njihovim hrbtom in ne morejo služiti samo s petjem.	Da.	Tisti, ki se ukvarjajo s petjem, ne vidijo, da jih drugi posmehujejo. Pevci nimajo spoštovanja in ne zaslužka.	Da.

Enajst dijakov iz preglednice je potrdilo, da poznajo pesem že iz osnovne šole, vendar sta bila med njimi v prvem letniku pri prevajanju uspešna le dva dijaka. Eden od njiju je izjavil, da v drugem letniku pesmi niso obravnavali, v svojem odgovoru je prevod v nevezano besedo dopolnil z interpretacijo kitice. Drugi dijak je kljub ponovljeni obravnavi uvodno štirivrstičnico »prevedel« neustrezno. Enajsta rešitev je delno ustrezna, saj manjka le ključna beseda *posmehujejo*. V tretjem letniku je sedem dijakov izjavilo, da so obravnavali pesem tudi v drugem letniku gimnazije, trije je niso obravnavali, trije pa se tega ne spomnijo. Vsebinsko in jezikovno so ustrezni tretji, četrti in dvanajsti primer, delno tudi šesti (izpuščeni sta ključni besedi *nespameten* in *nesrečen*). Vsebinsko ustrezen, toda slogovno okoren je osmi primer: namesto *izgubljen* bi bila primernejša beseda *nespameten*, namesto *tema posmeha* bi lahko uporabil frazem *tarča posmeha*. Enajsti odgovor je pomanjkljiv s skladijskega vidika, saj bi bilo namesto vzročnega odvisnika primerneje uporabiti pojasnjevalno priredje. Čeprav so vsi dijaki iz preglednice pesem poznali že bodisi iz osnovne šole bodisi iz drugega letnika gimnazije, so rezultati naloge prevajanja v nevezano besedo pod pričakovanji.

Ista ugotovitev velja tudi za osmo nalogo, ki je zahtevala **prevajanje prvih treh verzov prve decime v sodobni pesniški jezik**. Čeprav so dijaki to spretnost v vprašalniku ocenili z oceno 3,83, jim je strategija prevajanja v sodobni jezik v resnici očitno tuja, saj se kar 217 (46,1 %) dijakov v prvem in 232 ali 49,3 % dijakov v tretjem letniku te naloge sploh ni lotilo. Vse tri verzje je v sodobni jezik preoblikovalo 71 dijakov (15,1 %) v prvem in 117 (24,8 %) dijakov v tretjem letniku, pri čemer so upoštewane vse rešitve, v katerih

so ohranjeni verzji. V prvem letniku je največ dijakom, to je 114 (24,2 %), uspelo v sodobni jezik prevesti verz »Le začniva pri Homeri« → »Le začniva pri Homerju«. V tretjem letniku je bilo takšnih rešitev 51 (10,8 %).

Dijakom je posebne težave povzročal verz »mraz Ovida v Pontu tare«. Navajam nekaj napačnih rešitev dijakov v prvem letniku, iz katerih je razvidno, da niso razumeli vsebine verzov:

V Pontu, kjer je Ovidija, je hladno.

Začniva s Homerjem, prosil je za dolgo življenje, mraz Ovida muči v Pontu.

Začniva pri Homerju, reva in beraču, ko Ovidja je zeblo, Pontu je bilo toplo.

Le začniva pri Homeri, prosil je zadnje dni, mraz Ovidja v Pontu je. Poglejmo najprej Homerja, na stara leta je prosjačil, ker umira od mraza. Začniva pri Homerju, prosil revež na stare dni, v Pontu ga mraz mrazi.

Le začniva pri Homeri, reva prosjači za stare dni, Ovidin mraz v Pontu para.

Začniva s Homerjem, prosil je za dolgo življenje, mraz Ovida muči v Pontu.

Podobne napake so se pojavljale tudi v tretjem letniku, vendar pa je bilo tokrat manj neustreznih rešitev, iz katerih bi bilo razvidno, da ne poznajo Ovida kot pesnika/osebe:

Naj začneva pri Homerju, revež si je izprosil stare dni, Ovidijski mraz je v Pontu.

Začniva pri Homeri, strahopetec je prosil za dolgo življenje, mraz Ovidja se izgublja v Pontu.

Le začniva pri Homerju: revež je prosil tri dni stare, mraz Ovidja ga v Pontu udarja.

Le začniva pri Homeri, reva je prosil stare dni, mraz divja kot v Sibiriji.

/.../ revež je prosil za visoko starost, a mraz skrbi Ovidja v Pontu.

Le začniva pri Homerjevi pesnitvi Odiseja, prosil je še nekaj dni, mraz v Pontu ga tare.

Začnimo pri Homerju, želel si je dolgo živeti, Ovid v Pontu nima denarja.

Le začniva pri Homerju, prosil je, da bi se vrnil nekaj let nazaj, Ovidja v Pontu muči nezaposlenost.

Začniva pri Homeri, reva prosil dni je stare; ne razumem.

/.../ prosil je revež, da bi dolgo živel.

V *Glosi* naletimo na oblikoslovne in besedoslovne arhaizme. V verzu »Le začniva pri Homeri« mora dijak samostalniku v mestniku dati sodobno končnico (pri Homerju), v drugem verzu, tj. »prosil reva dni je stare«, je bilo treba arhaično besedo »reva« zamenjati z »revež«, samostalnik »dni« pa dopolniti s predlogom »na«. Največ težav je dijakom povzročal tretji verz: »mrzaz Ovidja v Pontu tare«. V njem so morali spremeniti sklonsko obliko imena iz Ovidja v Ovida ter zamenjati arhaično besedo »tare« na primer z glagolom »mučiti« ali zmrzovati, npr. »Ovida v Pontu muči mrzaz/v Pontu Ovid zmrzuje«.

Srednješolcem je dosti težje brati na primer besedila slovenskih avtorjev iz 19. stoletja kot prevode iz svetovne klasike (npr. Sofokles: *Antigona*, Shakespeare: *Hamlet*; Goethe: *Faust*), kar je do neke mere tudi razumljivo ne le zaradi aktualnosti teh del, temveč tudi zaradi jezikovne bližine, zlasti ko gre za novejši prevod. Slovenska klasična dela iz starejših obdobij so zapisana v slovenščini iz časa nastanka besedila in za dijake so danes precej trd oreh celo besede, za katere učitelj pogosto niti ne misli, da so jim nerazumljive (npr. glagol *treti* ali samostalnik *reva*).⁷⁰ Poleg jezikovne ovire vpliva na razumevanje besedila tudi kulturna ovira, do katere pride zaradi pomanjkljivega znanja (dijak ne ve, kdo je Ovid, kaj je Pont).⁷¹ Seveda je treba upoštevati, da so udeleženci raziskave reševali razčlemba z *Gloso* kot izhodiščnim besedilom brez motivacijskega uvoda in umestitve besedila v kontekst, besedilo ni bilo povezano s trenutno učno snovjo pri pouku književnosti, poslušanje interpretativnega branja je zamenjalo samostojno tiho branje. Vse zgoraj naštete dejavnosti namreč lahko pripomorejo k boljšemu razumevanju vsebine literarnega besedila, pa tudi njegovih slogovnih in jezikovnih lastnosti.

Če upoštevamo, da je več kot 60 % udeležencev raziskave *Gloso* bralo že vsaj tretjič (v osnovni šoli, v prvem in tretjem letniku kot udeleženci raziskave), ravno tolikšen odstotek udeležencev pa kar štirikrat (tudi v drugem letniku gimnazije), tudi z rezultati pretvorbenih nalog v tretjem letniku ne moremo biti zadovoljni (prim. Krakar Vogel 2000: 129–136), saj kažejo na

70 Neizkušeni bralci so zahtevna tudi sodobna besedila, ki »do hermetične ali avantgardistične skrajnosti uporabljajo potujevanje, motenje jezikovnega in razumskega toka« (Šlibar 2006: 38).

71 Ovida so dijaki spoznali že v osnovni šoli, in sicer ob Sovretovih priredbah zgodbe o Dedalu in Ikaru v 7. razredu ter o Orfeju in Evridiki v 8. razredu (Slovenščina 2011: 71), odlomek iz *Metamorfoz* je predlagan tudi kot prostoizbirno besedilo v *Učnem načrtu za slovenščino* (2008: 48). V *Branja 1* je uvrščen odlomek o kralju Pigmalionu.

nižjo raven literarnobralne in hkrati jezikovne zmožnosti, kot bi jo pričakovali od dijakov, ki bodo čez eno leto že zaključevali priprave na maturitetne izpite. Težave, ki so jih imeli z razumevanjem pesmi v tretjem letniku, dokazujejo, da obravnava *Glose* prav gotovo presega vsaj sposobnosti učencev v osnovni šoli.⁷²

Deveta naloga je preverjala **zmožnost prepoznavanja metafor** v zadnji kitici *Glose*, torej se je nanašala na analizo posameznosti v literarnem besedilu, pri kateri je glavna dejavnost ugotavljanje vrste, pomena in literarne vrednosti posameznih literarnih sestavin (Krakar Vogel 2004: 95). Boža Krakar Vogel jo ocenjuje kot spoznavno nezahteven postopek, saj že osnovnošolci na primer brez posebnih težav prepoznavajo metafore in razlagajo njihov pomen. Tudi dijaki so v vprašalniku o ključnih zmožnostih svojo zmožnost ugotavljanja slogovnih in jezikovnih značilnosti ocenili v prvem letniku zelo visoko z oceno 4,3, v tretjem letniku pa z verjetno realnejšo oceno 3,4. Pričakovali bi torej visoko uspešnost pri reševanju naloge, vendar so imeli dijaki tudi tu težave: v prvem letniku 252 (53,5 %) dijakov sploh ni poskusilo rešiti naloge ali pa so izpisali napačne verze, 79 (16,8 %) dijakov je izpisalo en verz, 47 (10 %) dva verza in 93 (19,7 %) dijakov je izpisalo vse tri verze z metaforo. V tretjem letniku so rezultati nekoliko boljši: brez rešitve je pustilo nalogo 178 dijakov (37,8 %), eno metaforo je prepoznalo 93 (19,7 %) dijakov, dve metafori 63 (13,4 %) dijakov, vse tri metafore pa je izpisalo 137 (29,1 %) dijakov.

Napredek se je pokazal pri **poznavanju besedišča**, ki ga je preverjala deseta naloga. V prvem letniku skoraj polovica dijakov (211 ali 44,8 %) ni vedela, v katerem pomenu je Prešeren uporabil besedo *Kranjec*. Pogosti odgovori so bili *Gorenjec*, *Dolenjec*, tudi *Kranjčan*. V tretjem letniku je pustilo mesto za odgovor prazno le 51 (10,8 %) dijakov, neustrezen odgovor pa je zapisalo 60 dijakov (12,7 %). 360 (76,4 %) dijakov je zapisalo kot sopomenko *Slovenec*. Nekoliko boljše poznavanje so že v prvem letniku pokazali pri besedi *Kina* (311 ali 66 % ustreznih odgovorov), v tretjem letniku pa je zapisalo kot sopomenko ime *Kitajska* 394, tj. 83,7 % dijakov. Sicer pa so tudi pri tem vprašanju dopisovali tako v prvem kot v tretjem letniku različne izraze, kot so *dežela*, *svet*, *kino*, *kraj*, *Kranjska*, *Ljubljana* ipd. Med udeleženci raziskave, ki so pisali druge izraze kot sopomenki arhaičnima poimenovanjema, je gotovo del tudi takšnih, ki iz naloge niso razbrali, da bi morali zapisati sopomenko, temveč so iskali še druge možnosti, ki bi bile primerne za posredovanje sporočila, kakršno prinaša *Glosa*.

72 O recepcijski zahtevnosti *Glose* je v svoji disertaciji razpravljal Zoran Božič, ki je v empirično raziskavo vključil dijake 2. letnika ekonomske gimnazije (Božič 2010: 569–574).

Največje razlike med uspehom v prvem in tretjem letniku so pri nalogah, ki zahtevajo od dijakov, da pokažejo svoje spretnosti tvorjenja besedil. To velja tudi za kratko **obnovo**, ki so jo morali dijaki napisati na koncu razčlemba. Obnavljanje je dejavnost, s katero preverjamo razumevanje besedila, saj dijak podaja pomembne podatke v takem zaporedju, kot jih prinaša besedilo. Bistveni podatki v *Glosi* so: nesrečna usoda pesnikov iz preteklosti; nespoštljiv odnos preprostih ljudi do poezije; primerjava pesnika in sleparskega trgovca; pesnikova odločitev za nematerialne vrednote. Naloga je bila ovrednotena s petimi točkami; štiri točke so bile namenjene za obnovo vsake kitice, ena točka za jezik in slog.

Na rezultate obnove je gotovo vplivalo tudi dejstvo, da je bilo treba besedilo obnoviti na koncu razčlemba, ko je dijakom morda že zmanjkovalo časa za reševanje ali pa niso imeli volje, da bi zaključili razčlemba. V prvem letniku se namreč 67 (14,2 %) dijakov naloge sploh ni lotilo, 96 (20,4 %) dijakov pa obnove ni dokončalo ali pa so bile v njej vsebinske napake, ki so kazale na popolno nerazumevanje pesmi. V tretjem letniku naloge ni niti poskusilo rešiti 89 ali 18,9 % dijakov, 86 (18,3 %) dijakov pa za besedilo ni dobilo točk, ker niso upoštevali besedilne vrste in so pisali namesto obnove mnenje.

V preglednici 13 so predstavljene ovrednotene obnove naključno izbranih trinajstih dijakov iz preglednice 12 (sledijo si v istem vrstnem redu kot v preglednici 12).

Preglednica 13: Primerjava obnov (26. naloga) naključno izbranih dijakov in vrednotenje njihovih izdelkov v 1. in 3. letniku

Dijak	1. letnik	Št. točk	3. letnik	Št. točk
1.	Ni obnove.	0	Ni obnove.	0
2.	Ni obnove.	0	Prešeren obsoja zaničujoč odnos ljudi do umetnosti. Sovraži, da se vsi počutijo vsevedne, a ne cenijo pravih stvari. Poleg tega opisuje nesrečo pesniškega življenja, vendar pove, da je pesnik svoboden, živi v svojem svetu, a umre reven.	2 + 1 Pomanjkljiva obnova.

Dijak	1. letnik	Št. točk	3. letnik	Št. točk
3.	Vsi pesniki so reveži. Nikogar ne zanimajo pesmi in zgodbe, to ljudem ni pomembno. Še slepar bo prej obogatel kot pesnik. A pesniki še vedno ne odnehajo, ampak nadaljujejo s pisanjem, pa čeprav kot reveži.	3 + 1 Pomanjkljiva obnova.	Pesem govori o ne-spoštovanju in slabem življenju umetnikov, kot so Homer, Ovid, Dante Alighieri, Petrarca ... Ti in drugi pesniki vlivajo dušo v svoja dela, a niso cenjeni in ne dobijo dovolj plačila. Omenjeni so tudi sleparji, ki pa brez morale in truda dobijo bogastvo. Konec pa nam vseeno pove, da pesnik živi svoje življenje in si ustvari svoj grad na oblakih, brez denarja.	4 + 0 Vsebinska ustreznost, slogovno šibkejši odgovor.
4.	Sama pesem govori o težkem življenju pesnikov. Da niso tako cenjeni, da bi lahko samo od tega živeli. Pesem opeva pesnikovo samoto, ne dostopno ljubezen, razočaranje. A kljub temu bo pesnikom nekoč povrnjeno, hkrati pa opeva takratno stanje in zgodovino tistega časa. Težko in zahrbtno življenje.	2 + 0 Vsebinska: pomanjkljiva obnova; jezikovne in slogovne napake.	Homer, Ovid, Alighieri, Camoes in Cervantes so vsi pesniki, ki so bili »slepi«, da so se s tem ukvarjali. Kaj pa je treba vseh teh pesnikov? To se sprašujejo ljudje v Prešernovem času oz. to sprašuje Prešeren sam, saj vidi kakšen je odnos ljudi do poezije. Ljudem ni mar za slovensko književnost. Sleparji imajo več sreče kot pesniki, saj si z zaslužkom lahko v enem letu kupijo graščino, pesniki pa nimajo te sreče. Tudi če gredo na Kitajsko, mu ne bo uspelo. Vendar pesnik ne obupa in piše še naprej, čeprav bo umrl brez denarja.	4 + 0 Vsebinska ustreznost; pravopisne in slogovne napake.

Dijak	1. letnik	Št. točk	3. letnik	Št. točk
5.	<p>Pesem govori o slabem položaju pesnikov. Besedni umetniki so navadno revni, vendar skušajo z delom povečati svoj vpliv in položaj v družbi. Višji družbeni sloji pa jih vedno znova potolčejo in potisnejo v ozadje. Plemiči in vplivniki živijo dobro življenje v bogastvu, medtem ko pesniki vedno umrjejo revni in nerazpoznavni.</p>	<p>2 + 1</p> <p>Pomanjkljiva vsebina</p>	<p>Že vse od antike se pesnikov drži smola in vedno so bili zatirani, medtem ko so ostali (trgovci, plemstvo) živeli lagodno življenje – lažje so se uveljavili v družbi, pesnikov pa zaradi drugačnega pogleda na svet ni nihče razumel. Kljub vsemu se lirski subjekt ne misli ukloniti pod pritiski družbe, saj mu to delo pomeni življenje. Pravo bogastvo mu pomenijo pesništvo, narava in duhovnost ne pa materialne dobrine.</p>	<p>3 + 1</p> <p>Manjka odnos Kranjcev do pesništva.</p>
6.	<p>Pesem govori o tem, kako je, če si pesnik. V tistem času so bili pesniki manj cenjeni kot danes, večina jih je bilo revnih, saj so postali slavni šele po smrti. Zato je bilo njihovo življenje težko, polno nesreče, neuslišane ljubezni in podobno. Takšne stvari so si pesniki jemali k srcu in so čustveno odreagirali. Bili so nesamozavestni, saj niso upali pristopiti izbrankam. To je bil verjetno tudi razlog za uspešne pesmi, da so si izbrali neko nedostopno žensko in ji pisali verze.</p>	<p>0</p> <p>Namesto obnove razmišlja o položaju pesnikov v Prešernovem času.</p>	<p>Pesem govori o trpljenju in težkem življenju pesnikov že od antike. Predstavi kratko zgodovino Slovencev, ko smo bili razdeljeni na štiri dežele. Zaman je peti pesmi o kralju Matjažu, saj smo bili pod Avstro-Ogrsko in nismo bili enoten narod. Še slepar boljše živi od pesnika. Pesnik umre v trpljenju.</p>	<p>2 + 0</p> <p>Vsebinske napake: ne razume 2. kitice, ni pesnikove odločitve za vrednote; slogovna napaka.</p>

Dijak	1. letnik	Št. točk	3. letnik	Št. točk
7.	<p>Poklic pesnika ni bil spoštovan, saj so vsi hoteli in si hoteli v najkrajšem času nako- pati čim več denarja in bogatstva. Kljub temu, da je pesnik socialno reven, je moralno bogat.</p>	<p>2 + 0</p> <p>Pomanj- kljiva obnova; pravopis- ni napaki.</p>	<p>Pesem govori o pesnikih, ki jim sreča ni naklonje- na. Začne z zgodovino oz. omeni pomembne besedne umetnike. V 2. kitici omeni slovenski problem nespoštovanja pesnikov in v nadaljevanju pravi, da bi lažje živel kot slepar, a zaradi lastne sreče tega ne stori. Gradove si raje zida v oblakih, bogastvo pa vidi v majhnih stvareh, kot so rosa, zarja.</p>	<p>4 + 1</p> <p>Vsebinsko in jezikovno ustrezno besedilo.</p>
8.	<p>V prvi kitici omenja vse pesnike, ki so imeli nesrečo v življenju. V drugi kitici govori o necenjenosti pesnikov in posmehovanju drugih do njihovih del. V tretji kitici sporoča ljudem, naj raje postanejo nekaj drugega kot pesniki. V četrti kitici pa govori o tem kako pravim pesnikom vsa ta sramota in trpljenje ne pomeni dosti in, da bodo pisali še naprej.</p>	<p>3 + 0</p> <p>Manjka pri- merjava s trgovci ali sleparji; pravopisne napake.</p>	<p>Na kratko: pesem je zanimiva in »težko« berljiva. Govori o tem kako je pesnikom težko in kako živijo vsi boljše kot oni.</p>	<p>0</p> <p>Namesto obnove le mnenje in opredelitev teme.</p>

Dijak	1. letnik	Št. točk	3. letnik	Št. točk
9.	Kot so pisali že vsi veliki pesniki, pesništvo ni spoštovano, pesniki so za navadno ljudstvo nevidni in so njihova dela tako kompleksna, da so navadnemu človeku tuja. Vsak slepar ima več denarja in posesti kot pesniku, pesniku sreča vsak dan obrača hrbet, a vendar on je nekaj več, on trpi, bolečina je njegov vsakdan, umre pa brez denarja, brez ljubezni, brez spominov, njihov um pa je seveda neprekosljiv.	3 + 0 Vsebina: manjka pesnikova odločitev za vrednote; slogovna šibkost.	Pesniki že od nekdaj živijo v nesreči in je njihova misel necenjena. Trgovcem je lažje priti do bogastva vendar duhovno kljub razkošju ne bodo nikoli na ravni pesnikov.	2 + 0 Manjkata odnos ljudi do poezije in pesnikova odločitev za vrednote; manjka vejica; slogovna napaka.
10.	Pevci so nesrečni, ker jih življenje (sreča) tepe. Prav tako so sleparsi in si ne zaslužijo denarja, ki ga imajo. Ljudje jih ne želijo poslušati, ker jim ni mar za njih in njihovo mišljenje. Naj grejo nekam drugam in si še naprej zatiskajo oči, umrli pa bodo brez vsega.	0 Vsebinska napaka.	Ni obnove.	0
11.	Ni obnove.	0	Ni obnove.	0

Dijak	1. letnik	Št. točk	3. letnik	Št. točk
12.	<p>Prešeren pripoveduje, da so vsi pesniki na koncu slabo končali (brez d'narja). Pripoveduje da se ne spleča ukvarjati s petjem. Bolje je biti navađen človek (slepar), saj veliko zaslužiš z delom, ki ga vsi cenijo. Potem si kupiš grad in dobro živiš do konca življenja.</p>	<p>2 + 0 Manjkata odnos ljudi do poezije in pesnikova odločitev za vrednote; manjka vejica.</p>	<p>Prešeren govori, da se v zgodovini pesništva vsem pesnikom ne godi dobro, vsi imajo težave in jim ni lepo na svetu. Tako opisuje vse od Antike do njegovega časa.</p>	<p>1 + 0 Vsebina: le primer iz zgodovine; velika začetnica, svojilni zaimsek.</p>
13.	<p>Prešeren primerja današnje in prejšnje pesnike. Že v preteklosti od petja niso mogli živeti. Sleparji celo boljše pridejo skozi, saj prodajajo in opeharijo naivne ljudi. Pevac pa gre lahko tudi v daljne kraje, pa ne bo dobil ničesar. Pevcem sreča ni naklonjena, vendar vseeno ne obupajo. Pevci so slepi, saj ne vidijo, da trgovci, sleparji živijo boljše od njih.</p>	<p>3 + 0 Manjka pesnikova odločitev za vrednote; slogovna šibkost.</p>	<p>Pesem govori o položaju pesnikov v družbi. Prešeren nam daje primere iz prejšnjih obdobij o pesnikih, ki niso imeli sreče. Že v zgodovini pesniki niso bili spoštovani. Prešeren primerja položaj pesnika in sleparja. Sleparji imajo namreč več sreče pri zaslužku kot pesniki. Pesniki hočejo zaslužiti na pošten način in ravno zato so celo življenje brez vsega.</p>	<p>3 + 1 Manjka pesnikova odločitev za vrednote.</p>

Pri obeh preverjanjih je dijakom delala največ težav druga katica, ki govori o odnosu preprostih in neukih ljudi do slovenskega ljudskega izročila in poezije. Dva dijaka iz zgornjih primerov nista upoštevala zahtevane besedilne vrste in sta namesto obnove zapisala komentar oziroma svoje razmišljanje o sporočilu pesmi. Dva dijaka nista uspela ali pa nista želela napisati obnove niti v prvem niti v tretjem letniku. Med primeri v preglednici je le sedmi ovrednoten z vsemi točkami, saj ustreza vsebinskim kriterijem in je brez jezikovnih, pravopisnih ali slogovnih napak. Vsebinsko sta v celoti ustrezna

tudi tretji in četrti primer. Vsi trije primeri so nastali pri ponovljenem preizkusu, kar je skladno s pričakovanji, saj naj bi imeli dijaki do sredine tretjega letnika že dovolj izkušenj s tvorjenjem različnih besedil, ravno s tovrstnimi dejavnostmi pa tudi najlažje preverjamo razvitost zmožnosti sporazumevanja v maternem jeziku.

Primerjava med rezultati preizkusa na področju literarnobralne in jezikovne zmožnosti v prvem in tretjem letniku sicer kaže na napredek, vendar pa z njim ne moremo biti najbolj zadovoljni. Preglednica 14 prikazuje število in odstotek dijakov, ki so pravilno rešili posamezne naloge iz razčlembe v prvem in tretjem letniku, ter rezultate *t*-preizkusa, s katerim smo želeli preveriti statistično pomembnost razlik med obema merjenjema. Te so se pokazale pri dvanajstih rešitvah od sedemnajstih.

Preglednica 14: Število in odstotek dijakov v 1. in 3. letniku, ki so pravilno rešili posamezne naloge iz razčlembe za preverjanje zmožnosti sporazumevanja v maternem jeziku, ter rezultati *t*-preizkusa (N = 471).

NALOGA	2011		2013		<i>t</i>
	f	%	f	%	
1. Doživljanje pesmi	446	94,7	459	97,5	2,99**
1a. Utemeljitev mnenja	433	91,9	443	94,1	1,67
2. Književna zvrst besedila	418	88,7	420	89,2	,816
2a. Utemeljitev izbire zvrsti	169	35,9	156	33,1	1,53
3. Tema pesmi	188	39,9	282	59,9	7,04***
4. Naslovnik prvih štirih verzov zadnje kitice	67	14,2	163	34,6	7,63***
5. Odnos do naslovnika	237	50,3	306	65,0	5,10***
6a. Število desetvrstičnic v glosi	357	75,8	445	94,5	-3,63***
6b. Število verzov v decimi	121	25,7	194	41,2	5,23***
6c. Poimenovanje uvodne štirivrstičnice	162	34,4	230	48,8	1,34
6č. Določitev metrične sheme	196	41,6	223	47,3	1,48
7. Prozifikacija štirih verzov	131	27,8	220	46,7	5,74***
8. Posodobitev treh verzov	68	14,4	116	24,6	2,48**
9. Metafore v zadnji kitici	92	19,5	137	29,1	5,23***
10a. Sopomenka besedi Kranjec	260	55,2	364	77,3	5,11***
10b. Sopomenka besedi Kina	312	66,2	398	84,5	7,37***
26. Obnova (brez napak)	46	9,8	135	28,7	2,30**

Opombe: ***p < 0,001, **p < 0,01, *p < 0,05.

Dijaki so imeli pri obeh merjenjih težave z utemeljevanjem, zakaj je *Glosa* lirska pesem, kar kaže na to, da sicer prepoznajo književno zvrst, ne poznajo pa njenih bistvenih značilnosti (npr. lirski subjekt v sedanjem trenutku na

kratko in v pesniškem jeziku izpoveduje svoja čustva, razmišljanja). Presenetljiv je slabši uspeh pri iskanju metafor v zadnji kitici, saj naj bi glede na učni načrt prepoznavali metaforo kot eno izmed pogostejših pesniških sredstev že v osnovni šoli, dejavnost pa naj bi utrjevali tudi v gimnaziji. Kljub temu je uspešnost pri prepoznavanju metafor tudi v tretjem letniku le za 10 % višja kot v prvem.

Še vedno je bila manj kot tretjina dijakov v tretjem letniku uspešna pri preoblikovanju vseh treh začetnih verzov iz prve kitice v sodobni pesniški jezik, pri čemer so morali pokazati nekaj ustvarjalnosti, saj je bilo treba ohraniti vsaj rimo. Naloga spada med vaje v tvorjenju besedila in v sporazumevalnem delu razčlenbe so ravno naloge tvorjenja tiste, pri katerih največ dijakov ni napisalo ničesar, verjetno tudi zato, ker del udeležencev raziskave ni želel vložiti posebnega napora v delo, za katero ni bila obljubljena nobena ocena.

Višja uspešnost dijakov pri razčlembi v tretjem letniku je gotovo rezultat sistematičnega dela z besedili v okviru šolske interpretacije, delno tudi dejstva, da so se dijaki v drugem letniku dovolj podrobno seznanili s poezijo Franceta Prešerna, torej jim je bil njegov jezik razumljivejši kot v prvem letniku. Kljub temu bi pričakovali, da bo napredek pri drugem preverjanju še večji, saj so bile naloge iz razčlenbe vsem udeležencem raziskave znane že iz prvega letnika, izhodiščno pesem pa je veliko dijakov poznalo iz obravnave pri pouku književnosti. Vplive predhodne obravnave smo preverili s *t*-preizkusom, vendar ta med dijaki, ki so potrdili, da so pesem obravnavali v osnovni šoli, in tistimi, ki je niso poznali iz osnovne šole, ni pokazal statistično pomembnih razlik. Te so se pokazale le pri podatku o obravnavi *Glose* v drugem letniku gimnazije: v nasprotju s pričakovanji so bili pri reševanju razčlenbe uspešnejši tisti dijaki, ki so potrdili, da pesmi v drugem letniku niso obravnavali (preglednica 15).

Preglednica 15: Povprečno število točk v razčlembi umetnostnega besedila pri sklopu Sporazumevanje v maternem jeziku v 1. in 3. letniku glede na obravnavo *Glose* v osnovni šoli in v 2. letniku gimnazije, standardni odklon in *t*-vrednosti

		N	M	SD	<i>t</i>	<i>p</i>
Dosežek pri razčlembi 2011/ obravnavo <i>Glose</i> v osnovni šoli	DA	314	13,72	5,16	1,94	0,053
	NE	43	12,09	5,16		
Dosežek pri razčlembi 2013/ obravnavo <i>Glose</i> v osnovni šoli	DA	314	16,03	5,17	-0,86	0,392
	NE	43	16,77	6,02		
Dosežek pri razčlembi 2013/ obravnavo <i>Glose</i> v 2. letniku	DA	299	15,38	5,36	-4,27	0,000
	NE	83	18,16	4,802		

Ob rezultatu primerjave se torej lahko ponovno vprašamo o smiselnosti obravnave Prešernove *Glose* v osnovni šoli, saj je učenci brez dobrega poznavanja kulturnih okoliščin ne morejo razumeti. V gimnaziji teh ovir ne bi smelo biti, pa vendar so bili dijaki, ki niso obravnavali izhodiščne pesmi pri pouku, uspešnejši od tistih, ki so jo obravnavali. To si lahko razlagamo s tem, da so pesem morda prebrali natančneje od tistih, ki so jo prepoznali in je zato pred reševanjem nalog niso prebrali dovolj natančno. Vsekakor podatek o večji uspešnosti dijakov, ki pesmi niso obravnavali pri pouku, ni spodbuden, saj lahko sklepamo, da je šolska interpretacija prostoizbirnih besedil morda manj poglobljena od interpretacije obveznih ali pa je pesem prezahtevna tudi za dijake v drugem letniku in bi jo bilo bolj smiselno obravnavati v četrtem letniku, ko imajo dijaki že razvito zmožnost literarnega branja.

Odgovori na prvo nalogo v razčlembi so sicer pokazali, da je dijakom Prešernova *Glosa* vseh oz. zanimiva, vendar doživljanje besedila kot vsečnega in zanimivega še ne pomeni, da bralec prebrano besedilo tudi razume. Tudi pri svojem pedagoškem delu ugotavljam, da dijaki sicer lahko uživajo v zvenu besed, rimah, znanih besednih zvezah, vendar ne razumejo vseh prenesenih pomenov ali sporočil besedila. Šele natančno skupno branje in pogovor o besedilu, aktualizacija, pri starejših besedilih tudi »prevajanje« v sodobni jezik ipd., pomagajo neizkušnim bralcem razumeti zahtevno literarno besedilo in uživati ne le v zvenu, temveč tudi v pomenu besed.

2.4.2.2 Širše socialne zmožnosti

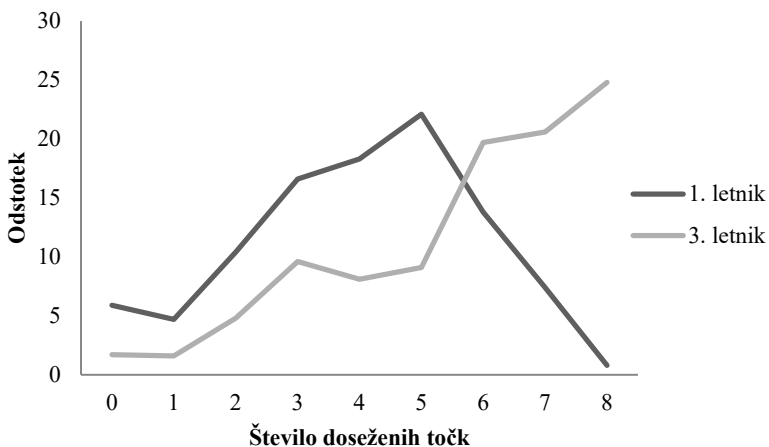
Prešernova *Glosa* naravnost vabi k razmišljanju o položaju umetnika nekoč in danes, o vprašanju morale, vrednotah ipd., zato nas je zanimalo, kako bodo dijaki zaznali ta vidik pesmi. Socialne in medosebne zmožnosti preverjajo štiri naloge (od naloge 11 do 14).

Vprašanja za preverjanje širših socialnih zmožnosti se razlikujejo od sklopov o sporazumevanju v maternem jeziku in kulturni zavest v tem, da dijakov ne sprašujejo po znanju, temveč preverjajo stališča in zmožnost izražanja le-teh. Zaradi izrazito subjektivne narave ima vrednotenje tega sklopa le orientacijsko vrednost. Strukturo nalog, ki se nanašajo na zgoraj predstavljene zmožnosti, nakazane rešitve in točkovanje odgovorov predstavlja preglednica 16.

Preglednica 16: Naloge pri razčlembi umetnostnega besedila, ki ugotavljajo dejavnosti v okviru razvijanja širših socialnih zmožnosti, rešitve in možno število točk za ustrezne rešitve

Dejavnost dijakov	Zmožnost	Sestavina zmožnosti	Rešitve oz. ustrezni odgovori	Možno št. točk
11. zapišejo, kdo živi bolje kot pesniki, in utemeljijo odgovor	širše socialne	odnos, spretnost	Sleparji./Trgovci. Po smislu.	1 1
12. aktualizirajo pesem in utemeljijo odgovor	širša socialne	odnos, spretnost	Da./Ne. Po smislu.	1 1
13. se opredelijo glede moralnosti pesnika, v eni povedi utemeljijo odločitev	širše socialne	odnos, spretnost	Da. Po smislu.	1 1
14. se opredelijo o odločitvi pesnika za vrednote; utemeljijo z izpisom ustreznega verza	širše socialne	odnos, znanje	Sam. Vendar peti on ne jenja.	1 1

Dijaki so v tem delu razčlemba lahko dosegli 8 točk (štiri točke za odgovor oz. izbiro odgovora in štiri za vsebinsko smiselno utemeljitev). Povprečna ocena sklopa je bila v prvem letniku 4 točke, v tretjem pa 6,2. V prvem letniku je vse točke doseglo le 7 (1,5 %) dijakov, v tretjem letniku pa 117 (24,8 %) dijakov. 4 točke in več je dobilo 294 dijakov (62,4 %) v prvem letniku in 388 ali 82,3 % v tretjem. Dijaki so v dveh letih na področju širših socialnih zmožnosti napredovali in so ta del preizkusa v tretjem letniku reševali neprimerno bolje kot v prvem (slika 12).



Slika 12: Grafični prikaz uspeha pri razčlembi v 1. in 3. letniku – širše socialne zmožnosti

Dober rezultat v tem delu preizkusa se ujema s pričakovanji, saj so se morali dijaki pri posameznih nalogah opredeljevati do splošnih vrednot v pesmi in niso potrebovali posebnega znanja iz literarne zgodovine ali teorije. Pri razumevanju pesnikovega stališča in izražanja lastnega mnenja so jim gotovo pomagale literarne izkušnje z zahtevnejšimi besedili, lahko pa tudi znanje iz psihologije in sociologije. V odgovorih na vprašanja so morali pokazati svojo sporazumevalno zmožnost: pri prvih treh nalogah so utemeljevali svojo izbiro, pri četrti nalogi pa ponovno dokazovali razumevanje pesmi z izpisom ustreznega verza.

Ravno izražanje lastnih mnenj/prepričanj je povzročalo dijakom v prvem letniku največje težave, medtem ko je bilo v tretjem letniku teh težav manj, kar lahko razumemo kot rezultat sistematične vaje tako pri pouku jezika kot književnosti. Do druge polovice tretjega letnika namreč dijaki praviloma že razvijejo zmožnost utemeljevanja in to svoje znanje poskušajo uporabljati v besedilih esejskega tipa.

V prvem in tretjem letniku je na enajsto vprašanje, tj. **kdo živi bolje kot pesniki**, večina dijakov odgovorila, da bolje živijo trgovci (v prvem letniku 37,7 % in v tretjem letniku 40,8 % dijakov) oziroma sleparji (28,1 % v prvem letniku, v tretjem letniku pa 39,2 % dijakov). V prvem letniku se do tega vprašanja ni opredelilo 27,3 % dijakov, v tretjem pa le 6,1 % anketirancev. Ostali (v prvem letniku 12,8 %, v tretjem letniku 16,5 %) so navajali naslednje: vsi, pevci, slepi ljudje, nihče, posestniki, kmetje, plemiči, krojači, zdravniki.

V drugem delu je bilo treba **izbiro utemeljiti**, vendar 28,7 % dijakov v prvem in 15,6 % dijakov v tretjem letniku tega ni niti poskusilo. Ustrezno utemeljitev svoje izbire je v prvem letniku zapisalo 67,3 % dijakov, v tretjem pa 77,3 % dijakov. Utemeljitev, da bolje živijo sleparji oz. trgovci, so si podobne in izhajajo iz besedila: *Trgovci s trgovanjem hitro zaslužijo, lahko tudi na nepošten način./Slepar goljufa ljudi in s tem pridobi veliko denarja./Slepar pride z goljufijo do premoženja, pesniki pa s svojimi deli nimajo zaslužka./Pesnik dela pošteno, slepar pa ne in po nepošteni poti pride do denarja.*

Nekateri udeleženci raziskave so besedo *pevec* razumeli v sodobnem pomenu, kar dokazujejo njihove utemeljitve k trditvi, da nihče ne živi bolje kot pevec (3,7 % v prvem letniku, 1,7 % v tretjem letniku): *Slaven pevec lahko dobi lepo punco./Potujejo okoli in služijo denar./Ker prepevajo in služijo denar.*

Dvanajsto vprašanje iz razčlenbe se je navezovalo na trditev, ki so jo zapisali kot odgovor na enajsto vprašanje. Dijaki so morali zapisati, ali njihova trditev iz predhodne naloge **velja tudi za sodobne pesnike**. 32,4 % dijakov je bilo v prvem letniku prepričan, da tudi sodobni pesniki živijo

slabše kot tisti, ki se ne ukvarjajo s pesništvom, 41,3 % dijakov pa je bilo mnenja, da je danes drugače. Na vprašanje ni odgovorilo 26,3 % dijakov. V tretjem letniku se je povečalo število tistih, ki so bili prepričani, da se tudi danes pesnikom ne godi dobro. Tako se je opredelilo 52,8 % dijakov; 42,3 % dijakov je bilo mnenja, da je danes drugače, 4,9 % dijakov pa na vprašanje ni odgovorilo.

Tudi pri dvanajsti nalogi je bilo treba odločitev **utemeljiti**, kar je storilo 162 (34,4 %) dijakov v prvem letniku in 366 (77,7 %) v tretjem letniku. Splošno gledano, so dijaki v prvem letniku utemeljevali svoje odločitve preprosto in večinoma v eni povedi, pogosto le z odvisnim stavkom. V tretjem letniku so predvsem utemeljitve k trdilnemu odgovoru kompleksnejše in kažejo na to, da dijaki razmišljajo o kulturi v sodobnem času in se zavedajo njenih problemov. Oglejmo si nekaj primerov za mnenje, da tudi sodobni pesniki živijo tako kot v Prešernovih časih.

Prvi letnik:

- Pesniški poklic ni dobičkonosen in le redko se z njim preživlja.
- Nekaterim pesnikom se sicer uspe uveljaviti, je pa tudi veliko takih, ki se zelo talentirani, pa jim ne uspe.
- Pesniki ne živijo dobro, saj se dandanes ponareja dela oz. krade ideje drugih ljudi.
- To delno velja. Danes imajo določen status, še vedno pa ne zaslužijo dosti denarja; za pesnike pa bi rekla tudi, da imajo posebno dušo in jih veliko živi v svojem svetu.
- Ne prodaja se veliko pesniških zbirk. Najuspešnejši jih po moje ne prodaja več kot 500 na leto.
- Industrija se razvija in danes je več možnosti, da nekdo postane uspešen trgovec kot pesnik, saj današnje mladine ne zanimajo pesniki.
- Veliko ljudi sploh ne bere in zato tudi pesniki ne morejo veliko zaslužiti.
- Dandanes pesmi niso tako priljubljene kot knjige. Ljudje nimajo časa, da bi jih skušali razumeti.

Tretji letnik:

- Pesnik nima prihodnosti. Pesmi pišejo le ljudje, ki ne vedo, kaj bi počeli v prostem času. Tudi danes pesniki težje najdejo založnika kot trgovci kupca. Ljudje pa gredo raje v drugo trgovino kot v knjigarino. Knjige si sposodimo v knjižnicah.
- Pesnikov ljudje ne poznajo, le tiste najboljše. Skleпам tudi po svojem poznavanju oz. „nepoznavanju“.
- V tem svetu je težko živeti od pisanja, ne samo zaradi tekmecev na tem področju, ampak tudi zato, ker so ljudje vse manj zainteresirani za literaturo.
- Veliko pesnikov danes ne more uspeti, bodisi zaradi unikatnega pisanja, ki ga malokdo razume, ali pa pač ne more prodreti v svet, kjer bi umetniško žilico cenili in jo nagradili.

- Čeprav imajo danes že državno podporo in internet kot najhitrejši vir informacij, so v današnjem času še vedno dokaj nespoštovani s strani množic.
- Umetniki so vedno reveži, razen tisti, ki so prizemljeni in ne plavajo v oblakih kot tale naš Prešeren.
- Poklic pesnika ni cenjen, saj se ljudje premalo zavedamo, koliko znanja vložijo v eno pesem, res pa je, da je tudi veliko pesnikov, katerih dela niso primerna.
- Ljudje smo različni, prav zaradi tega se razlikujejo tudi okusi za umetnost. Od slednje lahko živijo le tisti, ki se prilagodijo okusu večine. Poezija današnji družbi ni zanimiva in pesniki svojih del ne morejo prodajati.

Utemeljivte dijakov, ki so bili prepričani, da se danes godi pesnikom bolje kot v preteklosti, so tudi v tretjem letniku na podobni ravni kot v prvem letniku. Sklicujejo se predvsem na odnos države do umetnikov, nekateri tudi na glasbeno področje, torej so razumeli besedo *pevec* v sodobnem pomenu.

Prvi letnik:

- Sedaj izdajo zbirko in s tem služijo, so na televiziji, imajo intervjuje, so bolj cenjeni, vendar morajo biti res dobri.
- Včasih je veliko pesnikov umrlo v revščini, danes pa imajo veliko priložnosti, da uspejo s svojim talentom.
- Sodobni pesniki nimajo težav, ker svojega mnenja ne izražajo tako odkrito.
- Danes ljudje cenimo književno umetnost, učimo se je v šoli, v prostem času beremo knjige.
- Sedaj je vse bolj medijsko podprto in se lahko hitro povzpnejo visoko.
- Živijo bolje, ker imajo narejeno šolo in lahko zaslužijo več s pesmimi.
- Danes je poezija povezana predvsem z glasbo.

Tretji letnik:

- Dandanes tudi država veliko pripomore k boljšemu življenju umetnikov, pa tudi sami znajo bolje poskrbeti zase. Določen denar dobijo od avtorskih pravic.
- Sodobni umetniki lahko za pesniška dela dobijo denar od ministrstva za kulturo ali drugih financerjev.
- Danes ima vsak možnost uspeli kot pesnik oz. glasbenik, saj so sredstva za snemanje glasbe cenejša in dobro oz. hitro dostopna.
- Položaj pesnika je odvisen od tega, s katero zvrstjo se ukvarja.
- Sodobni pesniki so verjetno med najbolj plačanimi ljudmi na svetu.
- Sodobni umetniki nimajo veliko denarja, vendar se preproste skladbe vtisnejo ljudem v spomin.
- Pesnik, ki na primer piše pesmi za lady Gaga, gotovo ni reven.

Težave z razumevanjem besedišča so imeli nekateri udeleženci raziskave pri trinajsti nalogi, kjer so se morali **opredeliti o moralnosti pesnika/pesniškega subjekta v *Glosi*** in svojo odločitev utemeljiti. Kot ustrezen odgovor

je bila ovrednotena odločitev, da je pesnik moralen. Tako je v prvem letniku menilo 67,7 % dijakov, v tretjem letniku pa 77,5 %. 19,9 % dijakov v prvem in 13,1 % dijakov v tretjem letniku se je odločilo nasprotno. 12,4 % dijakov v prvem letniku in 9,4 % v tretjem letniku se o moralnosti pesniškega subjekta sploh ni opredelilo.

Trditev je primerno (tudi jezikovno in pravopisno) utemeljilo 205 dijakov (49,5 %). Med tistimi, ki so izbrali *da* ali *ne*, jih v prvem letniku 210 (50,8 %) ni napisalo utemeljitve, v tretjem letniku pa izbire ni utemeljilo 159 ali 37,1 % dijakov.

Dijaki so trdilne odgovore utemeljevali s pojasnili, kot so:

Prvi letnik:

- Pesnik je pošten in dober človek, le drugi ga zaničujejo.
- Njemu ni mar za denar, on bo kljub temu da nima denarja, pisal pesmi naprej.
- Ker opisuje takratno realno zgodbo
- Ja, ker je revež.
- Ker na koncu umre brez denarja, torej ni kradel.
- Ker se trudi, da bi dobil denar in se drži pravil.
- Denar mu ni najpomembnejša vrednota in vztraja pri pesnjenju.

Tretji letnik:

- Pesnik je moralen, kajti on je prost in hkrati mu veliko primanjkuje, takšni ljudje pa so po navadi najbolj modri in moralni.
- Ker mu pesniško poslanstvo pomeni več kot bogastvo, se zavestno odloči, da bo kljub posmehu vztrajal.
- Ne zdi se mu pravično, da nekateri obogatijo s sleparjenjem.
- Za svoj uspeh se trudi in pri tem izrablja svoj dar – ne posluhuje se sleparjenja.
- Rad ima svoje pesmi (pesnjenje mu je vrednota).
- Osebne sreče mu ne prinašajo graščine in bogastvo, pač pa poštenost in narava.
- Čeprav ve, da s pesništvom ne bo mogel preživeti, vseeno dela to, kar ga veseli.

Iz nekaterih utemeljitev izbire, da je pesnik moralen človek, je razvidno, da imajo dijaki težave z razumevanjem sporočila pesmi. Tuja jim je tudi beseda *moralen*. Tisti, ki razumejo njen pomen, kot vrednoti navajajo poštenje in pravičnost. Dijaki, ki pomena besede *moralen* ne poznajo, so pojem povezovali z žalostjo (npr.: *Moralen je, ker je žalosten*), primernim izražanjem (npr. *Pesnik ne govori prostaško, ne uporablja kletvic*), najpogosteje pa so pojem *moralen* povezali z izrazoma *realen* in *realist*: npr. *Ker na stvari gleda realno./ Izraža svoje mnenje, opažanja o družbi./ Ker realno razmišlja./ Izpostavljene so prednosti in slabosti./ Ker daje realen vtis o tedanjem času./ Ker nima denarja in mu nič drugega ne preostane./ Ker se zna pošaliti. Realistično opisuje socialno podobo pesnika.*

Utemeljitev nikalnega odgovora so pogosto nekoliko skromnejše od utemeljitev trdilnih odgovorov, ravno tako pa so si v 1. in 3. letniku podobne.

Prvi letnik:

- Ne, saj daje prednost goljufo in sleparjem.
- Ker nagovarja ljudi, naj ne pojejo.
- Gre mu samo za denar.
- Ker se norčuje iz drugih.
- Ker zavida uspešnejšim.
- Ker kaže ljubosumje do trgovcev.
- Ker ima negativen odnos do pesnjenja.

Tretji letnik:

- Ker nagovarja ljudi, naj vzamejo denar in živijo brez trpljenja.
- Ker je preveč vzvišen.
- Ker se zanaša na zaslužek, misli, da bo s pesništvom obogatel.
- Ker je nadpovprečno bogat in vzvišen.
- Namesto da bi živel ustaljeno, se raje potepa.
- Ker goljufa, ni iskren.
- Veliko mu je do denarja in za to bi naredil vse.

Nerazumevanje v navodilu uporabljene besede *moralen* se kaže tudi v utemeljitvah trditve, da je pesnik nemoralen: *Nemoralen je, ker je zasanjan v svoj svet./Saj prikazuje le slabo plat pesništva./Ker živi v oblakih./Ker moralni ljudje niso pesniki./Ker je govoril le o slabostih tega poklica./Pesnik je predstavljen kot idealist.*

Čeprav bi morali odgovoriti v eni povedi, dijaki tega navodila niti v prvem niti v tretjem letniku niso vedno upoštevali, poleg tega so v večini zapisali le dopolnjevalni stavek z veliko začetnico (npr. *Ker je pošten*). Če lahko predvidevamo, da pojma *poved* in *stavek* v prvem letniku še nista utrjena, tega ne moremo trditi za tretji letnik, ko gimnazijci glede na učni načrt pri pouku jezika nadgrajujejo svoje znanje iz skladnje. Verjetnejša bo torej domneva, da se udeležencem raziskave upoštevanje navodila »Utemeljite v eni povedi« ni zdelo pomembno.

V štirinajsti nalogi iz sklopa širših socialnih zmožnosti v razčlembi so morali dijaki presoditi, **ali se je pesnik sam odločil za svoje vrednote ali ga je v to prisilila družba**. V prvem letniku na vprašanje ni odgovorilo 61 (11,5 %) dijakov, v tretjem letniku pa 42 (9,8 %) dijakov. 247 (52,4 %) udeležencev raziskave v prvem letniku in 239 (50,7 %) v tretjem je menilo, da je bila to njegova lastna odločitev. 210 (36,1 %) prvošolcev in 196 (39,5 %) tretješolcev se je odločilo, da ga je v to prisilila družba. V prvem letniku je odločitev z izpisanim verzom utemeljilo le 23,1 % udeležencev raziskave,

v tretjem letniku pa je verz, ki je po njihovem mnenju dokazoval trditev, izpisalo 56,5 % dijakov. Prvo odločitev so utemeljevali z verzi: *Slep je, kdor se s petjem ukvarja./Vendar peti on ne jenja. S tem posestvam brez težave (on živi, umrje brez dnarja)*. Nekateri dijaki, ki so se odločili za drugo trditev, so pisali: *Slep je, kdor se s petjem ukvarja./Kranjec moj mu osle kaže*, večinoma pa niso zapisali nobenega verza.

V sklop širših socialnih zmožnosti so vključena le vprašanja na odnosni in spretnostni ravni, saj so morali dijaki izraziti svoje stališče in ga utemeljiti, ni pa bilo vprašanj na spoznavni ravni. Verjetno so bili tudi zato dijaki v tretjem letniku pri vseh nalogah iz sklopa širših socialnih zmožnosti statistično pomembno uspešnejši kot v prvem letniku (preglednica 17). Napredek je očiten zlasti pri utemeljevanju. Medtem ko v prvem letniku več kot polovica dijakov ni niti poskusila utemeljiti svojega mnenja ali pa je bila njihova utemeljitev v nasprotju z vsebino ali sporočilom pesmi, so bili dijaki v tretjem letniku uspešnejši, njihove utemeljitve pa so bile kompleksnejše kot v prvem letniku.

Preglednica 17: Število in odstotek dijakov v 1. in 3. letniku, ki so ustrezno rešili posamezne naloge iz razčlembe za preverjanje širših socialnih zmožnosti, ter rezultati t-preizkusa (N = 471)

	2011		2013		t
	f	%	f	%	
1. Kdo živi bolje kot pesniki?	310	65,9	364	77,3	15,20***
- Ustrezna utemeljitev.	154	32,7	310	65,8	5,20***
1. Ali to velja tudi danes?	347	73,7	448	95,1	25,03***
- Utemeljitev odločitve.	162	34,4	366	77,1	1,50
2. Ali je Prešernov pesnik moralen?	319	67,7	423	89,8	8,81***
- Ustrezna utemeljitev.	233	49,5	270	57,3	2,53**
3. Kdo ga je pripravil do tega?	251	53,3	422	89,6	13,72***
- Izpis verza (npr. Vendar peti on ne jenja ...).	109	23,1	266	56,5	0,99

Opombe: ***p < 0,001, **p < 0,01, *p < 0,05.

O zmožnostih na spoznavni ravni lahko le sklepamo iz odgovorov na vprašanja iz sklopa kulturne zavesti in izražanja, ki dokazujejo splošno razgledanost v raziskavo vključenih gimnazijcev (v odgovorih na sedemnajsto vprašanje so morali na primer pri razlagi besednih zvez »pesem, ki pojo Matjaže«, »pevec Ilirje« uporabiti tudi znanje iz nacionalne zgodovine). Da bi dobili sliko o dejanski razvitosti širših socialnih zmožnosti bi morali v razčlembo vključiti še konkretnejša vprašanja o času, v katerem je živel France Prešeren (npr. kateri so bili ključni zgodovinski dogodki, ki so vplivali na razvoj umetnosti).

2.4.2.3 Kulturna zavest in izražanje

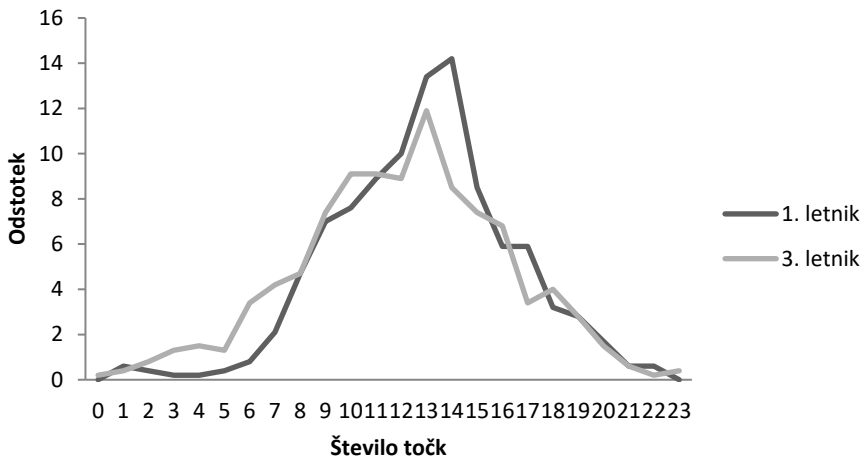
Del vprašalnika, ki se je nanašal na izražanje razvitosti kulturne zavesti (naloge od 15 do 23), je ovrednoten s 24 točkami. Le statistične narave je zadnje vprašanje iz sklopa, tj. ali imajo *Poezije* v domači knjižnici. Naloge, zmožnosti in sestavine, ki jih naloga preverja, rešitve in število točk za posamezno nalogo prikazuje preglednica 18.

V prvem letniku so dijaki dosegli povprečno število 12,9 točk; 56,8 % dijakov je v tem sklopu doseglo trinajst točk in več. V tretjem letniku so bili pri tem delu preizkusa manj uspešni, saj so dosegli povprečno število točk 12,1; trinajst in več točk pa je doseglo 47,5 % dijakov (slika 13). Razlika med skupnim dosežkom v sklopu nalog za področje kulturne zavesti in izražanja v prvem in tretjem letniku je statistično pomembna: $t = 3,55$, $df = 470$, $p = 0,000$.

Preglednica 18: Naloge pri razčlembi umetnostnega besedili, ki ugotavljajo dejavnosti v okviru razvijanja kulturne zavesti in izražanja, rešitve in možno število točk za ustrezne rešitve

Dejavnost dijakov	Zmožnost	Sestavina	Rešitev	Št. točk
15. povežejo avtorja in njegovo delo	kulturna zavest (tudi medkulturna)	znanje	vsaka pove- zava 1 točka	6
16. povežejo avtorja in obdobje	kulturna zavest (tudi medkulturna)	znanje	vsaka pove- zava 1 točka	6
17. z eno besedo ali besedno zvezo zapišejo: <i>pesem, ki pojo Matjaže; pevec Ilirje; Čebel'ce roji štirje; obdobje, v katerem je ustvarjal Prešeren</i>	kulturna zavest	znanje	ljudske pesmi, Valentin Vodnik, Kranjska čbelica, romantika	1 1 1 1
18. zadnji prejemnik Prešernove nagrade	kulturna zavest	znanje, vrednote	(ime) pri- imek obeh nagrajencev	1 + 1
19. naslov in avtorja ene izmed deklamacij na spletni strani o Prešernu	kulturna zavest, digitalna zmožnost	znanje, spretnost, vrednote	naslov, dek- lamator	1 + 1
20. naslov in avtorja ene izmed uglasbitev Prešernovih pesmi	kulturna zavest, digitalna zmožnost	znanje, vrednote	naslov, avtor	1 + 1

Dejavnost dijakov	Zmožnost	Sestavina	Rešitev	Št. točk
21. viri o Prešernu in njegovem času	kulturna zavest, učenje učenja digitalna zmožnost	znanje, spretnost	npr. navedba vira	1
22. uporaba Cobissa	kulturna zavest, učenje učenja, digitalna zmožnost	znanje, spretnost	poimeno- vanje sple- ne aplikacije	1
23. odgovoriti na vprašanje, ali imajo doma Poezije	kulturna zavest, učenje učenja	vrednote	/	/



Slika 13: Grafični prikaz uspeha dijakov pri nalogah za oceno kulturne zavesti in izražanja (N = 471)

Slika 13 jasno kaže povprečnost na področju kulturne zavesti, ki se je pokazala že pri analizi ustreznih sklopov iz obeh vprašalnikov, kar je spričo tega, da je kultura pomemben dejavnik osebne in družbene identitete, precej zaskrbljujoče. V tretjem letniku je bilo več dijakov manj uspešnih pri reševanju tega sklopa; eden od dijakov ni dosegel nobene točke, čeprav je na vprašanja odgovarjal.

Prvi dve nalogi iz sklopa o kulturni zavesti (15. in 16. naloga) sta preverjali zmožnost umeščanja besedila v kontekst. V petnajsti nalogi različembe so morali dijaki **povezati avtorja in njegovo delo**: Homer in *Iliada*, Ovid in *Metamorfoze*, Dante Alighieri in *Božanska komedija*, Camões in *Luzijada*, Cervantes in *Don Kihot* ter Petrarca in *Sonet*. France Prešeren je namreč v *Glosi* sicer tedaj še skromno slovensko literaturo postavil ob bok velikanom besedne umetnosti, ki jih pri pouku književnosti spoznavajo tudi

današnji gimnazijci. Učni načrt za književnost v prvem letniku navaja med obveznimi besedili Homerjevo *Iliado*, Dantejevo *Božansko komedijo*, Petrarco sonet *O blažen bodi čas ...*, Cervantesov roman *Don Kihot*. Prešeren se v prvi decimi sklicuje tudi na Ovida in Tassa ter avtorja *Luzijade* Camõesa, ki jih dijaki spoznajo le informativno, sicer pa lahko njihova dela preberejo v učbeniku za književnost (*Branja 1 in Umetnost besede 1*).

Več kot polovica dijakov je poznala *Gloso* že iz osnovne šole, torej bi morali pri šolski interpretaciji v osnovni šoli dobiti vsaj osnovne informacije tudi o teh avtorjih. Ker je bil prvi del raziskave izpeljan šele maja 2011, je bila ta snov v večini gimnazijah verjetno že obravnavana, torej še dokaj sveže v spominu, kar bi lahko vplivalo na boljše rezultate. Kljub temu je v prvem letniku le 81 dijakov (17,2 %) pravilno povežalo vseh šest avtorjev z njihovimi deli. Uspešnejši so bili v tretjem letniku, ko je šest povezav naredilo 113 ali 24 % dijakov. V prvem letniku je štiri in več avtorjev pravilno povežalo z njihovimi deli 242 dijakov (51,4 %), v tretjem letniku pa 294 ali 62,4 % dijakov.

Zelo podoben uspeh so dijaki pokazali pri šestnajsti nalogi, pri kateri so avtorje iz petnajste naloge **povežali s književnim obdobjem**: Homer in Ovid – antika, Dante Alighieri – srednji vek in Camões, Cervantes, Petrarca – renesansa. Vseh šest avtorjev je pravilno povežalo le 44 (9,3 %) dijakov v prvem letniku in 31 (6,6 %) v tretjem letniku. Štiri pravilne povezave in več je v prvem letniku naredilo 233 ali 49,4 % dijakov, v tretjem letniku pa 207 ali 44 % dijakov. 6,2 % dijakov v prvem letniku in 8,3 % v tretjem ni naredilo nobene povezave, čeprav gre za avtorje, ki spadajo tudi v sodobni kanon svetovne književnosti, zmožnost umestitve avtorja in besedila pa spada med pomembnejše cilje književnega pouka v gimnazijah, saj se tako učni načrt kot učbeniki za gimnazijce ravna po literarnozgodovinskem načelu.

Prešeren se v *Glosi* ne sklicuje le na usodo nesrečnih umetnikov iz tujih okolij, temveč tudi na **dejstva iz slovenske kulturne zgodovine**: ljudsko slovstvo, razsvetljskega pesnika Valentina Vodnika in literarne dosežke svoje dobe. Poznavanju kulturnih okoliščin v slovenskem okolju je bila v razčlembi namenjena sedemnajsta naloga, pri kateri so morali dijaki z eno besedo ali besedno zvezo poimenovati:

- a) »pesme, ki pojo kralja Matjaža« (da gre za ljudske pesmi, je vedelo v prvem letniku le 14,4 % dijakov, v tretjem 19,1 %; med napačnimi odgovori so bili: *brvaške pesmi, pesmi, ki so jih peli pod okriljem kralja Matjaža, slovenske pesmi, tuje pesmi itd.*);
- b) »pevec Ilirje« (24,4 % dijakov v prvem letniku in 41,6 % v tretjem je imenovalo Valentina Vodnika; med napačnimi odgovori so bili: *Prešeren, Petrarka, Napoleon, pesnik sam, Dante, Homer, Francozi itd.*);

- c) »Čebelce roji štirje« (17,8 % dijakov v prvem letniku in 39,9 % v tretjem je zapisalo, da gre za *Kranjsko čbelico*; med napačnimi odgovori so bili: *štirje roji čebel*, *štirje slovenski pesniki*, *čebele in štirje roji*, *štirje vladarji*, *pridni ljudje*, *brenčanje štirih čebel*, *štiri skupine ljudi*, *štirje deli Slovenije*, *čebelarji*, *štirje ustvarjalci*, *prebivalci štirih slovenskih pokrajin*, *štirje celjski grofje*, *slovenski časopis*, *pesniška zbirka*, *slovenski narod*, *štirje, ki pijejo med itd.*).

Dijaki so bili najuspešnejši pri umestitvi Prešerna v romantiko: kar 82,8 % dijakov v prvem letniku in 88,7 % v tretjem je pravilno poimenovalo obdobje, v katerem je ustvarjal France Prešeren.

Nepoznavanje pomembnih dejstev iz slovenske kulturne zgodovine, ki jih omenja eno samo besedilo, je sicer lahko naključje, vendar pa je nizka uspešnost pri teh vprašanih zelo nespodbudna. Navsezadnje so teme, kot so ljudsko slovstvo, pomen razsvetljenstva za Slovence, France Prešeren in njegov čas, vedno prisotne v vseh osnovnošolskih in srednješolskih učnih načrtih za slovenščino, pa tudi za zgodovino. Učenci že v osnovni šoli od prvega razreda dalje spoznavajo besedila iz ljudskega slovstva, v sedmem razredu tudi kralja Matjaža kot lik iz slovenskega ljudskega izročila. Že v osmem in devetem razredu naj bi brali Vodnikove pesmi (*Dramilo*, *Moj spominik*) in поблиže spoznali Franceta Prešerna in njegovo poezijo (tudi *Glosa*) ter okoliščine, v katerih je ustvarjal. Vodnikov in Prešernov čas so že v osnovni šoli spoznavali pri zgodovini. V gimnaziji so dijaki prvega letnika do izvedbe raziskave že ponovili večino avtorjev in besedil, na katere se sklicuje Prešeren. Na uspešnost pri nalogah v razčlembi, ki zahtevajo poznavanje dejstev, bi lahko vplivalo tudi to, da dijaki znanje o razsvetljenstvu in romantiki na slovenskih tleh nadgrajujejo vsaj pri pouku književnosti v prvem in drugem letniku, kulturne okoliščine pa še pri zgodovini. Vsem prizadevanjem navkljub lahko ugotovimo, da znanje slovenske kulturne zgodovine pri večini dijakov v prvem letniku ni postalo del njihove kulturne zavesti, to pa lahko trdimo tudi za vsaj polovico dijakov v tretjem letniku. Iz tega lahko sklepamo, da je pri pouku književnosti še vedno malo stalnega medpredmetnega povezovanja pri vsakodnevem delu. Učitelji so v svojih odgovorih sicer poročali o njem, vendar predvsem v povezavi z večjimi projekti. Izkušnje kažejo, da med delom pri projektu dijaki sicer razvijajo različne ključne zmožnosti in med izvajanjem naloge celo uživajo, vendar pa ni nujno, da se vloženi čas in delo odražata v njihovem večjem poznavanju učnih vsebin.

Po definiciji OECD sodita v kulturno zavest **zanimanje za kulturno življenje in poznavanje različnih oblik kreativnega izražanja**, tudi medijskih

obdelav posameznega literarnega besedila. Načrtno in sistematično razvijanje kulturne zavesti kot ene izmed ključnih zmožnosti, ki naj bi jih dijak razvil do konca srednje šole, je med pomembnimi procesnimi cilji izpostavil šele učni načrt iz leta 2008. Dijaki tako v vprašalniku kot v utemeljitvah k nekaterim odgovorom v razčlembi priznavajo, da jih kultura ne zanima preveč, torej spregledajo tudi nagrade s področja kulture, če jih nanje ne opozori učitelj. Ob analizi odgovorov na vprašanje, kdo je zadnji dobil Prešernovo nagrado, lahko potrdimo, da se dijaki v prvem letniku sami ne zanimajo za kulturne dogodke. Le 32 (6,8 %) izmed 471 dijakov je vedelo za enega izmed Prešernovih nagrajencev (17 Vladimir Nanut, 26 Miroslav Košuta), 9 (1,9 %) dijakov pa je zapisalo ime in priimek obeh nagrajencev. V tretjem letniku so dijaki pokazali boljše poznavanje Prešernovih nagrajencev: 64 (13,6 %) dijakov je navedlo oba nagrajenca (Zorko Simčič, Marlenka Stupica), 108 (22,9 %) dijakov je zapisalo vsaj enega nagrajenca, v večini Marlenko Stupica, ki jim je kot ilustratorica slikanic verjetno znana že iz otroštva.

Rezultat naloge iz razčlemba se ujema s samoocenami dijakov, ni pa skladen z ocenami učiteljev, saj so ti v vprašalnikih o dejavnostih pri književnem pouku obkrožali trditev, da se pogosto ali vedno pogovarjajo o nagradah s področja kulture. Dijaki so v prvem letniku to trditev ocenili dokaj nizko s povprečno oceno 2,36, vendar je le 18,4 % dijakov izjavilo, da nikoli ne sodelujejo v pogovorih o nagrajencih s področja kulture (npr. Prešernove nagrade). Nesistematičnost razvijanja kulturne zavesti potrjuje tudi ocena samoučinkovitosti dijakov v tretjem letniku: povprečna ocena te dejavnosti je 2,10, kar 34,2 % dijakov pa je v vprašalniku obkrožilo trditev, da nikoli ne sodelujejo v pogovoru o nagrajencih s področja kulture. Z ugotovitvijo ne moremo biti zadovoljni tudi zato, ker se na primer Prešernove nagrade podeljujejo ob državnem prazniku slovenske kulturne in nacionalne identitete, vendar ga mnogi dijaki doživljajo predvsem kot pouka prost dan. Da je domovinska vzgoja v našem izobraževanju zelo obrobna tema, se kaže v učbenikih za književnost, kajti »med nalogami, ki spodbujajo vrednostno aktualizacijo, ni tistih, ki po definiciji kulturne zavesti OECD spodbujajo močan občutek identitete, kar lahko imenujemo tudi spodbujanje domovinske zavesti ob obravnavanju književnih tem« (Krakar Vogel 2011: 276).

V sklop Kulturna zavest in izražanje smo uvrstili **naloge o poznavanju zvočnih posnetkov Prešernove poezije (deklamacije, glasba)**. Devetnajsta naloga iz razčlemba preverja dve zmožnosti: digitalno zmožnost oziroma poznavanje sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije ter kulturno zavest. Dijaki naj bi poznali spletno stran o Francetu Prešernu (www.preseren.net) in z navedbo izvajalca/izvajalke deklamacije dokazali, da so

to stran tudi pregledali, poslušali posnetke in si zapomnili vsaj eno besedilo ter izvajalca. V prvem letniku je bilo takšnih dijakov 20 (4,2 %) in večina je zapisala izvajalko deklamacije Jerco Mrzel in pesem *Strunam* (13 dijakov). Nekoliko bolj poznajo uglasbitve (20. naloga) – zlasti se zdi priljubljena *O Vrba* v izvedbi Vlada Kreslina (133 ali 28,2 % dijakov). V tretjem letniku se rezultati nekoliko boljši: poznavanje spletne strani je pokazalo 71 dijakov (15,1 %), 236 ali 50,1 % dijakov pa je navedlo naslov uglasbene pesmi in izvajalca, pri čemer je še vedno najbolj znana Kreslinova uglasbitev soneta *O Vrba* (98 ali 41,5 % dijakov), ki je pogosteje predvajana po radiu, dosegljiva pa je tudi na spletni strani YouTube.

Spletno stran o Francetu Prešernu očitno poznajo le redki dijaki, verjetno predvsem zato, ker jih nanjo ne opozorijo učitelji, čeprav je v prilogi učnega načrta za književnost med predlogi za prostoizbirna besedila pri romantiki navedena tema »Prešernova osebnost in delo v sodobni medijski in popularni kulturi« (Učni načrt ... 2008, 51).

France Prešeren je med medijsko pogosteje obravnavanimi slovenskimi avtorji. Za rabo pri pouku so dostopni številni zvočni posnetki uglasbitev posameznih Prešernovih pesmi, videokasete in DVD-ji; zlasti glasbeni posnetki tudi na medmrežju. Spletna stran o Francetu Prešernu vodi bralca skozi življenjepis, čas, poezijo v izvedbi znanih slovenskih igralcev, mnenja sodobnikov, pomembnih oseb iz slovenske kulturne in literarne zgodovine, javnih osebnosti našega časa.

Iz rezultatov raziskave je razvidno, da možnosti približevanja literature s pomočjo novih tehnologij dijakov ne pritegnejo ali pa jih niso vajeni oz. jih niso imeli priložnost spoznati. Dijaki niso dovolj motivirani za iskanje literarnih in kulturnih informacij po spletu, torej aktualiziranih predelav slovenskega klasika verjetno ne bodo raziskovali samoiniciativno in brez učiteljevega spodbujanja. Iz odgovorov učiteljev lahko ugotovimo, da niti ne spodbujajo uporabe medmrežja v podporo književnemu pouku. Res je tudi, da se v prvem letniku Francetu Prešernu in njegovemu pesništvu razen morda ob kulturnem prazniku ne posvečamo posebej. Tudi če učitelji v osnovni šoli opozarjajo na spletne strani, posvečene Prešernu, in predvajajo posnetke deklamacij in uglasbenih pesmi, je velika verjetnost, da so dijaki to do konca prvega letnika že pozabili. V drugem letniku je bila ob obravnavi slovenske romantike ponovno odlična priložnost za predstavitev izjemno kakovostne domače spletne strani, vendar pa po odgovorih dijakov sodeč ta priložnost ni bila izkoriščena. Po drugi strani pa ostaja dejstvo, da postaja svetovni splet nenadomestljiv vir informacij tudi na področju kulture, predvsem pa je to tisti vir, ki je sodobnim učečim se mladim najbližji, saj so ob njem odraščali.

V sklopu o kulturni zavesti smo se želeli prepričati tudi, ali dijaki poznajo **Cobiss** in **katere vire uporabljajo pri pripravi referatov**. Iz odgovorov je razvidno, da s pomočjo Cobissa (prvi letnik 75,8 %, tretji letnik 85,4 %) hitro ugotovijo, v kateri knjižnici bodo našli literaturo za pripravo referata, še hitreje pa najdejo gradivo kar po medmrežju. V prvem letniku se je na primer 35,8 % dijakov odločilo, da bi za referat o Francetu Prešernu in njegovem času uporabili splet, s knjigami o Francetu Prešernu bi si pomagalo 44,7 % dijakov, 12,5 % dijakov bi izbralo spremno besedo k *Poezijam*. V tretjem letniku so morali izbiro vira tudi utemeljiti: 35,2 % dijakov bi uporabilo literarnozgodovinsko razpravo, saj se jim zdi najzanesljivejša, 15,1 % spremno besedo k *Poezijam*, češ da zadostuje za referat, 49,7 % pa predvsem internet, kar so najpogosteje utemeljevali s tem, da najhitreje pridejo do informacij, navajali pa so tudi, da je na medmrežju mogoče dobiti članke ipd.⁷³

Razen pri drugem vprašanju so pri vseh ostalih razlike med dosežki v prvem in tretjem letniku pri posameznih nalogah iz sklopa kulturne zavesti statistično pomembne (preglednica 19). V prvem letniku so bili dijaki najmanj uspešni pri osemnajsti nalogi, tj. pri navedbi obeh Prešernovih nagrajencev v letu 2011 (Vladimir Nanut, Miroslav Košuta), medtem ko so bili v tretjem letniku najmanj uspešni pri drugi nalogi iz sklopa (16. naloga v razčlembi), kjer so morali povezati avtorja z obdobjem. V tretjem letniku je na nizko uspešnost pri povezovanju avtorjev z obdobjem gotovo vplival tudi faktor pozabljanja, saj gre za avtorje in obdobja, ki so jih obravnavali v prvem letniku. Dijaki so bili v prvem in tretjem letniku najuspešnejši pri izbiri romantike kot tistega obdobja, v katerem je ustvarjal France Prešeren.

Preglednica 19: Število in odstotek dijakov, ki so v 1. in 3. letniku pravilno rešili posamezne naloge iz razčlemba za preverjanje kulturne zavesti, ter rezultati *t*-preizkusa (N = 471)

	2011		2013		<i>t</i>
	f	%	f	%	
15. Povezava avtorja z delom	81	17,2	113	24,0	2,68**
16. Povezava avtorja z obdobjem	44	9,3	31	6,6	-1,24
17a. Pesa, ki pojo Matjaže – ljudske pesmi	68	14,4	90	19,1	2,11*
17b. Pevec Ilirje – Valentin Vodnik	115	24,4	196	41,6	6,50***
17c. Čebel'ce roji štirje – Kranjska čbelica	84	17,8	188	39,9	7,85***
17č. Poimenovanje obdobja – romantika	390	82,8	418	88,7	2,77**

73 Utemeljitev k izbiri vira so podrobneje predstavljene v podpoglavju Razčlemba umetnostnega besedila – naloge, ki preverjajo digitalno zmožnost.

	2011		2013		t
	f	%	f	%	
18. Navedba Prešernovih nagrajencev	9	1,9	64	13,6	10,44***
19. Naslov deklamacije in ime izvajalca	20	4,2	71	15,1	3,92***
20. Naslov uglasbitve in ime izvajalca	133	28,2	236	50,1	4,95***
21. Poimenovanje Cobissa	357	75,8	402	85,4	4,88***
22. Navedba treh različnih vrst virov	305	64,8	299	63,4	6,20***

Opombe: ***p < 0,001, **p < 0,01, *p < 0,05.

V tretjem letniku je bil odstotek ustreznih odgovorov na posamezna vprašanja iz sklopa kulturne zavesti sicer višji kot v prvem, vendar je še vedno pri sedmih odgovorih od enajstih uspešnost nižja kot 50 %, torej tudi z rezultati pri posameznih nalogah ne moremo biti zadovoljni.

Učitelji so v odgovorih na vprašanja odprtega tipa navajali uspešne projekte in metode dela, ki dijakom pomagajo postavljati avtorja in besedilo v kontekst, jih spodbujajo k spoznavanju različnih oblik udejstvovanja na kulturnem področju, posebej nagrajujejo sodelovanje na prireditvah, natečajih, pri šolskem glasilu ipd. Izvajajo medpredmetno zasnovane projekte in razvijajo pozitiven odnos do branja, aktualizirajo starejša besedila itd. Pri vseh teh raznolikih strategijah bi pričakovali višje rezultate, vendar pa je razvoj kulturne zavesti pogojen tudi z družbeno klimo in družinsko kulturo, ki se med drugim odražata v odnosu do knjige, zato so dijaki v okviru sklopa kulturne zavesti odgovarjali na vprašanje, **ali imajo doma Prešernove Poezije**. V prvem letniku je pritrtilno odgovorilo 57,5 % dijakov, medtem ko 10,2 % dijakov sploh ni vedelo, ali imajo Prešernove *Poezije* na domačih knjižnih policah. V tretjem letniku je 63,1 % dijakov potrdilo, da jih imajo doma, 10,2 % dijakov pa tega ne ve. V vsakem primeru je to manj, kot je pokazala raziskava, ki jo je Boža Krakar Vogel s študenti opravila leta 1999, ko je na isto vprašanje pritrtilno odgovorilo 78 % osnovnošolcev (sedmi razred) in 88 % dijakov tretjega letnika gimnazije. Ker druge raziskave kažejo, da Prešeren še ohranja status velikega slovenskega pesnika (Krakar Vogel 2004), je lahko razlog za manjšo prisotnost Prešernovih *Poezij* v domačih knjižnicah v spremenjenem odnosu do knjige, ki ima v zadnjih desetletjih konkurenco pri drugih medijih.

Razvijanje ključnih zmožnosti, torej tudi kulturne zavesti, je procesne narave. Pričakovano je bilo, da bodo dijaki v tretjem letniku uspešnejši kot v prvem in tudi v resnici je večji odstotek dijakov ustrezno rešil naloge tega sklopa. Nasprotno pa se je pri povprečnem številu doseženih točk pokazalo

stagniranje ali celo rahlo nazadovanje in to kljub temu da je med vsemi vajami in nalogami v trenutno veljavnih berilih okoli 40 % nalog za razvijanje kulturne zmožnosti ter zavzemajo po količini drugo mesto (Krakar Vogel 2011: 276). Ker so te naloge običajno za dijake zahtevnejše, saj z napatitvijo k iskanju dodatnih informacij, poslušanju posnetkov, branju dodatnega gradiva ipd. od njih zahtevajo dodatno angažiranost, lahko ostajajo v praksi nerealizirane.

Stagniranje na področju kulturne zavesti gimnazijcev kaže še na neprijetno resnico, da razvijanju kulturne zavesti v izobraževanju odmerjamo premalo pozornosti in s tem spreminjamo sam koncept splošnega izobraževanja. Evropski okvir poudarja, da se vse ključne zmožnosti štejejo za enako pomembne, »saj vsaka od njih prispeva k uspešnemu življenju v družbi znanja« (Priporočila ... 2006), toda ravno kultura daje osnovo splošni izobrazbi. Za kulturnega pedagoga Karla Ozvalda (1927) je bil na primer izobražen le človek,

ki si je, bodisi pretežno iz svojih sil bodisi s tujo pomočjo, pridobil enotno, to je v lastni individualnosti zakoreninjeno, pa vendar elastično, različnim kulturnim področjem ustrezajočo izoblikovanost ali «strukturo» svojega duha, katera ga usposablja za aktivno udeleževanje kulturnega življenja, to se pravi, ne samo doumevanje (doživljanje), ampak tudi za ustvarjanje, oziroma odkrivanje kulturnih dobrin in vrednot (Ozvald 1927: 166–167).

Ozvaldova misel je odraz njegovega časa, vendar lahko tudi danes pritrldimo, da je splošno znanje povezano s kulturo, čeprav se zdi, da – kako paradoksalno – v »družbi znanja« izgubljata svoj pomen tako znanje kot kultura.

2.4.2.4 Učenje učenja

Ob analizi sklopa o učenju učenja lahko ugotovimo, da v raziskavo vključeni gimnazijci zaznavajo svojo samoučinkovitost na tem področju nižje, kot bi si želeli. Ugotovitev potrjujejo tudi rezultati razčlenbe umetnostnega besedila, saj so imeli dijaki v prvem in tretjem letniku težave pri nalogah, ki so od njih zahtevale poznavanje dejstev, razumevanje besedila z jezikovnega in vsebinskega vidika, pa tudi pri nalogah tvorjenja besedila (obnova, utemeljevanje) itd.

Nekatere težave izhajajo iz nepoznavanja strategij branja. Izhodiščno besedilo so morali prebrati samostojno, in sicer brez priprave na branje, s katero bi ugotavljali npr. njihovo predznanje. Cilj raziskave je bil primerjava dosežkov pri razčlembi z zaznано samoučinkovitostjo dijakov v razmiku

dveh let in s tem je bil opredeljen tudi **namen branja**. Od dijakov smo pričakovali, da bodo pozorno prebrali besedilo in rešili naloge oziroma odgovorili na vprašanja.

Dijaki so dobili kot izhodiščno besedilo lirsko pesem *Glosa* s podatki o avtorju in opombo iz *Slovarja slovenskega knjižnega jezika* o pomenski razlagi naslova. Prva dejavnost, povezana z razčlemba besedila, je **pregled zgradbe besedila in dodatnih informacij o besedilu** (naslov, avtor, opombe). Neposredno z zunanjo zgradbo izhodiščnega besedila je bila povezana šesta naloga, kjer so morali dijaki dopolniti definicijo glose. Večina dijakov je izkoristila opombo na koncu pesmi in pravilno vpisala, da je glosa sestavljena iz štirih decim (v prvem letniku 75,2 %, v tretjem letniku 94,1 %), vendar je pristavek s pojasnilom, kaj so decime, pravilno dopolnilo le 25,1 % dijakov v prvem letniku in 41 % dijakov v tretjem letniku. Iz tega lahko sklepamo, da dijaki niso natančno razumeli, kakšno vlogo ima v definiciji pristavek.

Pogoj za uspešno reševanje nalog je **razumevanje izhodiščnega besedila in razumevanje vprašanj**. Iz rezultatov posameznih nalog iz razčlemba lahko ugotovimo, da so imeli dijaki težave pri razumevanju besedila: pri tretji nalogi je bil najpogostejši odgovor, da je pesem socialna (43,9 % dijakov v prvem in 33,1 % v tretjem letniku); pri preoblikovanju verzov v nevezano besedilo je bilo neuspešnih 72 % dijakov v prvem in 53,4 % dijakov v tretjem letniku; preoblikovanja treh verzov v sodobni pesniški jezik se skoraj polovica dijakov sploh ni lotila, manj kot ena petina je preoblikovala vse tri verze (prvi letnik: 15,1 % dijakov, tretji letnik: 24,8 % dijakov). Podobne ugotovitve veljajo za deveto nalogo (izpis metafor iz zadnje kitice) in za zadnjo nalogo razčlemba, pri kateri so morali dijaki zapisati kratko obnovo, torej je bilo treba v besedilu prepoznati in razumeti bistvo/sporočilo posamezne kitice.

Analiza rezultatov je pokazala tudi, da dijaki niso dovolj natančno prebrali posameznih navodil ali niso razumeli, kaj naloga od njih zahteva. Na to kažejo napačni odgovori na vprašanja o naslovniku prvih štirih verzov zadnje kitice; niso razumeli, da se peta naloga navezuje na četrto (*Kakšen odnos po vašem mnenju kaže do naslovnika teh verzov?*); besedo *moralen* v navodilu za trinajsto nalogo so razumeli kot *realen* itd.

Pomembni učni strategiji pri pouku književnosti sta **znotrajpredmetno in medpredmetno povezovanje** ter **povezovanje besedila z lastnimi izkušnjami**. Dijaki so bili manj uspešni pri nalogah, ki vključujejo znotrajpredmetno in medpredmetno povezovanje. Manj kot 10-odstotna uspešnost je bila pri šestnajsti nalogi, pri kateri so morali povezati učne vsebine iz književnosti (umeščanje avtorjev v obdobje, v katerem so ustvarjali); manj kot

20-odstotna uspešnost je bila pri prvem delu sedemnajste naloge, kjer so morali povezati verz »pesem, ki pojo Matjaže« z ljudskimi pesmimi. »Pevca Ilirje/Ilirskih provinc« je poimenovalo 17,8 % dijakov v prvem in 39,9 % v tretjem letniku.

Uspešnejši so bili pri povezovanju besedila z lastnimi izkušnjami in pri prepoznavanju avtorjevih stališč (od enajste do štirinajste naloge iz sklopa Širše socialne zmožnosti), kjer so v tretjem letniku pokazali največji napredek v primerjavi s prvim. Napredovanje dijakov pri teh nalogah je skladno s pričakovanji in ga lahko ocenimo kot rezultat sistematičnega izvajanja šolske interpretacije besedila ter morda že intenzivnejših predesejskih vaj oziroma priprav na pisanje zahtevnejšega šolskega eseja.

2.4.2.5 Digitalna zmožnost

Da dijakov ne zanimajo literarne strani (niti kulturne), se je pokazalo tudi v razčlembi *Glose*, kjer so z uporabo tehnologije povezane štiri naloge. Te smo sicer umestili na področje kulturne zavesti in jih tam tudi ovrednotili, v tem poglavju pa se bomo posvetili predvsem 21. nalogi in utemeljitvi izbire iz 22. naloge, ki sta bili vključeni le v preizkus za tretji letnik (preglednica 27). Z nalogama smo želeli dobiti dodatne podatke o odnosu do digitalne zmožnosti v povezavi s poukom književnosti.

Preglednica 20: Naloge iz razčlemb, povezane z digitalno zmožnostjo

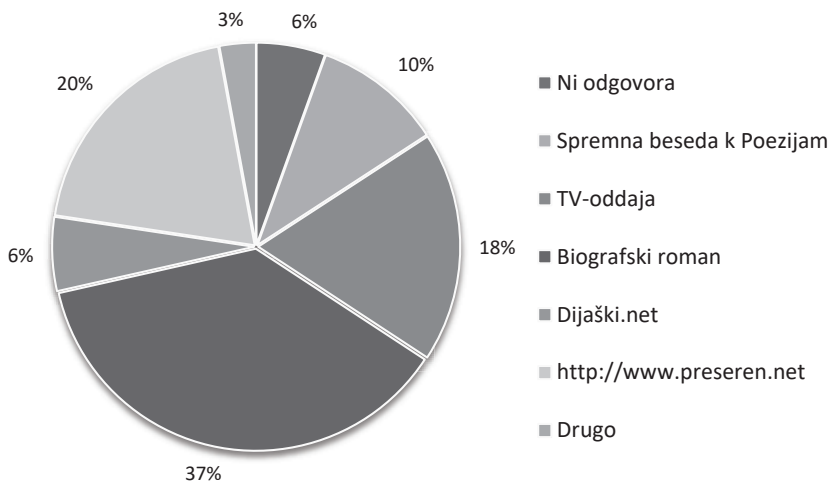
Št. vpr.	Dejavnost dijakov	Zmožnost	Sestavina zmožnosti
19.	naslov deklamacije in izvajalca na spletni strani o Prešernu	kulturna zavest, digitalna zmožnost	znanje, spretnost, odnos
20.	naslov in avtorja ene izmed uglasbitev Prešernovih pesmi	kulturna zavest, digitalna zmožnost	znanje, odnos
21.	<i>viri za razširitev znanja o Francetu Prešernu (samo v 3. letniku)</i>	kulturna zavest, učenje učenja, digitalna zmožnost	znanje, spretnost, odnos
22.	<i>viri o Prešernu in njegovem času; utemeljitev izbire (samo v 3. letniku)</i>	kulturna zavest, učenje učenja, digitalna zmožnost	znanje, spretnost, odnos
23.	uporaba Cobissa	kulturna zavest, učenje učenja, digitalna zmožnost	znanje, spretnost

Slabo poznavanje spletnih strani s književnimi vsebinami je razumljivo, če primerjamo rezultate z odgovori učiteljev, saj ti ne spodbujajo raziskovanja

medmrežja. Po drugi strani pa so dijaki zelo dobro seznanjeni s tem, da na spletu dobijo informacije o književnosti. Že v prvem letniku 75,2 %, v tretjem letniku pa 85,5 % dijakov pozna možnosti, ki jim za iskanje informacij o literaturi ponuja Cobiss.

Da spletne strani dijakom tretjega letnika niso zanimive za raziskovanje literarnih tem, dokazujejo njihovi odgovori na vprašanje, **kateri viri se jim zdijo najprimernejši za razširitev znanja o pesniku in njegovem času**. Le 32 oz. 5,9 % dijakov je izbralo spletno stran dijaški.net, 91 oz. 19,3 % spletno stran www.preseren.net. Izbira se ujema z odgovori na devetnajsto vprašanje iz razčlenbe, kjer je 15,1 % dijakov navedlo naslov Prešernove pesmi in izvajalca deklamacije z navedene spletne strani. 16 oz. 2,9 % je pod drugo navedlo iskalnik Google, Wikipedijo, film (slika 14).

Kateri izmed virov je po vašem mnenju najprimernejši za razširitev znanja o življenju in delu Franceta Prešerna?



Slika 14: Izbira dijakov v 3. letniku o najprimernejšem viru

Na vprašanje, **kateremu viru bi dali prednost pri pripravi referata** o avtorju in njegovem času, se je v prvem letniku več dijakov odločilo za knjižne vire (knjige o Francetu Prešernu in spremna beseda k Poezijam 57,2 % dijakov), medtem ko se je v tretjem letniku povečalo število dijakov, ki dajejo prednost svetovnemu spletu (49,7 %). 174 ali 32 % dijakov bi izbralo literarnozgodovinsko razpravo, 85 ali 15,7 % dijakov bi se zadovoljilo s spremno besedo.

V tretjem letniku so dijaki izbiro vira tudi utemeljevali. O uporabi spletnih virov so na primer napisali:

- Na spletu se najdejo vsi podatki o avtorju in času, so tudi zelo zanesljivi.
- S pomočjo interneta bi najhitreje končal.
- Najdeš več skritih podatkov, deluje hitreje in bolj sistematično.
- Vse, kar je v knjigah, se dobi tudi na internetu, pa še lažje je najti.
- Izbrala bi svetovni splet, ker je uporaba najhitrejša, ogledala bi si kak video, slike itd.
- Dostopen je tudi doma.

Med utemeljitvami so takšne, ki kažejo na kritično uporabo spleta, pa tudi na poznavanje prednosti in različnih možnosti, ki jih za raziskovanje ponuja internet z dostopom do digitalizirane literature in različnih medijskih pre-delav tudi literarnih besedil:

- Na spletu bi našla največ podatkov, kljub temu pa jih je treba kritično vrednotiti.
- Na spletu lahko najdeš tudi spremno besedo k Poezijam, literarnozgodovinsko razpravo in še kaj.
- Najhitreje in veliko gradiva lahko poiščem, vendar bi uporabila tudi knjige.
- Poiščeš več podatkov, kot jih potrebuješ in jih kritično ovrednotiš ter uporabiš.
- Vedno, ko se lotim referata, za vir uporabim internet; če se mi zdi, da ni dovolj podatkov, uporabim tudi drugo literaturo.

Tiste, ki bi raje posegli po literarnozgodovinski razpravi ali spremni besedi, moti nezanesljivost spletnih strani. Uporabo razprave so utemeljevali z izjavami, da je to edini pravi in zanesljiv vir, spremna beseda se jim zdi preskopa, svetovni splet nezanesljiv. Uporabo spremne besede so utemeljevali z izjavami, kot so:

- Spremna beseda je najbolj strnjena, pove bistvo.
- V spremni besedi lahko ob njegovem življenjepisu razberemo tudi njegov pogled na svet.
- V spremni besedi je bolj na kratko predstavljeno, vendar dovolj za referat.
- V referatu po navadi ne potrebujemo veliko podatkov, za kar so super spremne besede, v katerih je vse strnjeno.

Odnos do IKT pri književnem pouku lahko ocenimo kot negativen – dijaki niso pripravljene npr. svojih računalniških spretnosti uporabljati za potrebe književnosti, razen če jih za to posebej motiviramo. Kljub nelagodju, ki ga učitelji čutijo ob uporabi IKT, se je treba sprijazniti s tem, da so sodobne tehnologije del vsakdanjika, nenazadnje pa se tudi v našem okolju vse bolj uveljavlja elektronska knjiga, ki z interaktivnostjo spreminja bralne navade ter vpliva na že obstoječe strategije linearnega branja. Osebnostno se pridružujem mnenju strokovnjakov, da bo moral učitelj za uspešno razvijanje pismenosti pri dijaki poznati zakonitosti tako linearnega kot nelinearnega in interaktivnega branja. Ker je za branje pomembna motivacija,

bi bilo znanje, ki ga imajo dijaki na področju IKT, smiselno uporabiti pri književnem pouku (npr. izdelava računalniške igre na književno temo; predstavitev spletišč z elektronskimi knjigami, snemanje prizora iz filma, uglasbitev pesmi), vendar pa moramo tako kot pri projektnem delu paziti, da naloga ne postane sama sebi namen. IKT mora namreč tudi pri književnem pouku koristiti predvsem pridobivanju in utrjevanju znanja – literarnoteoretičnega in literarnozgodovinskega – ter motivaciji za branje in delo z umetnostnim besedilom.

2.5 Zaznana samoučinkovitost pri dijakih in učiteljih v primerjavi z dosežki dijakov

Analiza vprašalnikov o zaznavanju samoučinkovitosti na področju ključnih zmožnosti pri pouku književnosti je pokazala, da gimnazijci svojo samoučinkovitost ocenjujejo visoko. Kot ugotavljajo številne raziskave (Bandura 1997, Valentine idr. 2004, Jerusalem 2007, Puklek Levpušček in Zupančič 2009), bi se moralo visoka zaznavanje samoučinkovitosti dijakov odražati tudi v boljših rezultatih znanja, kar smo poskušali preveriti s preizkusom znanja, spretnosti in stališč, ki se nanaša na umetnostno besedilo. Dijaki so morali pokazati, kakšno je njihovo znanje (katere podatke iz književne in kulturne zgodovine so si zapomnili, katere literarnoteoretične pojme poznajo), kako to znanje uporabijo ob neznanem ali manj znanem besedilu, kako oblikujejo svoje misli, utemeljitve; kakšen je njihov odnos do besedila ipd.

Pearsonov korelacijski preizkus je v prvem in tretjem letniku pokazal nizko pozitivno povezanost med zaznano samoučinkovitostjo in dosežki pri preizkusu (prvi letnik: $r = 0,194$, tretji letnik: $r = 0,117$), ki je v obeh letnikih statistično pomembna ($p = 0,000$ v prvem in $0,011$ v tretjem letniku). Kljub izkazani nizki povezanosti se zdi, da je neustrezno ocenjevanje lastnih zmožnosti splošna značilnost anketirane populacije, zato so nizke rezultate dosegali tudi dijaki z visokimi samoocenami in obratno – dijaki z nizkimi samoocenami so dosegali dobre rezultate. Rezultat korelacijskega preizkusa za povezanost med razlikami v zaznavah samoučinkovitosti med obema merjenjema in dosežkom pri preizkusu v 3. letniku je: $r = 0,171$, $p = 0,000$.

Primerjava med rezultati vprašalnikov in dosežki pri razčlembi je torej pokazala, da dijaki prvega letnika gimnazije ne znajo kritično oceniti svojih zmožnosti, saj je njihova samoocena v primerjavi z uspehom pri reševanju nalog iz razčlembे previsoka. Preverjanje zaznavanja samoučinkovitosti in dosežkov pri preizkusu, povezanem z umetnostnim besedilom, smo na istem vzorcu ponovili v tretjem letniku. To nam je omogočilo ugotavljanje razvoja ključnih zmožnosti pri dijakih, ki so bili vključeni v vse dele raziskave.

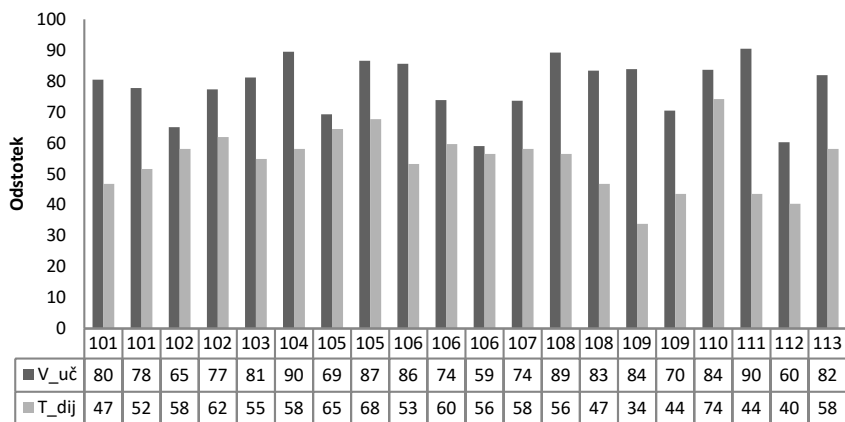
Pričakovali smo, da bodo ocene samoučinkovitosti pri dijaki skladnejše z njihovimi dosežki. Primerjava rezultatov obeh izvedb raziskave kaže, da dijaki svojih samozaznav niso bistveno spremenili, pri tem pa je bila njihova uspešnost pri reševanju razčlemb še vedno pod pričakovanji. Da dijaki tudi v tretjem letniku niso zmožni realne samoocene, dokazujejo odstopanja med seštevki oz. povprečnimi ocenami sklopov iz vprašalnika in rezultati preizkusa. Pri razčlembi se je pokazal napredek na področju sporazumevanja v maternem jeziku: v primerjavi s prvim letnikom so bili dijaki v tretjem letniku uspešnejši pri utemeljevanju in obnovi besedila, kar je skladno s pričakovanji, saj se tema dejavnostma pri pouku književnosti posveča veliko pozornosti. Napredek v utemeljevanju in izražanju stališč je vplival tudi na uspešnost pri nalogah za preverjanje širših socialnih zmožnosti.

Pri reševanju nalog iz razčlemb so bili dijaki najuspešnejši pri izražanju lastnega doživljanja izhodiščnega besedila, preprostih nalogah izbirnega tipa in pri posameznih nalogah, kjer je bilo zahtevano osnovno znanje (npr. literarna zvrst, tema pesmi, umestitev avtorja v književno obdobje). Pri nalogah, ki so zahtevale razumevanje besedila in samostojno tvorjenje odgovora, so imeli težave, kar kaže na to, da je znanje reproduktivno, neutrjeno in površno. Nizka uspešnost pri razčlembi ni skladna z visokimi ocenami samoučinkovitosti, kar je morda tudi posledica neustreznih sprotnih povratnih informacij. Povprečno število doseženih točk v tretjem letniku bi zadostovalo komaj za zadostno oceno, torej je daleč od odličnosti, ki bi jo pričakovali od gimnazijcev. Seveda je treba upoštevati, da se je gimnazija kot splošnoizobraževalna šola v zadnjih desetletjih zelo spremenila. V gimnazije se ne vpisujejo več le nadarjeni učenci z odličnim uspehom, v družbenem interesu pa je, da izobraževanje zaključi večina dijakov v generaciji, torej bi morali temu cilju prilagoditi strategije dela v pedagoškem procesu, hkrati pa doseči ohranjanje standardov znanja.

Pričakovali smo tudi, da bodo pri reševanju nalog iz razčlemb uspešnejši dijaki tistih učiteljev, ki so svoje dejavnosti za razvijanje ključnih zmožnosti pri književnem pouku v vprašalniku ocenjevali z višjimi vrednostmi in v odgovorih na vprašanja odprtega tipa poročali o pozitivnih izkušnjah z razvijanjem ključnih zmožnosti. Hipotezo moramo zavrniti, saj med ocenami učiteljev in dosežkom dijakov pri preizkusu ni korelacije ($r = 0,06$). Rezultati Pearsonovega korelacijskega koeficienta so sicer pokazali korelacijo med obema preizkusoma dijakov ($r = 0,30$; statistično pomembna na stopnji tveganja $p = 0,000$), ne pa med ocenami učiteljev in dosežkom dijakov pri reševanju nalog. Večina učiteljev je ocenjevala svoje dejavnosti za razvijanje ključnih zmožnosti visoko (povprečna ocena 3,9 oz. 78,3 %

možnega seštevka izbir), povprečni dosežek dijakov pri reševanju nalog pa je v obeh preizkusih zelo nizek (v prvem letniku 45-odstotni, v tretjem letniku 54-odstotni uspeh).

Slika 15 prikazuje, kako so učitelji ocenjevali svoje dejavnosti za razvijanje ključnih zmožnosti in kako so bili dijaki posameznega učitelja uspešni pri reševanju razčlemb. Zaradi primerljivosti so rezultati prikazani v odstotkih (najvišji možni seštevka za vprašalnik – 410 točk; možno število točk pri preizkusu – 62 točk).



Slika 15: Odstotek seštevka izbir v vprašalniku za učitelje (V_uč) in odstotek doseženih točk pri preizkusu (T_dij) v 3. letniku

Iz prikaza je razvidno, da se z dosežki njihovih dijakov najbolj ujemajo ocenena enega od učiteljev št. 106 (razlika med učiteljem in dijaki 2,57 %), št. 105 (razlika med učiteljem in dijaki 4,75 %) in št. 102 (razlika med učiteljem in dijaki 7,06 %). V vseh treh primerih so učitelji svoje dejavnosti ocenili nižje od ostalih, dosežek njihovih dijakov pa ne odstopa od dosežka drugih udeležencev raziskave oziroma je celo višji od povprečja. Najuspešnejši dijaki so bili z gimnazije št. 110, ocena njihovega učitelja pa ne odstopa od ocen drugih učiteljev. Okoli povprečja ali celo pod njim so se uvrstili tudi dijaki učiteljev, ki so svoje dejavnosti ocenili najvišje. Dosežki dijakov se ujemajo z ocenami učiteljev v tistih primerih, ko so te ocene nižje od ocen ostalih učiteljev, kar kaže na to, da je njihova ocena realnejša od ocene večine učiteljev.

Ocene dijakov se praviloma ne ujemajo z ocenami učiteljev, saj so slednje pri vseh lestvicah povprečno za eno točko višje od ocene dijakov. Izjema je sklop digitalne zmožnosti, kjer je ocena dijakov na ocenjevalni lestvici v povprečju za eno oceno višja od ocene učiteljev. To je tudi področje,

na katero so učitelji književnosti manj pozorni, druge raziskave (Peklaj idr. 2006, 2009) pa kažejo, da se čutijo manj kompetentne za razvijanje digitalne zmožnosti pri učencih.

Iz analize vprašalnika za učitelje in odgovorov na vprašanja je razvidno, da učitelji svoje dejavnosti za razvijanje ključnih in drugih zmožnosti ocenjujejo visoko in celo nerealno. Višje ocenjujejo tista področja, ki so že tradicionalno vezana na pouk književnosti (razvijanje literarnovednega znanja ob prebranjem besedilu, vzgojne naloge literature), medtem ko ostaja razvijanje zmožnosti učenje učenja in digitalne zmožnosti ob robu. Učenje učenja razvijajo le posredno in nesistematično; učitelji ne poročajo o tem, da bi dijake navajali tudi na samoocenjevanje, jim pomagali pri ozaveščanju rabe primernih strategij učenja ipd. Večina učiteljev sicer uporablja pri pouku tudi IKT, hkrati pa svari pred pretiravanjem in pred kvarnimi vplivi na bralne navade srednješolcev. Po rezultatih raziskave sodič, nove tehnologije niti nimajo bistvenega vpliva na doseganje v učnem načrtu zadanega cilja, tj. vzgoje kultiviranega bralca, in ostajajo predvsem neizkoriščena priložnost, da bi uporabili znanje digitalne generacije tudi za potrebe pouka književnosti.

Raziskava je torej pokazala naslednje:

- slovenski gimnazijci na področju večine ključnih zmožnosti zaznavajo visoko samoučinkovitost (izjemi sta kulturna zavest, ki jo nižje ocenjujejo na spoznavni in spretnostni ravni, ter digitalna zmožnost, ki jo nižje ocenjujejo na odnosni ravni);
- njihove ocene samoučinkovitosti niso skladne z dosežki, ki so jih pokazali pri reševanju razčlemba umetnostnega besedila;
- ocene učiteljev o lastnih prizadevanjih za razvijanje ključnih zmožnosti se ne ujemajo z ocenami dijakov o lastnih zmožnostih;
- ocene učiteljev o lastnih prizadevanjih za razvijanje ključnih zmožnosti se ne ujemajo z uspehom dijakov pri razčlembi umetnostnega besedila.

Na podlagi rezultatov raziskave lahko ugotovimo, da koncept ključnih zmožnosti v praksi ni zaživel in ostaja predvsem na papirju, pa naj bo ta tradicionalni ali digitalni. Visoke ocene učiteljev o lastnih dejavnostih za razvijanje ključnih zmožnosti kažejo idealno sliko in so skladne s pričakovanji in zahtevami, ki jih pred učitelja postavlja javnost. Praksa kaže drugačno podobo, ki je skladnejša z dosežki dijakov pri razčlembi kot z ocenami dijakov in učiteljev o lastni samoučinkovitosti pri razvijanju ključnih zmožnosti. Lahko se celo zgodi, da bo šla posodobitev iz leta 2008 mimo tako, kot je šla že marsikatera šolska reforma. Organizator in koordinator dela v razredu je učitelj in od njega je odvisno, kako bo realiziran učni načrt in s katerimi

strategijami bo pri dijakih spodbudil razvoj v kultiviranega bralca. Dejstvo je, da so dijaki našega časa drugačni, kot so bili včerajšnji, in drugačni, kot bodo jutrišnji; prav tako se spreminja tudi didaktika, zato je učitelj zavezan stalnemu izpopolnjevanju in razvijanju lastnih učiteljskih kompetenc.

Velika ovira pri uvajanju koncepta ključnih zmožnosti je pomanjkljivo razumevanje pričakovanih rezultatov in kompetenčnega pristopa, kar je pokazala tudi raziskava Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru (2009). Iz Zaključnega poročila raziskovalnega projekta, ki je potekal v okviru ciljnega raziskovalnega programa »Konkurenčnost Slovenije 2006–2013« je razvidno, da je bil ravno med učitelji slovenščine najvišji odstotek (68,8 %) tistih, ki so izpostavili pomanjkljivo razumevanje kompetenčnega pristopa. Nasprotno učitelji slovenščine nimajo težav z razumevanjem pričakovanih rezultatov, čeprav ti izhajajo iz koncepta ključnih zmožnosti. Ista raziskava je pokazala tudi, da se učitelji čutijo negotovi na področju zmožnosti učenje učenja in da v učnem načrtu pogrešajo natančnejše smernice za delo pri pouku (Načrtovanje ... 2009).

Z ugotovitvami iz raziskave o razvijanju ključnih zmožnosti (Jožef Beg 2015) ne moremo biti ravno zadovoljni. Neskladnost predstav o lastni samoučinkovitosti z dosežki se odraža tudi v množičnem vpisu v gimnazije, to pa bi lahko pripeljalo v zniževanje standardov znanja. Če želimo ohraniti gimnazijo kot šolo, ki omogoča najširšo splošno izobrazbo, je nujen premislek o tem, kakšno mesto ima znotraj koncepta zmožnosti znanje, če ne želimo, da bi se »družba znanja« sprevrgla v »družbo neznanja«. V praksi opažamo, da je pospeševanje vpisa na gimnazije močno vplivalo na raven znanja pri gimnazijah. Eden od kazalnikov je na primer že nižji odstotek uspešnosti, ki ga mora dijak doseči na maturi za pozitivno oceno. Zadnja leta je meja za pozitivno oceno 47 %, to pa le zato, ker je na maturi za ocenjevanje uporabljen relativni ali spremenljivi kriterij in se meje za oceno postavijo naknadno. Realna slika znanja kandidatov bi se po mojem mnenju pokazala, če bi uporabili enak kriterij, kot ga zahteva Pravilnik o ocenjevanju v srednjih šolah, tj. absolutni ali stalni kriterij in bi bile meje za ocene postavljene vnaprej. Rešitev tudi ni v tem, da bi zniževali zahtevnost gimnazijskega pouka in spreminjali učenje v »zabavo«. Nižja pričakovanja se namreč nujno odražajo tudi v nižjih dosežkih, torej morajo biti učiteljeva pričakovanja dovolj visoka in hkrati spodbudna, cilji pa dosegljivi, tako da jim bo dijak lahko sledil in dosegal trajnejše znanje, s tem pa tudi tiste zmožnosti, ki mu bodo omogočile napredovanje v nadaljnjem življenju. Čeprav je koncept ključnih in drugih zmožnosti močno vplival na sam učno-vzgojni proces, se nikaikor ne moremo strinjati s stališčem, da so pomembne le zmožnosti oz. da

so »kompetence« zamenjale znanje. Pojem »kompetence« namreč vključuje tudi spoznavni vidik; brez trdnega sistemskega znanja bo ostal prazna beseda in v pravem pomenu zgolj ideološki konstrukt, ki je učiteljem in dijakom sicer znan, vendar jim ne pomeni ničesar.

Koncept ključnih zmožnosti torej ne vodi nujno v zniževanje znanja, temveč lahko ravno nasprotno povečuje njegovo trajnost. Pri tem je pomembno dosledno izvajanje nekaterih pristopov, ki so v slovenski didaktiki književnosti že znani in ki spodbujajo tudi inovativne pristope k spoznavanju literature in razvoju kultiviranega bralca (npr. medpredmetno povezovanje, projektno delo, upočasnjeno dolgo branje). Temeljnim metodičnim pristopom in strategijam za sistematično in neprisiljeno razvijanje ključnih zmožnosti je posvečen tretji del pričujoče monografije.

3 SMERNICE ZA PEDAGOŠKO PRAKSO

Posodobitve in spremembe v izobraževalnih pristopih so učinkovite le, če vplivajo na učence oz. dijake. Raziskava je pokazala, da zadnje spremembe v izobraževanju ne dosegajo tega kriterija. Predvsem bi si želeli večje skladnosti med zaznано samoučinkovitostjo in dosežki dijakov. Pri tem ni nič narobe, če dijaki svoje zmožnosti ocenjujejo visoko, kot se je to pokazalo na posameznih področjih v raziskavi, če jih le ne precenjujejo, temveč se to odraža na višjih dosežkih.

V raziskavi smo se osredotočili predvsem na tiste ključne zmožnosti, ki jih pri pouku književnosti najlažje in najintenzivneje razvijamo: sporazumevanje v maternem jeziku, kulturno zavest in izražanje ter širše socialne zmožnosti, poleg tega pa še na učenje učenja in digitalno zmožnost. Prve tri dijaki kontinuirano razvijajo ob literarnem branju, ki po definiciji vključuje vse tri zmožnosti, učenje učenja ob usvajanju in utrjevanju različnih bralnih strategij, digitalni zmožnosti oz. pismenosti pa se danes ne more izogniti nobena učna dejavnost. Branje literarnih tekstov namreč ni več omejeno na tradicionalne nosilce besede in tudi v našem še vedno precej tradicionalnem okolju se uveljavlja branje elektronskih besedil, ki so pogosto interaktivna in zahtevajo ne le obvladanje sodobne tehnologije, temveč tudi ustreznih bralnih strategij za nove medije.

Raziskava o ključnih zmožnostih pri pouku književnosti je pokazala povprečnost gimnazijske populacije, kar je v nasprotju z željo po ohranjanju visoke kakovosti gimnazijskega izobraževanja. Da nižji uspeh pri razčlembi umetnostnega jezika, ki se je navezovala na pesem *Glosa*, ni le posledica zahtevnosti izhodiščnega besedila ali drugih okoliščin, npr. obremenjenosti dijakov ali odpora do raziskav, nam potrjujejo rezultati naših petnajstletnikih na mednarodnih (PISA) in nacionalnih preizkusih (zunanje preverjanje znanja osnovnošolcev in splošna matura iz slovenščine), ki postavljajo učence in dijake v neznane situacije z neznanim literarnim besedilom. Preizkus bralne pismenosti iz cikla v cikel dokazuje, da imajo dijaki težave pri reševanju nalog, povezanih z literarnim besedilom. Tudi učenci 9. razreda osnovne šole pri nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine, vezanem na umetnostno besedilo, dosegajo povprečno uspešnost okoli 50 %. Komaj 41,7-odstotni uspeh so imeli učenci v šolskem letu 2012/13: pri preizkusu, ki je izhajal iz pesniškega besedila, so dosegli povprečno število 10 točk od

24 možnih.⁷⁴ Višji rezultat beležimo za tista leta, ko je izhodiščno besedilo pripovedno (Letno ... 2013: 104). Kljub nizkemu uspehu na nacionalnih preizkusih znanja je ob koncu 9. razreda več kot 40 % učencev, ki se vpiše v gimnazijo, ocenjeno z oceno odlično iz znanja slovenščine. Nič bolj spodbudni niso rezultati mature, kjer uspešnost zvišujejo – ne le pri slovenščini – nadpovprečno visoke ocene na internem delu izpita. Raziskava Državnega izpitnega centra je pokazala, da indeks težavnosti⁷⁵ internega dela maturitetnih izpitov narašča. Pri slovenščini, kjer se na ustnem izpitu preverja predvsem književnost, se je na primer indeks težavnosti na internem izpitu od obdobja 1995–2000 do obdobja 2002–2008 dvignil s 77 % na 81,8 % (Zupanc, Bren 2010: 218), kar pomeni, da so gimnazijci ali odlični poznavalci književnosti ali pa (kar je verjetneje) učitelji preveč radodarno ovrednotijo njihove odgovore s točkami.⁷⁶ Kljub temu povprečna ocena iz slovenščine na splošni maturi doslej še ni bila višja kot 3,4 (leta 2013 je bila na lestvici od 1 do 5 povprečna ocena 3,1). Najvišji nivo znanja, tj. 8 točk, je leta 2013 doseglo v povprečju 2,3 % dijakov; leto prej jih je doseglo 2,4 % dijakov (Letno poročilo – splošna matura 2013: 24). Od leta 2014 v poročilu o splošni maturi navajajo le povprečno točkovno oceno: leta 2016 je bilo povprečno število točk 3,8 od osmih možnih. Za razpravljalni esej so dobili v povprečju 30,6 točk, za interpretativnega pa 30,7 točk od 50 možnih (Letno poročilo – splošna matura 2016: 35)

Leta 2013 je maturirala prva generacija gimnazijcev, za katere sta veljala posodobljeni učni načrt iz leta 2008 in z njim usklajeni predmetnoizpitni katalog. Povprečna ocena na maturi iz slovenščine je bila 3,3 (prav tam: 23); rezultati pisnega dela so bili primerljivi s tistimi iz prejšnjih let, še povečalo pa se je neskladje med pisnim in ustnim delom izpita, in sicer za 0,17 %, kar pomeni, da je bilo 55 % dijakov ocenjenih med 18 in 20 točk (prav tam: 34). Po mnenju predmetne komisije za slovenščino se je na maturi 2013 pokazalo, da »zadnje spremembe učnega načrta in PIK-a niso bile le kozmetični popravki, ampak vsebinsko globlji premiki, s katerimi učitelji niso bili ustrezno seznanjeni in se tudi najpogosteje uporabljeni učbeniki niso primerno spremenili« (prav tam). Ugotovitev je le delno na mestu, saj so bili učbeniki za slovenščino po sprejemu posodobljenega učnega načrta prenovljeni in so

74 V celotnem preizkusu (deli se na jezik in književnost) je od 48 do 59 točk je doseglo 6,7 % učencev. Nihče ni dobil vseh 60 točk.

75 Indeks težavnosti se izračuna kot delež pravih odgovorov pri posamezni nalogi.

76 Republiška izpitna komisija za slovenščino ugotavlja, da »pri ustnem izpitu največ kandidatov doseže 20 točk (25 %), od 18 do 20 točk doseže 55 % kandidatov, to pa kaže na še dodatno nujnost zunanega preverjanja znanja.« (Letno poročilo – splošna matura 2014: 36). Podobno ugotovitev zapiše tudi v poročilu za leto 2015, pri tem pa opozori, da problematika ustnega izpita ni značilna samo pri slovenščini (Letno poročilo – splošna matura 2015: 36).

skladni tudi s predmetnim izpitnim katalogom za slovenščino. Vendar pa ni dovolj, da so usklajeni učni načrti, izpitni katalogi in učbeniki. Temu morajo slediti tudi izpitne pole oz. navodila za esej, ki so vse premalo problemsko zasnovana in kandidatom skoraj ne dopuščajo osebnega odziva. Samo delno se lahko strinjamo tudi s kritiko, da učitelji s spremembami v učnem načrtu in predmetnem izpitnem katalogu niso bili seznanjeni. Od leta 2008 je bilo namreč na temo posodobitev v učnem načrtu tudi po zaslugi evropskih sredstev dovolj raznovrstnih izobraževanj, namenjenih učiteljem slovenščine, če so se jih le bili pripravljene udeležiti.

To so v odgovorih na vprašanja odprtega tipa izpostavili tudi učitelji – udeleženci raziskave. Poročali so o izobraževanjih na šolah in v okviru študijske skupine, v pomoč so jim različni članki o primerih dobre prakse v *Slovenščini v šoli*, druga strokovna literatura itd. Vsi pri pouku književnosti upoštevajo posodobljeni učni načrt in didaktična priporočila, ki jim pomenijo predvsem izhodišča za delo. Predlogi izbirnih besedil jim omogočajo dovolj avtonomnosti, sicer pa se učitelji držijo literarnozgodovinskega načela, le na začetku prvega letnika se odločajo tudi za obravnavo sodobne slovenske književnosti ali ljudskega slovstva. Med didaktičnimi načeli posebej poudarjajo aktualizacijo, problemski in ustvarjalni pristop, med metodami pa pogovor, tesno branje, projektno delo, delo z učbenikom. Med učbeniki so najbolj uveljavljena *Branja*, tudi *Umetnost besede*, posamezni učitelji uporabljajo delovne zvezke. Iz odgovorov je mogoče ugotoviti, da učitelji slovenščine uporabljajo tudi sodobno tehnologijo, vendar se nekateri od nje načrtno odmikajo, saj so dijaki z njo že zasičeni tako v učnem procesu kot v zasebnem življenju, pa čeprav priznavajo, da se je občasno za razrešitev kakšne dileme koristno povezati s spletom. Zanimiva je misel enega od udeležencev raziskave, ki je zapisal, »da mora biti v razredu primarni odnos človek–človek, da mora profesor delovati z močjo svoje osebnosti, kot igralec in besedni čarovnik, in da je besedilni svet nekaj, kar ne prenese sodobne vizualizacije«.

Pri književnem pouku učenci/dijaki sicer berejo tudi neumetnostna besedila (razlage o značilnostih književnih obdobjih, življenjepise, eseje, literarne programe ipd.), vendar pa je v središču pozornosti literarno besedilo, ob katerem bralec pogosto čuti nelagodje in odpor. Še zlasti obdobje prehoda med branjem mladinske literature in literature za odrasle je za razvoj literarnih zmožnosti posebej pomembno. V slovenskem šolskem sistemu pride do tega prehoda v zadnjih dveh razredih osnovne šole, ko učenci berejo najpomembnejša dela svetovnih in slovenskih klasikov, in v prvem letniku srednje šole, ko začnejo spoznavati razvoj književnosti od njenih začetkov

po literarnozgodovinskem načelu (učni načrt za devetletko, učni načrt za gimnazije). To obdobje je tudi odločilno za to, ali bo posameznik ostal bralec ali bo branje najprej omejil na izključno šolske obveznosti in ga kasneje opustil na račun drugih dejavnosti, ki nudijo hitrejši in lažji užitek kot branje literarnih besedil. Opustitev branja gotovo prispeva k zniževanju bralne pismenosti, ki jo nenazadnje opaža tudi republiška izpitna komisija za slovenščino na splošni maturi.

Zdi se, da je več dejavnosti za spodbujanje branja osredotočenih na osnovno šolo, ko so učenci še zelo dojemljivi za spodbude, kot so bralna značka, tekmovanje za Cankarjevo priznanje, obiski književnikov itd. Dosti manj množično je branje v srednji šoli, kjer se bralci običajno združujejo v bralnih klubih, v katere pa se vključuje manj bralcev kot npr. v gibanje za bralno značko. Zato je dobrodošel nacionalni projekt za razvijanje bralne kulture *Rastem s knjigo*, namenjen učencem sedmega razreda osnovne šole in dijakom prvih letnikov, katerega cilj je spodbujanje branja kakovostne mladinske literature slovenskih ustvarjalcev. Učenci in dijaki ob obisku splošne knjižnice dobijo v dar svoj izvod knjige, izbrane na razpisu Javne agencije za knjigo Republike Slovenije. Spodbudna je tudi akcija *Knjigajmo migajmo*, ki jo Javna agencija za knjigo izvaja po srednjih šolah in branje povezuje z obiski znanih oseb. Koliko takšne akcije vplivajo na mladostnike, da bi razvili notranjo motivacijo za branje, ne moremo presojati. Pedagoške izkušnje nam potrjujejo, da ne vplivajo bistveno na tiste mladostnike, ki književnosti ne doživljajo kot koristno in pomembno za svoj nadaljnji razvoj in ki berejo le zato, da se izognejo slabi oceni, torej je njihova motivacija za branje zunanje narave.

Iz odgovorov učiteljev – udeležencev raziskave o ključnih zmožnostih je razvidno, da pri pouku književnosti razvijajo predvsem sporazumevalno in literarnobralno zmožnost, pri čemer opažajo, da se tudi med gimnazijci pojavljajo dijaki, ki slabo berejo – nimajo razvite bralne tehnike niti ne berejo z razumevanjem, zato imajo še toliko večje težave pri delu z literarnim besedilom. Med ključnimi zmožnostmi so učitelji izpostavili učenje učenja, ki se mu posvečajo zlasti na začetku prvega letnika, kulturno zavest v povezavi z medpredmetnim sodelovanjem in timskim poučevanjem, digitalni zmožnosti pa ne posvečajo posebne pozornosti, tudi če uporabljajo IKT.

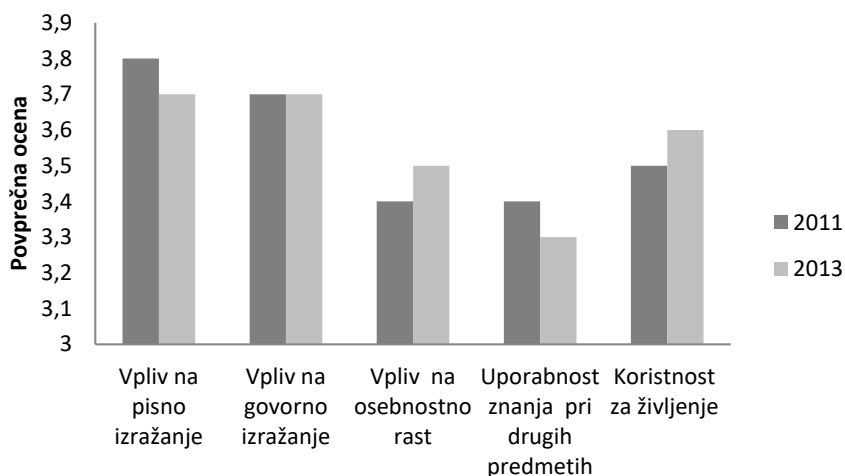
Koncept ključnih zmožnosti mnogi učitelji doživljajo kot nepotreben pritisk Evropske unije, politično odločitev, da bomo tudi v izobraževalni politiki sledili evropskim priporočilom. Novi koncept je vnesel spremembe v pristope k poučevanju in učenju, ki bi se morale odražati v kakovostnejšem znanju, kritičnem mišljenju, ustvarjalnosti, pozitivnejšem odnosu do

izobraževanja. Raziskava o ključnih zmožnostih je pokazala nizko korelacijo med zaznavami dijakov o samoučinkovitosti pri različnih dejavnostih, povezanih s ključnimi zmožnostmi, in njihovimi dosežki pri preverjanju zmožnosti. Dijaki so sicer svojo samoučinkovitost na področju sporazumevanja ocenili kot visoko, povprečni uspeh v sporazumevalnem delu razčlemba pa bi komaj zadostoval za oceno zadostno. Bolj se z dosežki pri razčlembi ujemajo samozaznave dijakov o zmožnostih na področju kulturne zavesti, ki jih dijaki ocenjujejo nižje kot zmožnost sporazumevanja v maternem jeziku, nizka pa je tudi njihova povprečna uspešnost pri ustreznih nalogah v razčlembi, saj ne bi zadostovala niti za zadostno. Dijaki so bili pri razčlembi najuspešnejši v sklopu širših socialnih zmožnosti, kjer ni bilo vprašanj na spoznavni ravni, temveč so morali izraziti le svoj odnos do teme.

Kljub nelagodju, ki ga vzbujajo te ugotovitve, nikakor ne bi smeli pristajati na zniževanje pričakovanj, ki jih imamo do dijakov v gimnaziji. Ko govorimo o ključnih zmožnostih, je treba dosledno upoštevati (1) razumevanje zmožnosti/kompetenc kot kombinacije znanja, spretnosti in odnosov ustrezajočih okoliščinam in (2) razumevanje gimnazije kot srednje šole, v kateri dijaki pridobivajo splošno izobrazbo, torej moramo težiti k visokim standardom znanja (v učnih načrtih so jih nadomestili pričakovani dosežki) in kulture kot dodane vrednosti vsake splošne izobrazbe. Menim, da takšno pojmovanje ni nezdržljivo s konceptom ključnih zmožnosti, ki jih ravno pri pouku književnosti lahko razvijamo hkrati s specifičnimi zmožnostmi.

Čeprav je res, da notranje motivirani bralci lažje razvijajo svoje zmožnosti, v srednji šoli ni prevladujoči cilj pouka književnosti spodbuditi notranjo motivacijo za branje, temveč šolajočemu se posamezniku ponuditi možnost, da bo postal t. i. kultivirani bralec, ki je zmožen izraziti svoje bralno doživetje, v besedilu prepoznavati literarne lastnosti, podajati svoje razumevanje besedila in ga vrednotiti, poleg tega pa zna literarne pojave uvrščati v njihov tipični literarni in širši kulturni kontekst (Učni načrt ... 2008: 42). Ta cilj je mogoče doseči, saj se nanaša na znanje in spretnosti, oboje pa naj bi gimnazijci pridobivali oz. razvijali brez posebnih težav, četudi jih k temu žene le zunanja motivacija. Neodvisno od vrste motivacije je naloga učitelja, da v razredu spodbuja komunikacijo o literarnem besedilu in z aktivnimi metodami dela omogoča dijakinjam in dijaku, da v varnem okolju razvijajo orodja, ki jim bodo pomagala dojemati književnost »kot del kulturnega dogajanja v času, nacionalnem in mednacionalnem prostoru, tj. kot pojav, ki sooblikuje vrednostni sistem posameznika in družbe« (prav tam). Pri tem je treba upoštevati, da zadnji del definicije kultiviranega bralca ni merljiv in da je za nemalo dijakov to tudi nedosegljiv cilj.

Raziskava o ključnih zmožnostih (Jožef Beg 2015) je sicer pokazala, da gimnazijci branju leposlovja in pouku književnosti na besedni ravni priznavajo pozitiven vpliv na različna področja svojega delovanja. Posamezne trditve so namreč na petstopenjski lestvici Likertovega tipa⁷⁷ ocenili dovolj visoko (slika 16), žal pa se njihov pozitiven odnos ni odrazil niti na ravni dejanj oz. na rezultatih razčlenbe umetnostnega besedila, ki so jo ravno tako reševali v sklopu raziskave, niti pri odgovoru na vprašanje o bralnih navadah v tretjem letniku.



Slika 16: Dijaki o vplivu branja leposlovja in pouka književnosti na druga področja njihovega delovanja (N = 471)

Dejstvo je namreč, da je tudi v gimnazijah del populacije, ki ne bere leposlovja. Na vprašanje, katero knjigo so nazadnje prebrali v prostem času, je v tretjem letniku 369 ali 63,4 % od 582 udeležencev raziskave⁷⁸ navedlo naslov zadnje knjige, ki ni na seznamu za domače branje. 22,7 % dijakov tretjega letnika je kot zadnjo prebrano knjigo navedlo delo s seznama za domače branje. 13,9 % dijakov ni zapisalo nobenega naslova – prostor so pustili prazen ali pa napisali, da se ne spomnijo, da berejo le knjige za domače branje, pa tudi, da so včasih zelo veliko brali, zdaj pa jim šolske obveznosti tega ne dopuščajo.

Iz odgovorov tistih udeležencev raziskave, ki so zapisali naslov knjige, prebrane v prostem času, lahko ugotovimo, da dijaki v resnici zelo raznoliko razvijejo svoj literarni okus. Opazen je premik v literaturo za odrasle,

⁷⁷ Dijaki so izbirali med trditvami *sploh se ne strinjam* (1), *se ne strinjam* (2), *delno se strinjam* (3), *se strinjam* (4), *povsem se strinjam* (5).

⁷⁸ Navajam število vseh udeležencev raziskave v tretjem letniku.

vendar gre pri tem v večini za žanrsko prevodno literaturo (kriminalni, pustolovski in ljubezenski romani, biografije, fantazijski romani, znanstvena fantastika ipd.); 35 dijakov je navedlo naslov dela v izvirniku: v večini gre za svetovne uspešnice, ki so v prevodu dosegljive z večjo zakasnitvijo (npr. *50 odtenkov sive*, *Igre lakote*, *Igra prestolov*, *Gospodar prstanov*). Med besedili iz učnega načrta najdemo na seznamu dijakov naslednje avtorje in njihova dela: Jane Austen: *Prevzetnost in pristranost* (4 dijaki), Bulgakov: *Mojster in Margareta*, Ivo Andrić: *Most na Drini*, Milan Kundera: *Neznosna lahkost bivanja*, Patrick Süskind: *Parfum* (3 dijaki). Odlomki iz antologijskega berila *Branja* so morda spodbudili posameznike, da so prebrali roman *Pločevinasti boben* (Günter Grass), *Esej o slepoti* (José Saramago), *Proces*, roman *Ljubljena* (Toni Morrison), *Sidharta* (Hermann Hesse), po dva dijaka sta prebrala *Ulikseša* (James Joyce), *Živalsko farmo* (George Orwell) in *Oliverja Twista* (Charles Dickens). Če povzamemo, je bilo dvajset (3,4 %) od 582 udeležencev raziskave v tretjem letniku bralcev kanonizirane prevodne književnosti. Med knjigami, ki so jih dijaki brali v prostem času, ni nobene zbirke kratkih zgodb, nobene pesniške zbirke niti dramskega besedila. Iz raziskave je razvidno tudi, da srednješolci v prostem času ne posegajo po slovenski literaturi. Le deset dijakov (1,7 %) je namreč kot zadnjo prebrano knjigo zapisalo delo slovenskega avtorja (Vladimir Bartol: *Alamut* – 6 dijakov, Drago Jančar: *To noč sem jo videl* – 2 dijaka, Ivan Cankar: *Hlapec Jernej in njegova pravica* in Boris Pahor: *Nekropola*). Tako skromen izbor slovenske književnosti na seznamu pristočasnega branja slovenskih gimnazijcev ne potrjuje ocene za prvo trditev iz sklopa odnosa do razvijanja kulturne zavesti, kjer so dijaki v tretjem letniku višje kot v prvem letniku ocenjevali spoštovanje do nacionalnega kulturnega bogastva (Jožef Beg 2015: 174).

O tem, kaj menijo o pomembnosti branja leposlovja in pouka književnosti, smo v šolskem letu 2012/13 vprašali tudi 112 dijakov in dijakinj tretjega in četrtega letnika⁷⁹ tehniške gimnazije na Šolskem centru Novo mesto. 79 dijakov (70,5 %) je izrazilo mnenje, da je književnost pomembna. Večina teh dijakov je svojo izbiro podkrepilo s trditvijo, da z branjem literature dopolnjujemo oz. bogatimo svoj besedni zaklad in razvijamo splošno razgledanost, trije dijaki svoje izbire niso utemeljili, štirinajst dijakov pa je zapisalo razloge, kot so:

- Literatura nam pomaga razumeti resničnost, hkrati pa nam ponuja umik v domišljjski svet; književnost se mi zdi tudi dobra vaja za razmišljanje in razumevanje sveta ter ljudi okoli nas.

⁷⁹ Dijaki 3. letnika naj bi že imeli izkušnje z branjem zahtevnejše literature, v 4. letniku pa vsaj zaradi priprave na maturitetni esej s poglavljenim oz. tesnim branjem literarnega besedila.

- S spoznavanjem književnosti spoznavamo tudi različne poglede na svet, človeka in njegovo miselnost ter zgodovino in dogajanje oz. soočanje človeka z različnimi konflikti.
- Pouk književnosti vpliva na narodno zavest in nas spodbuja, da imamo radi svojo državo.
- Prav je, da človek pozna svojo kulturo; pomembno se mi zdi poznavanje domače književnosti ter maternega jezika.
- Mladi vse manj beremo, zato vsaj pri pouku dobimo spodbudo in smo prisiljeni prebrati neko besedilo.
- Pri pouku beremo tudi literaturo, ki bi nam bila drugače neznana in je drugačna (sodobna književnost).
- Branje lahko bralcu pomaga, da se lažje znajde v lastnih kritičnih situacijah.
- Spoznavanje slovenske in tuje književnosti nam omogoča primerjavo z drugimi narodi, daje vpogled v razvoj lastnega naroda.
- Spoznavamo domačo in tuje kulture; včasih lahko celo spremenimo svoje mišljenje.

Dvajset dijakov (17,9 %) je izrazilo prepričanje, da je pouk književnosti za njih nepomemben. Večina je to utemeljila z mnenjem, da jim znanja o književnosti kasneje v življenju ne bodo nikoli koristila oziroma da so besedila, ki jih berejo pri pouku, nerazumljiva in nezanimiva. Trinajst dijakov (11,6 %) se ni moglo odločiti o pomembnosti pouka književnosti. Sicer mu priznavajo nek pomen, vendar menijo, da ga je preveč, da se literarna dela obravnavajo prepodrobno in da jim bolj koristijo vsebine jezikovnega pouka.

Ugotovitve iz ožje raziskave stališč o pouku književnosti se ujemajo s predhodno raziskavo o ključnih zmožnostih. Dijaki literaturo in pouk književnosti v večini sprejemajo kot obvezen del predmeta, o pomenu za osebni razvoj pa ne razmišljajo. Utemeljitev (npr. bogatenje besedišča, širjenje razgledanosti) so verjetno naučene oz. privzgojene skozi izobraževalni proces, vendar pa se zdi, da osmišljanje branja literature ni pogosta tema pogovora pri pouku književnosti. Utemeljitev dijakov kažejo tudi na to, da je večina še precej daleč od tistih lastnosti, ki odlikujejo kultiviranega bralca.

3.1.1 Metode razvijanja ključnih zmožnosti pri pouku književnosti

V nadaljevanju bodo predstavljene učne metode, s katerimi učitelji lahko razvijajo ključne zmožnosti pri dijakih. Ker ključne zmožnosti razvijamo sicer sistematično, vendar vgrajeno v učne cilje in vsebine, ni potrebe po uvajanju oblik in metod, ki ne bi bile že uveljavljene pri pouku književnosti.

a) Šolska interpretacija

Temeljna oblika dela pri pouku književnosti je **šolska interpretacija**, ki se je izkazala tudi kot najbolj racionalna metoda, zlasti pa je učinkovita pri uresničevanju naslednjih ciljev v učnem načrtu: sistematično razvijanje branja in interpretiranja književnih besedil ter sistematično pridobivanje književnega znanja. Boža Krakar Vogel šolsko interpretacijo opredeljuje kot »skupno branje in obravnavo leposlovnih besedil v problemsko-ustvarjalni interakciji učitelja in učencev, pri čemer postajajo učenci sposobni čedalje bolj samostojnega prodora v literarno besedilo« (Krakar Vogel 2004: 57). Šolsko interpretacijo pojmuje kot zbirni pojem za vse dejavne izkušnjske, problemske in ustvarjalne metode pouka književnosti, zato razume kot sestavni del te krovne metode tudi problemski pouk in ustvarjalno učenje, ki ju imajo nekateri didaktiki za samostojna metodična sistema (prav tam: 59). Faze šolske interpretacije so naslednje: uvodna motivacija, napoved besedila in njegova umestitev, interpretativno branje, premor po branju in izražanje doživetij, razčlenjevanje besedila, sinteza in vrednotenje ter nove naloge (prav tam: 79). Zaradi izkušnjske utemeljenosti in problemsko-ustvarjalne naravnosti metodični sistem šolske interpretacije omogoča razvoj vseh ključnih zmožnosti, zlasti sporazumevanja v maternem jeziku, kulturne zavesti in izražanja ter širših socialnih zmožnosti, in sicer na vseh treh ravneh – spoznavni, spretnostni in odnosni. Alenka Žbogar ugotavlja, da je uspešnost šolske interpretacije odvisna od izvedbe, saj je v šolski praksi pri pouku književnosti še vedno preveč teorije, premalo raziskovalnega in ustvarjalnega dela, učenja za razumevanje, zanemarljivo pa se izražanje vtisov po interpretativnem branju (Žbogar 2013: 87–88). Pri tem velja opozoriti, da v primerih, ko pri pouku prevladujejo neizkušnjske metode (npr. razlaga, predavanje, multimedijski prikaz), ne gre za metodični sistem šolske interpretacije.

Pri pouku književnosti v gimnaziji prevladuje **delna šolska interpretacija** (npr. obravnava odlomka namesto celotnega besedila ali obravnava besedila na eni spoznavno-sprejemni stopnji). O celostni šolski interpretaciji govorimo, ko je v središču pozornosti celotno literarno besedilo, cilj pa je literarno branje na vseh temeljnih spoznavno-sprejemnih stopnjah (Krakar Vogel 2004: 58–59). Smiselno jo je povezovati s t. i. upočasnjem tihim branjem, pri katerem se bralec ob posameznih delih besedila zaustavlja, se vrača na že prebrani del in preverja svoje razumevanje besedila.⁸⁰ **Celostna šolska interpretacija** najpogosteje poteka pri obravnavi kratkih besedil in

80 Upočasnjeno tiho branje je tudi del priprave na govorno interpretacijo besedila, saj bralec z opazovanjem pomenskih odtokov, jezikovne strukture besedila, grafične oblikovanosti ipd. ustvarja lastno poetiko interpretiranja raznovrstnih literarnih besedil (Podbevšek 2006: 258).

domačega branja, redkeje pa je povezana z dolgim branjem besedila v šoli, lahko tudi v kombinirani različici z domačim branjem (prav tam: 109).⁸¹ V gimnazijah takšno branje redno poteka v četrtem letniku med pripravo na šolski esej, vendar pa ob krajših besedilih to lahko vadimo že od prvega letnika dalje, ko naj bi dijaki pričeli razvijati tehniko upočasnjenega branja, k čemur jih pripravi tudi pisanje dnevnika branja. Dijake spodbujamo, da se ne omejujejo le na pomnjenje zgodbe, temveč tudi razpravljajo o problemih v besedilu, raziskujejo vsebinske, jezikovne in slogovne značilnosti besedila, povzemajo ugotovitve o besedilu, ga vrednotijo itd. Dijake usmerjamo v samostojno raziskovanje okoliščin, v katerih je besedilo nastalo, odzivov javnosti ob izidu besedila, mestu avtorja in njegovega dela v literarnem sistemu itd. Pri tem se navajajo na uporabo učbenika in drugih virov informacij, spoznavajo različne strategije učenja, izkoriščajo svoje poznavanje tehnologije za izobraževalne namene itd.

b) Problemsko-ustvarjalni pouk

Celovito razvijanje ključnih zmožnosti omogoča **problemsko-ustvarjalni pouk**, saj usmerja dijake v aktivno raziskovanje literarnovednih konceptov ter jih usposablja za sistematično raziskovanje in literarnovedno/konceptualno razmišljanje (Žbogar 2007b: 59). Tako uresničujemo cilje v učnem načrtu, kot so razvijanje (splošne) sporazumevalne zmožnosti, širjenje spoznanj o književnosti, kritična aktualizacija, uvrščanje besedil v širši kultur-norazvojni kontekst. Pouk poteka prek raziskovalnega, izkustvenega, problemsko-ustvarjalnega učenja, prek učenja z odkrivanjem, sodelovalnega (skupinskega) učenja, diskusije o besedilu, ustvarjalnega pisanja, igre vlog in ob podpori sodobne tehnologije. V berilih takšen pouk spodbujajo problemska vprašanja, ki zahtevajo od dijakov primerjanje dveh ali več besedil, utemeljevanje z zunaj- in znotrajliterarnimi argumenti, aktualizacijo besedila itd. (Žbogar 2013: 95). Problemsko-ustvarjalni pouk je še posebej primeren pri izvajanju projektnega dela, ki je običajno naravnano medpredmetno in v dogovoru z udeleženci projekta seže tudi v čas zunaj pouka, zaključi pa se s poročanjem pri pouku in s predstavitvijo izdelkov (npr. plakatov, posnetkov, predstavitev, predmetov ipd.). Slaba stran je, da zahteva veliko

81 Ker metoda zahteva veliko časa, je smiselno izbrati v vsakem letniku eno manj obsežno besedilo, ki ga dijaki berejo v šoli: v prvem letniku na primer Sofoklejevo tragedijo *Kralj Ojdip* ali *Antigono*, v drugem Prešernov *Krst pri Savici*, v tretjem Grumov *Dogodek v mestu Gogi* ali Wildovo *Salomo*. V navedenih primerih gre za vsebinsko in slogovno zahtevno literaturo, ki je lahko tudi jezikovno odmaknjena, pogosto tudi neskladna z bralnimi interesi dijakov, zato imajo pri samostojnem branju teh del težave, ki jih brez učiteljeve pomoči težko premagajo. Slaba stran »dolgega branja« je velika možnost, da se bodo dijaki večurnega dela z enim besedilom kmalu naveličali.

časa in da lahko vodi v pretirano poudarjanje izkušenj in zanemarjanje literarnovedne sistematike, kar pa preprečimo z natančnim načrtovanjem ciljev, vsebine in časovnega poteka dela (prav tam).

V preglednici 21 je predstavljen primer⁸² obravnave motivov iz *Biblije* po metodi šolske interpretacije z elementi problemsko-ustvarjalnega pristopa. Obravnava je zasnovana na znotrajpredmetnih in medpredmetnih povezavah, omogoča pa razvijanje vseh ključnih zmožnosti. Dijakom je zanimiva povezava med biblijskimi motivi in slovenskim ljudskim izročilom, saj običajno o teh povezavah ne razmišljajo, če jih k temu ne spodbudi učitelj. Za izvedbo pri pouku sta predvideni dve uri, del nalog (predvsem iskanje informacij po spletu, raziskovanje medijskih povezav) dijaki opravijo doma.

Preglednica 21: Primer obravnave besedila z vidika ključnih zmožnosti po metodi šolske interpretacije z elementi problemsko-ustvarjalnega pristopa

Razred: 1. letnik		
Tema: Biblija. Motiv vesoljnega potopa v književnosti (<i>Ep o Gilgamešu, Biblija – Noetova zgodba, slovensko ljudsko izročilo: Kurent</i>)		
Predznanje: orientalske književnosti (babilonsko-asirska književnost; <i>Ep o Gilgamešu</i>); uvodna ura o <i>Bibliji</i> (zgradba, pomen, teme in motivi; biblijski slog; domače branje <i>Zgodbe iz Svetega pisma</i>); značilnosti ljudskega slovstva (predznanje iz osnovne šole)		
Priprava na dejavnost: Učitelj pripravi ustrezne tekste z motivom vesoljnega potopa (<i>Biblija. Vesoljni potop, Ep o Gilgamešu</i> : 11. plošča – Utnapištim o vesoljnem potopu, vesoljni potop v grški mitologiji, <i>Kurent in vesoljni potop</i>) in navodila za delo v skupinah. Opomba: V berilih so naslednja besedila: <i>Branja: Kurent in vesoljni potop</i> , str. 368; <i>Umetnost besede: Noetova zgodba, Vesoljni potop in Kurent</i> , str. 44–46.		
Predviden čas za obravnavo: 2 šolski uri		
Ključne zmožnosti	Aktivnost učitelja	Aktivnost dijakov
Sporazumevanje v maternem jeziku: branje, delo z besedilom, izdelava povzetkov, poročanje.	<u>Uvodna motivacija</u> Motivira za raziskovanje nove teme: npr. ponovitev književnega in drugega znanja kot priprava na obravnavo nove snovi; kviz na temo biblijskih motivov; projekcija fotografije z motivom poplave.	Sodelujejo v vodenem učnem pogovoru: priklic že znanih informacij.

82 Vse primere iz lastne prakse bom zaradi preglednosti predstavila v obliki učiteljeve priprave na pouk. V uvodnem delu bodo vključevale podatek o letniku in temi, cilj aktualizacije, zaželeno predznanje za razumevanje učne teme, učiteljeve aktivnosti pred dejavnostjo in predvideno število ur za obravnavo, v osrednjem delu pa bodo navedene ključne zmožnosti z dejavnostmi za njihovo razvijanje, aktivnosti učitelja in aktivnosti dijakov.

Ključne zmožnosti	Aktivnost učitelja	Aktivnost dijakov
<p>Kulturna zavest in izražanje: razvijanje spoštovanja do svetovne kulturne dediščine.</p>	<p><u>Napoved teme</u> Napove temo in razdeli učne liste z besedili (če niso v berilu). Pojasni izbiro besedil in predstavi namen tihega branja: npr. prva informacija o motivu v različnih besedilih; priprava na kasnejše glasno branje.</p>	<p><u>Tiho branje:</u> Dijaki tiho preberejo besedila in k vsakemu zapišejo komentar/mnenje. Preberejo ali prosto izrazijo svoje doživljanje besedil. Opredelijo se do tega, katero jim je bilo najzanimivejše in zakaj.</p>
<p>Širše socialne zmožnosti: primerjanje besedil iz različnih kulturnih okolij; sodelovanje v skupinah ali paru, medsebojna pomoč.</p>	<p><u>Napoved dela v skupinah</u> Da navodila za razdelitev v skupine in razdeli naloge. Opozori jih, da bodo morali del nalog opraviti doma. Usmerja dejavnosti, pomaga skupinam pri delu.</p>	<p><u>Skupinsko delo/delo v dvojicah</u> (oblikovanje skupine in razdelitev nalog, raziskovanje besedila in poročanje) Razdelitev v skupine, razdelitev nalog znotraj skupine, dogovor o delu, ki ga bodo opravili samostojno doma.</p>
<p>Digitalna zmožnost: uporaba spleta za iskanje informacij.</p>	<p>Vodi diskusijo in pomaga oblikovati povzetek. Dijakom pojasni, kaj bodo morali znati za oceno.</p>	<p>Dijaki v skupinah ali dvojicah raziščejo eno izmed besedil: besedilo umestijo v literarnozgodovinski kontekst in opredelijo zgodovinske ter geografske okoliščine nastanka besedila; poiščejo ustrezno literaturo na temo vesoljnega potopa (tradicionalno in digitalno); na spletu poiščejo umetniške (tudi filmske) upodobitve motiva; pripravijo se na glasno branje besedil; pripravijo poročilo (lahko tudi plakat ali elektronske prosojnice). Poročajo o ugotovitvah skupine.</p>
<p>Učenje učenja: razvijanje strategije branja, iskanje in izbiranje ustreznih virov.</p>	<p>Pomaga pri zaključnem povzemanju ugotovitev in izdelavi miselnega vzorca.</p>	<p><u>Sinteza in vrednotenje:</u> Izdelava skupnega povzetka ugotovitev (npr. miselni vzorec). <u>Nove naloge:</u> Motiv iz slovenskega mita primerjajo z motivi iz drugih okolij. Spis: Človek v boju z naravo (razmišljanje o naravnih katastrofah danes)</p>

c) Odprti metodični sistem

Ključne zmožnosti lahko učinkovito razvijamo s pomočjo *odprtega metodičnega sistema* (Benjak 2006), za katerega je značilno vzpostavljanje didaktične komunikacije, ki temelji na izbiri vsebin, metod in oblik za individualno, tandemsko ali skupinsko samostojno učenje, raziskovanje in ustvarjanje. Vsebino ponudi učitelj, lahko pa tudi dijaki. Didaktične postaje so: didaktična ponudba, raziskovalno delo, objavljanje rezultatov, nove naloge. Didaktična ponudba je razdeljena na vsebino (viri in pripomočki), metode (branje) in oblike dela (pisanje in branje) pri pouku in zunajšolskih dejavnostih. Raziskovalno delo poteka individualno, v dvojicah ali skupinah. Objavljanje rezultatov se izvaja na različne načine: kot razprava o rezultatih, govorno ali pisno izražanje. Novost je v vrednotenju rezultatov – ocenjevanju dela: učitelj ocenjuje delo v dvojicah ali skupini, svoj prispevek vrednotijo tudi sami dijaki. Izpeljava sistema predvideva opustitev tradicionalne delitve dela na pouk in delo zunaj šole, spodbuja samostojnost in občutek odgovornost za izpeljavo dela. Razvija različne ključne zmožnosti, vendar tako kot problemsko-ustvarjalni pouk zahteva veliko časa, rezultati pa niso nujno v sorazmerju z vložnim časom. Kljub temu je odprti metodični sistem lahko zelo uporaben pri obravnavi domačega branja, kar lahko potrdim s predstavitvijo primera iz lastnih izkušenj, ki smo ga izvedli v prvem letniku.

Dijaki so se razdelili na skupine in iz nabora besedil za prvo domače branje izbrali besedila (Janez Jalen: *Bobri*, Marjan Tomšič: *Grenko morje*, Jules Verne: *Potovanje v središče Zemlje*, Fran S. Finžgar: *Pod svobodnim soncem*). Skupine so se organizirale glede na bralni interes; člani so si razdelili naloge – predstavitev avtorja in prebrane knjige; primerjava dejstev z literarnim delom; priprava predstavitve z dramatizacijo odlomka za sošolce. Delo je potekalo okoli tri mesece. Dijaki so se organizirali samostojno in v dogovorjenem času končali delo. Dve skupini sta posneli prizor iz knjige. Svoje delo so ovrednotili in ugotovili, kaj bi lahko naredili drugače. Ob branju in delu z besedilom so utrdili razliko med literarnim in neliterarnim besedilom, ugotovili značilnosti žanra, preoblikovali del besedila iz pripovedne v dramsko obliko, kritično uporabili dodatno literaturo, uporabljali IKT, predstavili svoje delo, ovrednotili lastno delo in delo sošolcev. S takšnim načinom dela so nezavedno razvijali vse ključne zmožnosti.

č) Metoda literarnih krogov

Posebna oblika skupinskega dela pri pouku književnosti je *metoda literarnih krogov* (Daniels, Steineke 2004): skupina sama izbere besedilo s ponujene-ga seznama, razdeli vloge (vodja, povezovalc, iskalec, ilustrator), o besedilu razpravlja, zapiše ugotovitve in jih predstavi sošolcem, pri čemer izzove

lahko tudi dodatno diskusijo. Ko zaključijo z enim besedilom, se skupine preoblikujejo po interesih.

Metoda se zdi primerna za obravnavo pesmi ali kratkih besedil, saj je smiselno narediti vsaj dve menjavi skupin. Tako lahko v prvem letniku obravnavamo na primer rimsko liriko ali slovenske ljudske pesmi, v drugem letniku Jenkov cikel *Obrazi*, tretjem letniku pa sodobno liriko iz svetovne književnosti. Po učnem načrtu naj bi dijaki spoznali dve do tri pesmi iz sklopa lirike 20. stoletja, v katerem je predlaganih osem avtorjev (Rilke: *Panter*; Apollinaire: *Cona*; García Lorca: *Vitezova pesem*; Eliot: *Pusta dežela*; Pasternak: *Hamlet*; Pound: *Canto*; Tagore: *Pesem zabvane*; Cvetajeva: *Živoljenju*). Smiselno je dve pesmi obravnavati po metodi šolske interpretacije, vsaj dve pesmi pa lahko dijaki spoznajo s pomočjo metode literarnih krogov (preglednica 22). Vsak dijak na ta način podrobneje spozna vsaj štiri primere iz sodobne poezije, svoje poznavanje lirike 20. stoletja pa zaokroži med skupno predstavitvijo in diskusijo.

Preglednica 22: Primer obravnave besedila z vidika ključnih zmožnosti po metodi literarnih krogov

Razred: 3. letnik		
Tema: Poezija 20. stoletja (spoznavanje kulturnih okoliščin, ki so vplivale na raznolikost pesništva v 20. stoletju; interpretacija in primerjanje besedil, ustvarjanje ob besedilu)		
Predznanje: znanje literarne teorije, razlike med tradicionalno in moderno liriko; poznavanje literarnih smeri 20. stoletja; kulturnih in zgodovinskih okoliščin v 20. stoletju		
Učiteljeva priprava dejavnosti: Učitelj pripravi besedila za obravnavo in navodila za delo ter oblikovanje skupin. Predviden čas za obravnavo: 2–3 ure		
Ključne zmožnosti	Aktivnost učitelja	Aktivnost dijakov
Sporazumevanje v maternem jeziku: tiho branje, glasno interpretativno branje, analiza besedila, poročanje.	<u>Uvodna motivacija</u> Učitelj prebere primer tradicionalne in moderne pesmi (npr. Shakespeare: <i>Sonet št. 130</i> in Jaques Prévert: <i>Paris at night</i>) ter spodbudi razpravo o razlikah med tradicionalno in moderno poezijo	Poslušajo pesmi. Ob projekciji pesmi razpravljajo o razlikah med tradicionalno in moderno poezijo ter se opredelijo do tega, katera jim je bližja. Svojo izbiro utemeljijo. Pesmi umestijo v prostor in čas; primerjajo kulturne okoliščine v Shakespeareovem času in v prvi polovici 20. stoletja. Ponovijo literarne smeri 20. stoletja.

Ključne zmožnosti	Aktivnost učitelja	Aktivnost dijakov
Kulturna zavest in izražanje: raziskovanje kulturnih okoliščin.	Napove temo in da navodila za samostojno delo in delo v skupinah.	a) Priprava na delo v skupinah: tiho berejo izbrane pesmi iz berila (avtorji: Rilke, Apollinaire, García Lorca, Eliot, Pasternak, Pound, Tagore, Cvetajeva); izberejo pesmi, ki so jim doživljajsko najbližje. b) Delo v skupinah: oblikujejo štiričlanske skupine glede na izbiro pesmi in si razdelijo vloge:
Širše socialne zmožnosti: spoznavanje različnih kulturnih okolij, sodelovalno delo.	Pojasni vlogo posameznih članov skupine. Usmerja delo; svetuje ob morebitnih težavah; opazuje in vrednoti delo posameznikov.	<u>vodja diskusije</u> (usklajuje delo, pripravi poročilo); <u>povezovalec</u> (išče povezave pesmijo in avtorjevim življenjem, med pesmijo in že obravnavanimi pesmimi, po menjava skupine išče tudi povezave s pesmijo, ki jo je spoznal v prejšnji skupini); <u>iskalec</u> (išče zanimiva mesta v besedilu, posebne besede, simbole itd.); <u>ilustrator</u> (pripravi slikovno gradivo, ilustracije, skice, zemljevide ipd.). Potek dela: tiho branje v skupini; diskusija v skupini, priprava zapisnika; ⁸³ predstavitev izbrane pesmi (tudi interpretativno branje); diskusija o značilnostih moderne poezije v primerjavi s tradicionalno; skupni povzetek, razstava slikovnega gradiva in ponovno interpretativno branje besedil.
Učenje učenja: utrjevanje strategij učenja, samooценка dela.	Dopolni ugotovitve dijakov in pomaga pri oblikovanju skupnega povzetka.	Ocena lastnega dela: poročanje o delu v skupini, s čim sem zadovoljen, kaj bi moral storiti.

83 Možna je povezava »literarnega kroga« z vikiji (ang. wiki), tj. s spletiščem, ki uporabnikom omogoča urejanje, spreminjanje in brisanje vsebine prek spletnega brskalnika – diskusija in priprava poročila se lahko odvijata v spletni učilnici. Tako dijaki razvijajo tudi digitalno zmožnost.

Poudarek pri delu v skupini je na sodelovalnem učenju: člani heterogene skupine delujejo interaktivno z namenom, da bi dosegli skupni cilj. Delo mora biti organizirano tako, da vsak član doseže maksimalni učni učinek, hkrati pa pomaga tudi drugim, da dosežejo čim več in da dobijo čim bolj popolno informacijo o temi (Marentič Požarnik 2010: 240). Pri tako organiziranem skupinskem delu učenci oz. dijaki sprejemajo odgovornost za učinke svojega dela, hkrati pa razvijajo svojo socialno zmožnost, ki jim omogoča učinkovitejše funkcioniranje znotraj vrstniške skupine in v odnosih z odraslimi (Peklaj idr. 2009: 56); navajajo se na sodelovanje, delitev nalog in vlog, učinkovito medosebno komuniciranje, poročanje o rezultatih dela itd. V raziskavi o ključnih zmožnostih v gimnaziji (Jožef Beg 2015: 190) so dijaki trditev *Med delom v skupini mi je pomemben uspeh cele skupine* ocenili zelo visoko (s povprečno oceno 4,15 v prvem letniku in 4,16 v tretjem letniku), o dobrih izkušnjah s skupinskim delom pa so v odgovorih na vprašanja odprtega tipa poročali tudi učitelji. Iz njihovih odgovorov je razbrati, da imajo dijaki skupinsko delo radi, vendar je ta oblika po mnenju učiteljev primernejša za projektno delo ali obravnavo prostoizbirnih besedil. Obvezna besedila raje obravnavajo frontalno in po metodi šolske interpretacije. Pri tem verjetno ne gre le za vprašanje časa – skupinskega dela praviloma ne moremo izpeljati v eni uri –, temveč predvsem za učni učinek, saj se pogosto zgodi, da se posameznik v skupini skrrije in ne opravi svoje naloge. To je morda tudi razlog, da v primerjavi z osnovno šolo delež skupinskega pouka v gimnaziji upade, kar je pokazala raziskava o učiteljskih kompetencah, saj je 37,1 % dijakov (23,0 % osnovnošolcev) izjavilo, da pri pouku slovenščine nima nikoli skupinske učne oblike (Peklaj idr. 2009: 87). To pomeni, da prevladujeta frontalni in individualni pouk, ki zagotavljata vsaj navidezno discipliniranost dijakov, predvsem pa veljata za bolj ekonomični obliki dela v razredu.

d) Dialoško naravnani učni pogovor in diskusija

Raziskave kažejo, da je temeljna metoda frontalnega pouka »tradicionalni« učni pogovor, v katerem je učitelj »neke vrste ‚lastnik‘ celotnega znanja, ki ga po merljivih, preverljivih koščkih podaja učencem ter sproti preverja, koliko so ga usvojili«⁸⁴ (Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2009: 98). Ker se v takšen pogovor vključujejo le posamezniki, ostaja večina učencev pasivna in čaka na odgovore, ki jim jih bo podal učitelj (prav tam). Nasprotno lahko z **dialoško naravnanim učnim pogovorom** pomembno vplivamo

84 Raziskave so pokazale, da od 80 do 90 % pogovorov v razredu poteka po tradicionalnem modelu: vprašanje–odgovor–povratna informacija (Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2009: 98).

na razvoj različnih dijakovih zmožnosti. Pouk vodimo tako, da so dijakom jasne učne zahteve (kaj želimo s pogovorom doseči), pri tem pa jim damo dovolj priložnosti, da izrazijo svoje poglede, izkušnje, jih soočijo drug z drugim ter tako postopno izpopolnjujejo svoje znanje. Pri takšnem načinu dela učitelj ni več zgolj prenašalec znanja, temveč moderator, ki skrbi, da pogovor ne zaide s teme, s problemskimi vprašanji spodbuja kritično razmišljanje in strokovno izražanje, pri tem pa je pozoren, da pridejo do besede tudi tisti, ki se ne oglašajo pogosto ali pa so manj spretni v izražanju. Tako se dijaki med pogovorom učijo poslušanja sogovornika (le dobri poslušalci so tudi dobri govorniki) in spoštovanja njegovega mnenja, razvijajo strpnost, empatijo in kulturo dialoga (Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2009), to pa so zmožnosti, ki jih bodo vedno potrebovali v javnem in zasebnem življenju.

Za literarno branje pri pouku književnosti je učni pogovor temeljna in najpogostejša metoda, saj ga uporabimo pred samostojnim ali skupinskim delom, z njim prekinjamo frontalno razlago učne snovi, preverjamo razumevanje teme itd. Pogovor pomaga razjasniti nerazumljiva mesta v besedilu, jih usmeri v razmišljanje o različnih pomenih, interpretacijah, o učinkih jezikovnih in slogovnih sredstev na bralca, razvija zmožnost argumentacije ipd. Praviloma šele pogovoru v skupini sledi samostojna interpretacija besedila, v kateri dijak dokazuje svoje zmožnosti, specifičnopredmetne in ključne.

Diskusija se od vodene učnega pogovora loči po tem, da nima vnaprej določenega vsebinskega cilja, kot je na primer oblikovanje določenega mnenja ali stališča, lahko pa z njo zasledujemo cilje, kot so predstavitev različnih informacij, ki osvetljujejo temo z različnih vidikov, predstavitev različnih, tudi spornih stališč, doseganje zbližanja med stališči (prav tam: 78). Sprva jo vodi učitelj sam, kasneje pa se v njej preizkusijo tudi dijaki. Z diskusijo se dijaki učijo misliti, v skupini izražati svoje znanje, mnenja itd. (prav tam: 79). Pri pouku književnosti je možnosti za diskusijo zelo veliko zlasti pri vrednotenju in aktualizaciji besedila (na primer: *Kdo je imel prav: Ismena ali Antigona? Kakšen pogled na vladanje imata Kreon in Hajmon? Zakaj je don Kihot tragikomični junak?; Zakaj se je Črtomir pokristjanil? Kako ocenjujete njegovo ravnanje?; Kje so razlogi za propad Emme Bovary?; Kako razumete preobrazbo Gregorja Samse v Kafkovi noveli?*).

S sodelovanjem v diskusiji dijaki pridobivajo »orodja« za razpravljanje o različnih temah v različnih okoliščinah, razvijajo kulturno zavest, širše socialne, pa tudi druge ključne zmožnosti. Pri tem je pomembno, da razpravljajo v različnih okoliščinah, ne le v vodeni diskusiji, ki jo spodbuja učitelj, temveč tudi v manjših skupinah z vrstniki.

3.1.2 Strategije razvijanja ključnih zmožnosti pri pouku književnosti

Pri pouku književnosti dijaki razvijajo ključne zmožnosti z vključevanjem v konkretne aktivnosti, ki jih organizira in usmerja učitelj sam, pri tem pa sprejema tudi pobudo dijakov. V nadaljevanju so predstavljene nekatere strategije⁸⁵ za razvijanje ključnih zmožnosti, ponazorjene s praktičnimi primeri.

Pri pripravi vprašalnikov za dijake in učitelje smo izhajali iz strategij, ki jih za razvijanje zmožnosti pri pouku književnosti predlaga že učni načrt za slovenščino v gimnazijah, zlasti v povezavi z domačim branjem, nanašajo pa se predvsem na razvijanje zmožnosti literarnega branja, sporazumevalne zmožnosti in kulturne zavesti. Ostalim ključnim zmožnostim, npr. širšim socialnim zmožnostim, učenju učenja, digitalni zmožnosti, se z vidika strategij ne posveča posebej, čeprav jih med splošnimi cilji in pričakovanimi dosežki navaja.

O strategijah za razvoj zmožnosti pri pouku književnosti je v letih od 2008 do 2012 potekala razprava tudi v evropskem okolju. Leta 2012 je na osnovi obsežne in večletne raziskave evropskih kurikulumov nastal *Literarni okvir za učitelje v srednjih šolah* (Literary Framework for Teachers in Secondary Schools), ki prinaša različne strategije za razvijanje literarnega branja kot specifične zmožnosti, znotraj tega pa posamezne dejavnosti prispevajo k razvoju ključnih zmožnosti, zlasti sporazumevanja v maternem jeziku, kulturne zavesti in izražanja ter širših socialnih zmožnosti, ob medijskih vsebinah pa tudi razvoju digitalne zmožnosti. Ostalih ključnih zmožnosti posebej ne izpostavlja, kar pa ne pomeni, da jih ob danih ciljih in dejavnostih ne razvijamo. Ker gre za pomemben in v sistemsko didaktiko usmerjen projekt, ki postavlja v evropske okvire tudi cilj pouka književnosti v slovenskem okolju, tj. vzgojiti kultiviranega bralca, ga bom v nadaljevanju podrobneje predstavila z vidika opredelitve bralnega razvoja in strategij za prehajanje na višjo raven literarnega branja.

Dokument opredeljuje stopnje literarne zmožnosti za populacijo od dvanajstega do osemnajstega leta starosti. Za starostno obdobje od dvanajst do petnajst let so stopnje razdeljene na *doživljajsko*, *angažirano*, *raziskovalno* in *osredotočeno branje*, za obdobje od petnajst do osemnajst let pa so opredeljene naslednje bralne stopnje: 1. *doživljajsko branje*, 2. *angažirano branje*, 3. *raziskovalno branje*, 4. *v interpretacijo usmerjeno branje*, 5. *branje za interpretacijo v kontekstu*, 6. *(pred)akademsko branje*.

85 Barica Marentič Požarnik opredeljuje učne strategije kot zaporedje ali kombinacijo v cilj usmerjenih učnih aktivnosti, ki jih posameznik uporablja na svojo pobudo in spreminja glede na zahteve situacije (2010: 167).

Glede na cilje in zmožnosti lahko večino gimnazijcev umestimo od četrte do šeste stopnje. S cilji pouka književnosti v slovenski gimnaziji se prekrivata predvsem peta in šesta stopnja, v prvem in drugem letniku mnogim gimnazijcem ustreza tudi četrta.⁸⁶ Dosegali naj bi jo srednješolci, ki so pripravljeni brati že daljša besedila, če jih doživljajo kot berljiva (npr. Oscar Wilde: *Slika Doriana Graya*, Artur C. Clark: *Odiseja 2001*); imajo nekaj izkušenj z zahtevnejšimi besedili, vendar še vedno berejo predvsem trivialno literaturo, zanimajo jih družbene in psihološke teme; poznajo nekatere narativne pojme (npr. zgodba, literarna oseba, nelinearni potek dogajanja, opis, dialog, monolog, pripovedna perspektiva); v besedilu prepoznajo ironijo, simbole, dvoumnosti; že ločijo med trivialno in kanonsko literaturo itd.

Na peti ravni naj bi bili dijaki zmožni postavljati besedilo v kontekst (npr. zgodovinski, literarnozgodovinski) in primerjati besedila iz različnih kontekstov. Odprti so za raznolike teme, na primer zgodovinska, politična in filozofska vprašanja. Zanimajo jih kompleksna dela in avtorji iz literarnega kanona,⁸⁷ pa tudi nekatera literarnoteoretična vprašanja. Razumeli naj bi večpomenskost literarnega besedila, analizirali motive, slog, polivalenčnost, simbole; presojali učinke dvoumnosti in simbolov v besedilu. Dijaki na peti ravni literarnega branja naj bi imeli potrebna orodja in literarnoteoretično znanje za razpravljanje o pripovedni strukturi in slogovnih značilnostih v književnih delih, filmu in gledališki predstavi.

Bralci na šesti ravni literarnobralnega razvoja naj bi imeli številne bralne izkušnje z branjem besedil iz nacionalne in svetovne književnosti iz različnih književnih obdobij, književnih smeri in kultur.⁸⁸ Zanimali naj bi jih estetski in jezikovni vidiki literarnih besedil, vsestranska razgledanost pa naj bi jim omogočala povezovanje zunjabesedilnih in znotrajbesedilnih dejstev (Literary Framework ... 2012). Seveda so razvojnoproceni cilji usmerjeni v razvijanje zmožnosti do konca gimnazije, torej je naloga učitelja, da z različnimi dejavnostmi spodbuja dijake k napredovanju v razvoju literarne zmožnosti. V preglednici 23 so predstavljene dejavnosti za spodbujanje bralnih zmožnosti na najvišji ravni.

86 Nižje stopnje zmožnosti se glede na učni načrt za slovenščino ujemajo z višjimi razredi osnovne šole ter s poklicnimi in strokovnimi srednješolskimi programi.

87 Na seznamu predlaganih besedil za to stopnjo sta slovenskim dijakom znana Goethejev roman *Trpljenje mladega Wertherja* in Huxleyjev roman *Krasni novi svet*.

88 Na seznamu za 6. stopnjo so v učni načrt za slovenščino v gimnaziji oz. berila uvrščena naslednja dela: Dostojevski: *Zločin in kazen*, Tomas Mann: *Smrt v Benetkah*, Franz Kafka: *Proces*, Toni Morisson: *Ljubljena*.

Preglednica 23: Pregled ciljev, dejavnosti učitelja in dijakov na šesti ravni literarnobralne zmožnosti (Literary Framework ... 2012)

Cilji	Dejavnosti učitelja	Dejavnosti dijakov
Primerjava literature iz različnih obdobj in smeri z drugimi umetniškimi praksami	Zagotovi primere povezav med različnimi umetnostmi.	Prepoznajo in primerjajo značilnosti različnih umetniških del (npr. literarnih, glasbenih, likovnih) v obdobjih in smereh.
Razmišljanje o literarnih besedilih z vidika različnih načinov interpretacije v različnih kontekstih	Pojasni razliko med branjem besedila za sistematično analizo in interpretacijo ter branjem za prosti čas. Predstavi razlike med sistematično šolsko interpretacijo in literarno kritiko v (nestrokovnih) medijih, npr. v časopisu ali po radiu, ter v strokovni literaturi.	Primerjajo lastne različne poglede in branja literarnih besedil v šoli in v prostem času (npr. časopisi, strokovna literatura).
Razpravljanje o literaturi z diahronega in sinhronega vidika	Usmerja dijake pri raziskovanju različnih branj literarnega besedila.	Raziskujejo, primerjajo in povzemajo ugotovitve o literarnem besedilu. Spoznavajo značilnosti literarnega diskurza; pri predstavitvi ugotovitev uporabljajo strokovni jezik.
Raziskovanje in razpravljanje o avtorjevem slogu in pogledu na svet	Zagotovi različna besedila posameznega avtorja in strokovne kritike o avtorju kot pomoč pri vrednotenju besedila. Posreduje zglede, ki dijakom pomagajo pri prepoznavanju in primerjanju slogovnih značilnosti.	S pomočjo strokovnih kritik prepoznajo estetske značilnosti literarnega besedila.

Tako za učni načrt kot za evropski literarni okvir lahko rečemo, da postavljata visoke zahteve, saj mora dijak kot kultivirani bralec oz. bralec z zmožnostjo na šesti ravni pokazati zelo veliko literarnega in širšega znanja, spretnosti govornega in pisnega izražanja ter pozitivnega odnosa do literature.

Rezultati raziskave o ključnih zmožnostih (Jožef Beg 2015) vzbujajo dvom, da bo večina gimnazijcev do konca četrtega letnika dosegla najvišjo

raven svojih zmožnosti. Vzorec je bil dovolj raznolik in je vključeval tudi gimnazije, ki veljajo v slovenskem prostoru za uspešnejše, pa vendar je dosežek dijakov pri razčlembi pod pričakovanji: v dveh letih se je njihova povprečna ocena zvišala za 6 točk (prvi letnik: 28 točk; tretji letnik: 34 točk). Seveda lahko dopustimo tudi možnost, da dijaki v raziskavi niso bili pripravljeni pokazati vsega svojega znanja. Ravno *pripravljenost* (ang. *willingness*) je namreč verjetno ključna beseda tako v obdobju šolanja kot v konceptu vseživljenjskega učenja in s tem tudi ključnih in specifičnih zmožnosti. Ne moremo si delati utvar, da je mogoče za sprejemanje novih znanj motivirati prav vsakega posameznika, in prav tako ni mogoče vsakega mladostnika pripeljati do stopnje kultiviranega bralca. Navsezadnje tudi maturitetni esej ni zasnovan kot preverjanje zmožnosti le na najvišji taksonomski ravni, temveč je prilagojen kandidatom z različno razvitimi specifičnimi in tudi ključnimi zmožnostmi.

3.1.3 Prenosne strategije za razvijanje ključnih zmožnosti pri književnem pouku

Ključne zmožnosti niso vezane na posamezni predmet, ampak so čezpredmetne narave, zato jih razvijamo s **prenosnimi strategijami**, tj. z načini učenja in poučevanja, ki temeljijo na transferu, prenašanju znanja, spretnosti in refleksij z enega področja na drugo (Krakar Vogel 2011: 273). Boža Krakar Vogel jih po vsebini členi na **znotrajpredmetne** (medbesedilne, medsystemske in medpodročne), **medpredmetne** (med različnimi predmeti, med različnimi mediji) in **nadpredmetne povezave** oziroma **aktualizacije** (prav tam: 274–275). Medtem ko so znotrajpredmetne in medpredmetne aktualizacije vezane na samo besedilo, je pri nadpredmetnih poudarek v navezavi obravnavanih besedil na osebno izkušnjo, vrednotenje literarnih sestavin itd.

3.1.3.1 Znotrajpredmetna aktualizacija

V okviru pouka književnosti potekajo **medbesedilna** in **medsystemska povezovanja**, ki dijakom omogočajo pridobivanje široke razgledanosti, razvijanje zmožnosti umestitve besedila v literarni, kulturni in zgodovinski kontekst ter zmožnosti povezovanja besedila z lastnimi izkušnjami, vrednotami in sodobnim časom. Medpodročno povezovanje se kaže v načrtnih povezavah med poukom književnosti in jezika, s pomočjo katerih dijaki razvijajo splošno bralno in sporazumevalno zmožnost, hkrati pa predvsem na področju sprejemanja in tvorjenja raznovrstnih drugotnih besedil ponuja možnost za prihranek časa in racionalizacijo snovi (Krakar Vogel 2008: 18).

Iz raziskave med učitelji vseh šolskih programov je razvidno, da so v naših šolah ravno prenosi znanja z jezikovnega pouka na pouk književnosti najmanj izkoriščeni (Krakar Vogel 2012: 196–197). V naši raziskavi o ključnih zmožnostih so dijaki svojo zmožnost povezovanja z jezikovnim poukom (jezikovne in slogovne značilnosti v besedilu) ocenili visoko; nižje, kot bi si želeli, pa sta ocenjeni povezava nacionalne književnosti s sočasno svetovno in povezava besedila s kulturnimi okoliščinami.⁸⁹

a) Medbesedilna aktualizacija

Kot medbesedilno aktualizacijo ali povezovanje razumemo primerjanje besedil istega avtorja ali različnih avtorjev iz istega obdobja ali različnih obdobj ter primerjanje besedil različnih zvrsti. Takšno povezovanje zahteva od bralca, da že dobro pozna dovolj širok repertoar besedil, ki mu bo omogočil primerjavo. Na začetni stopnji dijakom učitelj ponudi različna primerljiva besedila ter jim pomaga iskati stične točke med besedili (npr. motiv vesoljnega potopa v *Epu o Gilgamešu*, *Bibliji* in slovenskem ljudskem izročilu; motiv maščevanja v *Hamletu* in baladi *Rošlin in Verjanko*; razlike in podobnosti med Beaumarchaisovo in Linhartovo komedijo; viteški roman in parodija na viteške romane; parodija – Jurčičev in Robov *Deseti brat*), spodbuja pa jih, da tudi sami iščejo povezave med besedili na vsebinski, slogovni in jezikovni ravni. Pokaže jim zglede, kako naj oblikujejo svoje argumente o doživljanju, kakovosti, težavnosti ter osebni interpretaciji besedila in kako naj jih podprejo s primeri iz besedila ali bralnih oz. drugih izkušenj.

Razvijanje ključnih zmožnosti z medbesedilno aktualizacijo bomo ponazorili na primeru obravnave odlomka iz romana Miguela de Cervantesa Saavedre *Don Kihot*, ki ga gimnazijci po učnem načrtu (2008) spoznajo v prvem letniku kot obvezno besedilo. Ob njem dijaki spoznajo naslednje temeljne pojme iz literarne vede: roman – parodija na viteške romane; primerjava oseb: don Kihot, Sančo Pansa – idealizem, realizem v odnosu do sveta, tragikomičnost (Učni načrt ... 2008: 20). Roman (prvi del je izšel leta 1605, drugi del 1615) velja za prvi moderni evropski roman, spada med najbolj pravajana dela svetovne književnosti, po njem je nastalo že več medijskih predelav. *Don Kihot* je po učnem načrtu tudi izbirno domače branje in ga lahko berejo namesto izbora novel iz *Dekamerona* ali Shakespearovih tragedij *Hamlet* oziroma *Romeo in Julija* (Učni načrt ... 2008: 33).

89 V umetnostnih besedilih znam poiskati jezikovne in slogovne značilnosti (1. letnik: 4,24; 3. letnik: 3,44); Razvoj slovenske književnosti v določenem obdobju znam povezati z razvojem svetovne književnosti v istem obdobju (1. letnik: 2,91; 3. letnik: 3,05); Pri književnem pouku znam literarne teme povezati s kulturnimi okoliščinami (1. letnik: 3,12; 3. letnik: 2,96).

Učni načrt za obravnavo domačega branja pri pouku navaja strategije, ki jih upošteva učitelj **pred branjem** in **v času samostojnega branja**:

- motivacijo in kratko informacijo pred branjem, v kombinaciji s pogovorom o ciljnih branja in z opazovanjem besedila (izvirnik ali prevod, prevajalec, žanrska oznaka, doba, pomen besedila skozi čas, morebitne medijske aktualizacije ...).
- pogovor, posamezna pojasnila težkih mest med branjem pred rokom za dokončanje v kombinaciji z opozorili na sprotne zapise v dnevnik branja, opombe, načrtovanje dogajalnih premic ipd. (Učni načrt ... 2008: 45).

Strategije po branju so:

- pogovor o doživljanju, razumevanju, vrednotenju, aktualizaciji besedilne izkušnje,
- mogoče oblike ocenjevanja,
- spodbujanje ustvarjalnih dejavnosti (prav tam).

V preglednici 24 je prikazan primer medbesedilne aktualizacije po prebranjem domačem branju, vendar pa ga lahko prilagodimo tudi za obravnavo odlomkov iz romana kot obveznega besedila.

Preglednica 24: Primer priprave na obravnavo domačega branja z medbesedilno aktualizacijo za razvijanje ključnih zmožnosti v 1. letniku gimnazije

1. letnik: Miguel de Cervantes Saavedra: *Don Kihot* (domače branje)

Cilj: primerjanje besedil različnih avtorjev iz različnih obdobji; vrednotenje besedila; primerjanje umetnostnega besedila z neumetnostnim, trivialnega z umetniškim; raba literarnoteoretične terminologije.

Predznanje: literarnoteoretično znanje (književne zvrsti in vrste – ep in roman, komično, tragično, idealist, realist); srednjeveška književnost (viteški romani), humanizem in renesansa; kulturne in zgodovinske okoliščine v srednjem veku in renesansi.

Priprava na dejavnost

Motivacija za branje:

npr. odlomek iz filma, likovne upodobitve don Kihota; izbrani odlomki iz romana (npr. odlomek iz berila ali izbrani krajši odlomki).

Priprava na delo:

Dijaki preberejo roman za domače branje; ob branju pišejo dnevnik branja (dogajalna premica, oznaka oseb, citati in komentarji).

Učitelj pripravi besedila za primerjavo z *Don Kihotom* (krajši odlomki iz romana, če ga dijaki ne berejo kot domače branje; odlomki iz viteških romanov; sonet Kajetana Koviča *Don Kihot*).

Metode: šolska interpretacija s prvinami problemsko-ustvarjalnega pouka, diskusija

Predviden čas obravnave: 3 ure

Ključne zmožnosti (dejavnosti)	Aktivnost učitelja	Aktivnost dijakov
<p>Sporazumevanje v maternem jeziku: branje umetnostnih besedil; prepoznavanje literarnovednih prvin; razpravljanje in pisanje o besedilih; pisanje novih besedil.</p>	<p><u>Uvod</u> Vodi pogovor o doživljanju domačega branja.</p>	<p>Dijaki izrazijo doživljanje romana za domače branje, poročajo o nejasnostih, povzamejo dogajanje in predstavijo glavne osebe.</p>
<p>Kulturna zavest in izražanje: raziskovanje kulturnih okoliščin, vplivnosti literarnega dela na umetnost in kulturo.</p>	<p><u>Primerjalna obravnava domačega branja</u> Napove nadaljnje dejavnosti. Poda navodila za delo z učbenikom; usmerja delo v skupinah, pomaga pri razreševanju problemov.</p>	<p>Pri pouku preberejo: a) odlomke iz viteških romanov (<i>Tristan in Izolda</i>, <i>Perceval ali Zgodba o gralu</i>) in poskušajo ugotoviti značilnosti glavnih junakov; b) sonet Kajetana Koviča <i>Don Kihot</i>.</p>
<p>Širše socialne zmožnosti: razpravljanje o vrednotah v različnih časovnih obdobjih (vključno s sodobnostjo); razvijanje zmožnosti sodelovanja.</p>	<p>Spremlja predstavitve (primerjava besedil: viteški roman, parodija; komičnost, tragikomičnost) in usmerja nastajanje zapisa o pomembnih ugotovitvah. Napove, kaj bo ocenjeval (pisno ali ustno).</p>	<p>V dvojicah ali skupinah: ugotovijo razlike med stvarnimi dejstvi in domišljijo; primerjajo Don Kihota z junaki iz viteških romanov (izdelajo preglednico ali miselni vzorec) in ugotovijo, zakaj je Cervantesov roman parodija; označijo don Kihota in pojasnijo njegov razvoj od komičnega do tragikomičnega junaka; primerjajo svoje videnje don Kihota s Kovičevim. Poročajo o ugotovitvah.</p>

Ključne zmožnosti (dejavnosti)	Aktivnost učitelja	Aktivnost dijakov
Digitalna zmožnost: raziskovanje spletnih virov. Učenje učenja: razvijanje strategij branja.	Vodi diskusijo in pomaga narediti povzetek o romanu.	V dvojicah ali skupinah se pripravijo na diskusijo: opredelijo vrednote, za katere se je don Kihot boril, in jih primerjajo z vrednotami Sanča Pansa; njune vrednote primerjajo z vrednotami sodobnega človeka; pojasnijo, zakaj je bilo don Kihotovo ravnanje že vnaprej obsojeno na neuspeh. Sodelujejo v diskusiji. Zapišejo povzetek diskusije in ga dopolnijo z lastnim komentarjem.
	<u>Domača naloga</u> Da navodila za nalogo.	Raziščejo: odmeve romana <i>Don Kihot</i> v literaturi in drugih umetnostih ter v kulturi (slikarstvo, kiparstvo, film; 23. april – dan knjige, Cervantesova nagrada). Vire informacij zapišejo po pravilih za navajanje literature.

Ob Cervantesovem romanu *Don Kihot* lahko dijaki z različnimi ustvarjalnimi nalogami utrjujejo razliko med književnimi vrstami oz. zvrstmi (npr. preoblikujejo odlomek v dramski prizor ali scenarij, dramtizirajo oz. snemajo prizor; izdelajo strip po motivih iz romana; napišejo don Kihotovo izpoved Dulcineji po zgledu trubadurske lirike; napišejo pesem o Sanču Pansi); aktualizirajo književne like, teme, motive in sporočila; si ogledajo film (ali odlomek) ter ga primerjajo z literarnim besedilom itd.

b) Medsistemska aktualizacija

Medsistemske aktualizacije napeljujejo na povezovanje snovi z drugim literarnim sistemom: primerjanje slovenskega literarnega sistema z drugim nacionalnim ali svetovnim sistemom; povezovanje dogajanja v istem času, primerjanje istega literarnega sistema v različnih obdobjih (Krakar Vogel 2011: 274).

Medsistemsko aktualizacijo si oglejmo na primeru obravnave romantične lirike v 2. letniku gimnazije (preglednica 25). Izbrali smo besedili, ki

ju učni načrt iz leta 2008 opredeljuje kot obvezni (Lermontov: *Jadro*, Byron: *Romanje grofiča Harolda* – odlomek Morje), Puškinovo pesem *A. P. Kernovi* kot prostoizbirno besedilo ter Prešernovo razpoloženjsko pesem *Kam?*, ki je tematsko-motivno primerljiva z ostalimi tremi.

Preglednica 25: Primer priprave na obravnavo besedil z medsystemsko aktualizacijo za razvijanje ključnih zmožnosti v 2. letniku gimnazije

2. letnik: Romantična lirika		
<p>Cilj: interpretacija lirskega besedila v kulturnem in zgodovinskem kontekstu; povezovanje dogajanja v istem času; primerjanje literarnih sistemov; spoznavanje prevajalčeve vloge v posredovanju besedil iz drugega literarnega sistema.</p>		
<p>Predznanje: literarnoteoretično znanje (književne zvrsti in vrste – lirika, lirski subjekt, tema, motivi, ideja besedila; pesniški jezik in slog); romantika; kulturne in zgodovinske okoliščine v romantiki.</p>		
<p>Priprava na dejavnost</p> <p>Učitelj izbere besedila različnih avtorjev iz različnih literarnih sistemov (npr. Lermontov: <i>Jadro</i>; Puškin: <i>A. P. Kernovi</i>; Byron: <i>Romanje grofiča Harolda</i> – odlomek Morje, France Prešeren: <i>Kam?</i>).</p> <p>Opomba: Vsa besedila so v berilih.</p> <p>S posameznimi dijaki se dogovori, da se pripravijo na interpretativno branje izbranih pesmi.</p> <p>Priprava glasbenega posnetka.</p>		
<p>Metode: šolska interpretacija, dialoško vodeni učni pogovor</p>		
<p>Predviden čas obravnave: 3 ure</p>		
Ključne zmožnosti	Aktivnost učitelja	Aktivnost dijakov
<p>Sporazumevanje v maternem jeziku: interpretativno branje, analiza besedil, poročanje o delu.</p> <p>Kulturna zavest in izražanje: raziskovanje kulturnih okoliščin v prvi polovici 19. stoletja.</p>	<p>Prva ura</p> <p><u>Motivacija</u></p> <p>Predvaja glasbeni posnetek z ilustracijami (uglasbitev pesmi <i>Jadro</i> v izvedbi ruskega pevca Olega Pogudina, dosegljiva na www.youtube.com/watch?v=k7b-cqtrwO6M)</p>	<p>Poslušajo posnetek in se opredelijo do trditve, da pesem je/ni romantična. Utemeljijo z značilnostmi romantike.</p> <p>Ugotovijo, v katerem jeziku je bila pesem zapeta, in na podlagi ilustracij sklepajo, o čem govori.</p>
	<p><u>Napoved dejavnosti</u></p> <p>Pred nastopom posameznega dijaka učitelj pove osnovne informacije o pesmi.</p>	<p>Izbrani dijaki interpretativno preberejo pesmi; ostali poslušajo.</p> <p>Izrazijo svoje doživljanje pesmi in se opredelijo do tega, katera jim je najbolj všeč. Utemeljijo svojo izbiro.</p> <p>Ugotovijo, katero pesem so poslušali v uvodu.</p>

Ključne zmožnosti	Aktivnost učitelja	Aktivnost dijakov
<p>Širše socialne zmožnosti: branje besedil iz različnih jezikovnih okolij, primerjava izvirnika s prevodom; sodelovalno delo.</p> <p>Učenje učenja: utrjevanje strategij učenja; delo z učbenikom.</p> <p>Digitalna zmožnost: kritična uporaba spletnih virov.</p>	<p>Vodi pogovor o poslušanih pesmih.</p> <p>Dijakom naroči, naj tiho preberejo izbrane pesmi in naj bodo pri tem pozorni na njihovo obliko.</p> <p>Usmerja delo in po potrebi svetuje.</p> <p>Da navodila za domačo nalogo.</p>	<p>Tiho preberejo besedila in odgovorijo na vprašanja za izražanje doživljanja oblike.</p> <p>V skupinah izmenjajo svoj pogled na pesmi. Ugotavljajo, kaj je pesmim skupno in v čem se razlikujejo.</p> <p>V dogovoru z učiteljem izberejo eno pesem za interpretacijo (tema, motiv, ideja, zgradba pesmi, jezikovne in slogovne značilnosti). Pri tem si pomagajo z razlago in vprašanji v učbeniku oz. berilu.</p> <p><u>Domača naloga:</u></p> <p>Postavijo izbrano besedilo v kontekst, tako da s pomočjo računalnika ali tradicionalnih virov: poiščejo informacije o avtorju in kulturnih okoliščinah v njegovem okolju v času romantike; poiščejo besedilo v izvirniku in ga poskušajo primerjati s prevodom (če je na voljo več različnih prevodov, primerjajo tudi te); ugotovijo, ali so besedila tujega avtorja prevedena v slovenski jezik in kdo so prevajalci; ugotovijo, v katere jezike so bile prevedene pesmi Franceta Prešerna; vrednotijo interpretirano besedilo, ocenijo njegovo aktualnost.</p>
	<p>Druga in tretja ura</p> <p>Dopolni ugotovitve dijakov in usmerja sklepno diskusijo o značilnostih romantične lirike.</p>	<p>Uredijo informacije, ki so jih našli za domačo nalogo.</p> <p>Pripravijo ponazorila za poročanje (npr. plakat z miselnim vzorcem; ilustracije izbrane pesmi ipd.).</p> <p>Poročajo o delu: interpretativno preberejo besedilo in predstavijo ugotovitve (avtor, kulturne in druge okoliščine v njegovem času, besedilo v izvirniku, prevodi; interpretacija besedila).</p> <p>Ocenijo predstavitve posameznih skupin in svoj prispevek k uspehu skupine.</p> <p>V dialoško vodenem učnem pogovoru povzamejo spoznanja o značilnostih romantične lirike ter njeni aktualnosti v sodobnem času.</p>

Iz zgornjega prikaza je razvidno, da **zmožnosti ne razvijamo izolirano, vsake posebej, temveč v prepletanju različnih dejavnosti, na katere se morajo pripraviti tudi dijaki**. Učitelj jim mora pravočasno naročiti, naj poiščejo literaturo o obdobju (npr. priročnike, članke, knjige) ter jo prinesejo k pouku, sam pa izbere besedila ter po potrebi dopolni vprašanja in naloge iz berila. Priporočljivo je, da učitelj prinese k pouku tudi pesniške zbirke, v katerih so objavljene pesmi za interpretacijo. Dijaki bodo morali del nalog, povezanih z iskanjem informacij v literaturi, verjetno opraviti doma ali v knjižnici; doma bodo morali dopolniti svoj del poročila in se pripraviti na poročanje. V poročanje naj bodo vključeni vsi dijaki v skupini. To nam morda vzame nekoliko več časa, vendar le na ta način dobijo vsi dijaki priložnost, da govorijo o temi, ki so jo s sošolci raziskovali, in s tem razvijajo svojo sporazumevalno zmožnost.

Medtem ko je v nižjih letnikih učiteljeva vloga spodbujevalca in pomočnika še zelo pomembna, od dijakov v četrtem letniku pričakujemo samostojnost in angažiranost za argumentirano razpravljanje o literaturi. Priložnost, da dokažejo svoje zmožnosti, ponuja poetična drama Dominika Smoleta (preglednica 26), ki jo učni načrt iz leta 2008 predlaga tudi za domače branje. Ob njej dijaki osvojijo pojme, kot so tradicionalni motiv v sodobni dramatik, poetična drama, eksistencialistične prvine, hkrati pa ob primerjavi Smoletove drami s Sofoklejevo tragedijo ponovijo antično dramatiko, pojme tragedija, tragični junak in tragično. To je tudi priložnost za razmišljanje o aktualnosti literarnega dela.

Preglednica 26: Primer priprave na obravnavo besedil z medsystemsko aktualizacijo za razvijanje ključnih zmožnosti v 4. letniku gimnazije

4. letnik: Dominik Smole: *Antigona*

Cilj: primerjanje slovenskega literarnega sistema z drugim nacionalnim/svetovnim sistemom, suverena raba strokovne terminologije in argumentirano razpravljanje o literarnih temah.

Predznanje: antična tragedija (dobro poznavanje Sofoklejeve tragedije), sodobna dramatika; značilnosti dramatike; vloga gledališča nekoč in danes.

Priprava na dejavnost:

Učitelj pripravi posnetek odlomka iz predstave, novice iz sveta kulture in učni list z odlomkom iz Sofoklejeve *Antigone*.

Metode: šolska interpretacija, dialoško voden učni pogovor, diskusija

Predviden čas obravnave: 3 ure

Ključne zmožnosti	Aktivnost učitelja	Aktivnost dijakov
<p>Sporazumevanje v maternem jeziku: sprejemanje posnetka, branje, analiza besedila; uporaba strokovne terminologije itd.</p>	<p>Predvaja posnetek odlomkov iz predstave <i>Antigona</i> (Sofokles) (www.youtube.com/watch?v=MWQ3UbODR0c) in novico iz sveta kulture o novi postavitvi Smoletove <i>Antigone</i> (www.rts.si/premiera-antigone.html).</p>	<p>Ogledajo si posnetka in izpolnjujejo učni list – zapisnik spremljave posnetkov. Povzamejo zgodbo starogrške tragedije, označijo osebe in komentirajo izbrane replike iz posnetka.</p>
<p>Kulturna zavest in izražanje: spoznavanje nacionalnega kavana in postavljanje slovenskega besedila v kontekst svetovnega literarnega sistema.</p>	<p>Umesti dramo <i>Dominka Smoleta</i> v kontekst: obdobje, okoliščine nastanka drame. Predstavi zgodbo.</p>	<p>Berejo Smoletovo besedilo po vlogah. Podčrtajo misli, ki so po njihovem mnenju najpomembnejše. Odgovorijo na vprašanja v berilu, ki se nanašajo na vsebino, osebe in zgradbo drame (<i>Branja 4</i>, str. 346; 1. in 3. vprašanje).</p>
<p>Širše socialne zmožnosti: razpravljanje o vrednotah nekoč in danes; aktualizacija besedila.</p>	<p>Poda navodila za delo z besedilom (odlomek iz učbenika, učni list z odlomkom iz Sofoklejeve tragedije).</p>	<p>Tiho preberejo odlomek iz Sofoklejeve <i>Antigone</i> (3. prizor: Hajmon in Kreon). Izdelajo primerjalno preglednico za:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dogajalni prostor • dogajalni čas • osebe • jezik, slog • zgradbo (če so Smoletovo <i>Antigono</i> brali za domače branje)
		<p>Poročajo o ugotovitvah; s primerjavo sloga in jezika v obeh delih opredelijo značilnosti poetične drame.</p>

Ključne zmožnosti	Aktivnost učitelja	Aktivnost dijakov
<p>Učenje učenja: utrjevanje učnih strategij; delo z učbenikom.</p>	<p>Vodi diskusijo o podobnostih in razlikah med osebami v obeh besedilih ter o njuni aktualnosti.</p>	<p>Ponovno preberejo Hajmonove in Kreontove replike v odlomkih in pisno primerjajo njun značaj in vlogo v Sofoklejevi in Smoletovi drami.</p>
<p>Digitalna zmožnost: kritična uporaba spletnih virov znanja in informacij.</p>	<p>V sintezi pomaga opredeliti literarnovedne pojme.</p>	<p>Nekaj dijakov prebere svoje primerjave; sošolci dopolnijo njihove ugotovitve.</p> <p>Opredeljujejo se do vrednot v obeh dramah.</p> <p>Razpravljajo o Smoletovi aktualizaciji Sofoklejeve tragedije in o aktualnosti obeh del.</p>
		<p>Ugotavljajo, kako vplivata prostor in čas na razumevanje dramskega besedila.</p>
		<p>Pojasnijo pojme: tragedija, poetična drama, motiv, ideja, eksistencializem.</p>

c) Medpodročna aktualizacija

Medpodročna aktualizacija se pri pouku književnosti izvaja kot povezovanje z jezikovnim poukom, kar spodbuja in krepi sporazumevalno in splošnobralno zmožnost.

Sporazumevalno zmožnost razvijamo z vsemi štirimi sporazumevalnimi dejavnostmi (Učni načrt ... 2008: 4–42):

- **poslušanje** (učiteljeva razlaga, interpretativno branje, govorni nastop, zvočni ali video posnetek);
- **branje** (glasno in tiho branje umetnostnih in neumetnostnih besedil, opazovanje zgradbe besedila in jezikovnih struktur, pomenska analiza slovnično zapletene zložene povedi);
- **govorjenje** (pogovor učitelja z dijaki, pogovor med dijakoma pri delu v dvojicah, pogovor med dijaki v skupini; dijakov govorni nastop, drammatizacija, igra vlog ipd.; razčlenjevanje jezikovnih struktur, iskanje pomenov, sopomenk);

- **pisanje** (interpretacija literarnega besedila, pisanje poustvarjalnega besedila, preoblikovanje besedila – npr. iz verzov v prozo in obratno ali iz arhaičnega jezika v sodobnega, pisanje povzetkov, zapiskov ipd.).

Če je le mogoče, naj bi bile vsako uro zastopane vse štiri dejavnosti. Čeprav gimnazijo praviloma obiskujejo jezikovno sposobnejši dijaki, v vsakdanji pedagoški praksi lahko že ugotavljamo, da imajo tudi gimnazijci težave s koncentracijo pri spremljanju daljšega besedila (oddaje ali celo daljše razlage oz. predavanja), z razumevanjem prebranega besedila in izražanjem svojih misli o poslušanem ali prebranem besedilu. Težave jim lahko pomagamo odpraviti le z vajo: dosledno zahtevamo, da med razlago ali spremljanjem oddaje pišejo zapiske ali vsaj ključne besede, nato pa besedilo smiselno glasno povzamejo; si zapišejo vprašanja o predstavljeni temi in skušajo na ta vprašanja odgovoriti. Dijakom tudi v srednji šoli omogočimo čim več priložnosti, da pri pouku glasno berejo ter izpopolnjujejo bralno tehniko in se preizkušajo v interpretativnem branju. Po glasnem branju se pogovorimo o vplivu načina branja na razumevanje besedila ter o razlikah med branjem umetnostnega in neumetnostnega besedila. Dijaki naj sproti vrednotijo lastno branje in načrtujejo svoje dejavnosti za izboljšanje svojega branja.

Posebno pozornost posvečamo ozaveščanju bralnih strategij, pri čemer poleg splošnih razvijamo še specifične, npr. podčrtovanje ključnih besed ali misli, robne oznake (vprašaji, klicaji, kratka vprašanja), izpisovanje (linearno ali v obliki miselnega vzorca oz. pojmovnih vzorcev), pisanje povzetkov (Marentič Požarnik 2010: 170). Dijake spodbujamo k zapisovanju vprašanj, komentarjev ipd. Z utrjevanjem bralnih strategij razvijajo zmožnost učenja učenja, hkrati pa pridobivajo nujno znanje, ki jim omogoča razpravljanje o literaturi.

Pomembno je, da učitelj pripravi različna besedila (npr. neumetnostna o literarni zgodovini, kulturnih okoliščinah v zgodovinskih obdobjih, o medijskih predelavah literature; umetnostna – poezija, proza, dramatika) in na konkretnih primerih predstavi različne strategije branja za različna besedila, nato pa jim pogosto in ob različnih besedilih omogoči utrjevanje bralnih strategij. Za to dejavnost so primerne literarnovedne razlage v učbeniku za književnost, besedila o kulturnih okoliščinah v medijih, kratke zgodbe ipd. V preglednici 27 je predstavljen primer vključevanja različnih virov informacij v pouk književnosti, s čimer upoštevamo razlike med učnimi stili dijakov in jim tako omogočimo pridobivanje znanja na način, ki jim najbolj ustreza.

Preglednica 27: Primer priprave na obravnavo besedil z medpodročno aktualizacijo za razvijanje ključnih zmožnosti v 1. letniku gimnazije

1. letnik: <i>Brižinski spomeniki</i>		
Cilj: dijaki med poslušanjem zapišejo bistvene informacije, po poslušanju uredijo zapiske in jih samostojno dopolnijo z informacijami iz učbenika.		
Predznanje: srednjeveška književnost, razvoj slovenskega jezika		
Priprava na dejavnost: Učitelj pripravi posnetek in tehnološke pogoje.		
Metode: šolska interpretacija		
Predviden čas obravnave: 1 ura		
Ključne zmožnosti	Aktivnost učitelja	Aktivnost dijakov
Sporazumevanje v maternem jeziku: poslušanje, branje, govorjenje, pisanje.	Napove dejavnost in da navodila za poslušanje. Predvaja multimedijško predstavitev <i>Brižinskih spomenikov</i> (<i>Rojstni list slovenske kulture</i> , režija Matjaž Žbontar, 2005, dosegljivo na spletni strani www.nuk.uni-lj.si/bs.html).	Pred poslušanjem preberejo vprašanja, na katera bodo morali odgovoriti po poslušanju. Poslušajo oddajo in si sproti zapisujejo pomembne informacije.
Kulturna zavest in izražanje: pomen <i>Brižinskih spomenikov</i> za Slovence in za širši evropski prostor		V učbeniku preberejo razlago o <i>Brižinskih spomenikih</i> in dopolnijo zapiske o oddaji.
Širše socialne zmožnosti: sodelovanje s sošolcem, medsebojna pomoč.	Usmerja delo in po potrebi pomaga pri oblikovanju odgovorov. Opozori na pomembna dejstva o <i>Brižinskih spomenikih</i> .	Oblikujejo vsebinsko in jezikovno pravilne odgovore na vprašanja o nastanku, zgradbi, jezikovnih značilnostih, pomenu <i>Brižinskih spomenikov</i> iz učbenika.
Učenje učenja: uporaba strategij branja; aktivno poslušanje, delo z učbenikom.	Pove navodila za dodatno raziskovanje teme.	S sošolcem uskladijo odgovore. Poročajo o odgovorih in jih po potrebi dopolnijo.
Digitalna zmožnost: kritična uporaba spletnih virov.		Na medmrežju poiščejo spletne strani o <i>Brižinskih spomenikih</i> in jih ovrednotijo glede na njihovo informativno vrednost.

Posebna vrsta branja, ki ga razvijamo pri pouku književnosti, je **glasno interpretativno branje**. Tudi v srednji šoli naj zlasti prvič vsaj poezijo bere učitelj sam, saj predstavlja dijakom prvi zgled za interpretativno branje. Če je na voljo posnetek besedila, ga lahko uporabi, vendar pa je v slovensčini tega dosti premalo. Dostopne so zvočnice za posamezne avtorje,

zelo uporabni so tudi posnetki na spletni strani Franceta Prešerna, sicer pa mora večino besedil prvič interpretativno prebrati kar učitelj, ki vedno prebere tudi starejša besedila (npr. odlomke iz del Primoža Trubarja ali Janeza Svetokriškega). V prvem letniku učitelj pojasni pomen zvočnih spremljevalcev besedila in na primeru pokaže, kako naj se pripravijo na interpretativno branje. Pomaga jim, da v izbranem besedilu označijo poudarke, premore, intonacijo, spremembe v hitrosti; v besedah označijo mesto naglasa ipd. Ista pravila upoštevajo tudi pri deklamaciji. Priporočljivo je namreč, da se dijaki občasno naučijo del besedila na pamet (pesem ali odlomek iz dramskega oziroma pripovednega besedila). Dijake lahko spodbudimo, da predstavijo izvirno interpretacijo (lahko jo zapojejo ob glasbeni spremljavi, pripravijo posnetek ipd.).

K utrjevanju bralnih strategij prispevajo domača branja: med branjem ali po njem dijaki odgovorijo na vprašanja ali pišejo dnevnik branja s povzetki, povezovalnimi shemami za odnose med osebami, oznakami oseb, citati, lastnimi komentarji ipd. Med strategije, primerne za samostojno domače branje in obravnavo besedila v šoli, spada **tesno branje**, tudi natančno ali podrobno branje. Kot ga definira Boža Krakar Vogel, je to večkratno branje krajšega in zahtevnejšega besedila na več različnih načinov. Namen je globlje razčlenjevanje, dobro razumevanje mikroenot in celote ter vrednotenje besedila ob podpori tihega in glasnega, individualnega in skupinskega branja, diskusije, reševanje problemov – prepoznavanje večpomenskosti, branje med vrsticami idr. (Krakar Vogel 2014: 368). V srednjih šolah se je uveljavilo zlasti v 4. letniku ob branju besedil iz maturitetnega sklopa, zelo je primerno za obravnavo poezije, skoraj nujno pa to metodo uporabimo vsaj pri obravnavi besedil iz starejše slovenske književnosti.

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti je ves čas vpeto v vse faze pouka književnosti, od motivacije za delo z besedilom do novih nalog. O literarnih temah dijaki izražajo mnenje, bolj ali manj argumentirano razpravljajo, berejo in tvorijo raznovrstna besedila, pri čemer mora upoštevati ista načela kot v okviru jezikovnega pouka. Dijaki pri pouku književnosti pripravljajo referate na temo življenja in dela posameznih avtorjev, kulturnih in drugih okoliščin v posameznih književnih obdobjih, o prebranih knjigah itd. Pri tem upoštevajo značilnosti besedilne vrste ter pravila uspešnega nastopanja, torej v novih situacijah uporabijo znanje in spretnosti, pridobljene pri jezikovnem pouku. Svoje govorne nastope popestrijo bodisi s plakati bodisi z elektronskimi prosojnicami, ki so se jih naučili izdelovati pri urah informatike v prvem letniku. Spodbudimo jih, da razmislijo o smiselni razporeditvi besednega in slikovnega gradiva na

plakatu oz. prosojnici, posebej pa jih opozorimo na upoštevanje slovničnih in pravopisnih pravil pri besednem delu ponazorila. Opozorimo jih, da je pri govornem nastopu pomembnejši od plakata ali prosojnice prepričljiv nastop v zborni izreki. Govorni nastop ocenimo po kriterijih, s katerimi smo dijake seznanili že na začetku šolskega leta.

Največ samostojnosti morajo dijaki pokazati pri pisanju literarnega spisa oziroma eseja, saj so pri tem odvisni samo od lastnega razumevanja danih smernic za pisanje. Po uvedbi mature so se zaradi šolskega eseja v gimnazijah tudi v nižjih letnikih uveljavili literarni spisi, skoraj povsem pa je izrinjeno ustvarjalno pisanje, čeprav ga imajo dijaki večinoma radi in je tudi zato prav, da jim vsaj v prvem in drugem letniku to možnost pogosteje omogočimo in se ne omejujemo le na klasične literarne spise. Tudi z dramatisacijo odlomka iz pripovedi, nadaljevanjem zgodbe, domišljijским spisom ali namišljenim intervjujem lahko na primer dokažejo, da so razumeli prebrano besedilo in posamezne prvine v njem, hkrati pa razvijajo ustvarjalnost, jezikovno občutljivost za besedne igre, različne pomenske odtenke, bogatijo besedišče tudi za vsakdanje sporazumevanje itd.

Primeri navodil za ustvarjalne spise, 1. letnik:

Zgodba vezirjevega pisarja

Literarni spis

Kot vezirjev pisar na stara leta pripovedujete vnuku o svojem odraščanju in šolanju, kako ste po imenovanju Jožefa za prvega človeka pod faraonom postali njegov zvesti spremljevalec. Opišite svoje delo na vajini poti po Egiptu v času »debelih krav« in med srečevanjem z lačnim ljudstvom v času »suhih krav«. Kakšni so bili vaši zasebni stiki z vezirjem (ali ste bili priča njegovi osebnim družinskim srečim in njegovemu ponovnemu srečanju z očetom)? V pripovedi izpostavite najzanimivejši dogodek, ki ste ga morali zapisati kot pisar.

Vaše pripovedovanje naj bo doživeto in subjektivno – izrazite tudi svoj odnos do gospodarja in vnuku (bodočemu pisarju) posredujte sporočilo, ki mu bo koristilo v njegovem življenju.

Antigonina izpoved

Osebno pismo

Predstavljajte si, da se je **Antigona** pred smrtjo v pismu poslovila od svojih sorodnikov. Izberite naslovnika njenega pisma in temu prilagodite njeno izpoved. V pismu naj se Antigona ozre na svoje življenje, se spomni kakega dogodka v zvezi z naslovnikom pisma, izrazi svoje mnenje o ravnanju posameznih oseb, še zadnjič utemelji svojo odločitev, da se zoperstavi Kreontovemu ukazu. V zaključku naj zapiše življenjski nasvet naslovniku za prihodnost. Pri izbiri besedišča upoštevajte, da je Antigona tragična junakinja plemenitega rodu, ki se temu primerno tudi izraža.

Tragedija na danskem dvoru**Pogovor**

Predstavljajte si, da mora **Horacij** kraljeviču Fortinbrasu pojasniti, kaj se je na danskem dvoru dogajalo po smrti kralja Hamleta. Besedilo zapišite kot pogovor (lahko tudi v obliki dramskega prizora). Upoštevajte, da je bil Horacij Hamletov prijatelj in da je poznal njegove načrte, ni pa bil priča vseh dogodkov, zato bo o nekaterih dogodkih domneval, kako je do njih prišlo, o nekaterih pa bo povzel pripovedovanje drugih.

Kako je prišlo do sprave med Capuleti in Montegi**Iz samostanske kronike**

Postavite se v vlogo **očeta Lorenza**. Vaša naloga je, da v samostansko kroniko zapisujete pomembne dogodke v Veroni. Pripovedujte o tragični usodi mladih zaljubljenecv in o svoji vlogi pri tem. Upoštevajte, da ste za nekatere dogodke izvedeli le iz pripovedovanja drugih. Komentirajte dogodke in ravnanje posameznih oseb (npr. Romeo, Julija, Julijini starši) in ob primeru Romea in Julije oblikujte sporočilo, kakšna vrednota je ljubezen.

Ravno pri pisnih izdelkih je medpodročna aktualizacija neizogibna, saj sodobne oblike komunikacije z močno okrnjenimi stavčnimi strukturami in opuščanjem pravopisnih pravil močno vplivajo na zmožnost govornega in pisnega izražanja mladostnikov. Zato je toliko pomembnejše, da učitelj vztraja pri odgovorih v celih povedih, pa naj gre pri tem za izražanje mnenj med pogovorom ali pa za odgovore na vprašanja iz berila. Izkušnje kažejo, da se srednješolci najraje učijo iz zapiskov, torej mora biti iz odgovora razvidno, kakšno je bilo vprašanje. Osebno opažam v zadnjih letih tudi pogostejše tehnične težave pri pisanju daljšega besedila, predvidevam pa, da bo z nekritičnim uvajanjem tabličnih računalnikov v šole teh težav v bodoče še več.

Interpretacijo umetnostnega besedila običajno začnemo s pojasnjevanjem besednega koda, pri tem pa dijake spodbujamo, da pomena besed ne ugotavljajo le iz konteksta, temveč uporabljajo jezikovne priročnike. Raziskava o ključnih zmožnostih (Jožef Beg 2015) je pokazala, da dijaki priročnikov ne uporabljajo pogosto, pa tudi da so jim nerazumljivi pojmi, za katere se učiteljem zdi samoumevno, da poznajo njihov pomen (npr. pevec kot pesnik).

Da bi dijaki razumeli besedilo, je treba najprej ugotoviti vse neznanke v besedilu. Razumevanje izvirnih slovenskih besedil iz starejših obdobjev dijakom olajšamo z dejavnostmi, kot je preoblikovanje besedila v sodobni jezik. Upoštevati morajo razlike na skladenjski in oblikoslovni ravni: dolge in zapletene povedi razdeliti na več krajših; zamenjati besedni red, posodobiti

besedišče (poiskati sopomenke, postaviti besedo v sodobno obliko), urediti po sodobnih pravopisnih pravilih itd.

Primer naloge:

Primož Trubar: *En register ... ena kratka postila* (odlomek Proti zidavi cerkva)

Pred osemindvajseti lehti, tedaj kedar sem v Loki per Radočeju farmošter bil, je bila gori nad Kompolom v vinogradih ena baba; ta se je svetila inu pravila, s. Sebastijan inu s. Roh vsako nuč k ni prideta, ž no govorita inu velita, de se nima na tim hribu nad Kompolom inu Šemačino ena cerkev sturi inu sezida; aku tiga ne dajo, taku hočta čez ludi inu čez živino tako pomor inu žlize poslati, de malu ludi inu živine žive ostane; onadva tudi hočta vse vinograde inu pole s točo po-bit. (Branja 1, str. 254)

- Preberite prvo poved iz Trubarjeve pridige in jo preoblikujte v sodobno slovenščino. Razlago nekaterih besed poiščite v slovarčku na koncu odlomka.
- Primerjajte besedišče in skladenjsko sestavo Trubarjevega besedila s svojim »prevodom«. Ali ste pri prevajanju ohranili eno poved? Zakaj da/ne?
- Za katero narečje so značilne oblike: lehti, per, sturi, malu? Katere značilnosti Trubarjevega jezika ste še opazili?
- Predstavite vlogo Primoža Trubarja v slovenski kulturni zgodovini.

Trubarjev jezik je dijakom težko razumljiv ne le zaradi besedišča, temveč tudi zaradi zapletene skladnje. Prvo oviro za razumevanje lahko premagajo z razlagami besed oz. slovarčkom, ki je v vseh berilih nujen dodatek starejšim besedilom. Večje težave lahko predstavljajo dolge večstavčne povedi, vendar vsaj boljši dijaki hitro ugotovijo, da Trubarjevo poved lahko razdelijo na več krajših že s tem, da podpičja zamenjajo s piko. »Prevajanje« v sodobni jezik je tudi priložnost za pogovor o pomenu besednega reda za razumevanje besedila. Seveda bomo obravnavo Trubarjevega besedila povezali z zgodovino jezika in razvijanjem kulturne zavesti.

»Prevajanje« besedila je nujno pri obravnavi Prešernove poezije, saj jo dijaki brez posodabljanja zahtevnih skladenjskih struktur in besedišča zelo težko razumejo, kar je potrdila tudi v pričujočem delu predstavljena raziskava o ključnih zmožnostih. Sodobnim mladostnikom povzroča težave tudi branje pripovednih besedil iz slovenskega realizma (Josip Jurčič: *Deseti brat, Telečja pečenka*; Simon Jenko: *Tilka*; Janko Kersnik: *Kmetске slike, Jara gospo-da*; Ivan Tavčar: *Med gorami*), in sicer ne le zaradi arhaizmov in hrvatizmov, temveč tudi zaradi vsebine, ki jim je izkušnjsko preveč tuja.

Pri opazovanju besednih in stavčnih struktur dijaki literarnovedno znanje povežejo z jezikovnim: ugotavljajo, s katerimi jezikovnimi sredstvi pesnik ustvarja poseben ritem v pesmi (npr. paralelizem členov v pesmih

Daneta Zajca *Veliki črni bik* ali *Črni deček*), kako učinkujejo glagoli v nedoločniku na začetku posamezne kitice (Tone Pavček: *Glagoli*); kako v besedilu učinkujejo tropičja (Lojze Kovačič: *Prisleki*) ali dolge zapletene povedi (Florjan Lipuš: *Zmote dijaka Tjaža*), kakšna so pomenska razmerja med stavki v slovnično zapletenih povedih itd. Opazovanje jezikovne sestave je zaradi njene inovativnosti še posebej zanimivo pri sodobni poeziji.

Primer naloge:

Je južni otok. Je.

Daleč v neznanem morju

je pika na obzorju.

Je lisa iz megle. (Kajetan Kovič: Južni otok)

- Primerjajte zapis glagola »biti«. Zakaj je v prvem verzu zapisan s poševno, v nadaljevanju pa s pokončno pisavo? Pomagajte si s stavčnočlensko analizo.
- Zamenjajte polnopomenski glagol s sopomenko. Ali bi bil učinek enak kot v pesnikovi verziji? Utemeljite odgovor.

Med obravnavo pesmi Kajetana Koviča *Južni otok* se ustavimo pri glagolu biti in ugotavljamo razliko med polnopomenskim in pomožnim glagolom. Dijaki razpravljajo o učinku rabe glagolov, ki sta zapisana v isti obliki, vendar imata v besedilu različno vlogo, ter ugotavljajo značilnosti pesmi s skladenskega vidika. S pomočjo medpodročnega povezovanja utrjujejo zavedanje o vlogi jezika v literarnem besedilu, pa tudi splošno jezikovno zmožnost.

Možnosti za medpodročno povezovanje pri slovenščini je veliko, in sicer ne le s sklicevanjem na jezik pri branju literarnih besedil, temveč tudi z vnašanjem literarnih besedil v jezikovni pouk. Po dveh desetletjih doslednega zavračanja povezovanja med vsebinami pouka književnosti in jezika se tako zopet vzpostavlja naravna vez med obema področjema pri predmetu slovenščina.

3.1.3.2 Medpredmetna aktualizacija

Znotrajpredmetno aktualizacijo dopolnjujemo z medpredmetno, in sicer s povezavami med različnimi predmeti ter z medijskimi in elektronskimi povezavami.

a) Povezave med različnimi predmeti

Cilj premika od transmisijskega, tj. »prenašanja gotovega znanja, ki je velikokrat ločeno od izkušenj in od konkretnih življenjskih okoliščin« (Marentič

Požarnik 2010: 11), do spoznavno-konstruktivističnega ali transformacijskega pouka, ki osrednjo vlogo namenja aktivni učenčevi vlogi pri pouku skozi vse faze učnega procesa (Peklaj idr. 2009: 22), je mogoče doseči večjo trajnost znanja, zmožnost aplikacije znanih ugotovitev na nove okoliščine, kritično mišljenje itd. Pri obravnavi učne snovi učitelj »ni pozoren le na ‚kvantitativno dimenzijo‘, kaj učenec ve in česa ne, temveč namenja osrednjo pozornost spoznavanju ‚kakovosti‘ učenčevega predznanja, pogledov in izkušenj« (prav tam). Znanje, ki ga učenci oz. dijaki pridobivajo pri posameznih predmetih, povezujemo s pomočjo t. i. **medpredmetnega povezovanja**, pri čemer se književni pouk že od nekdanj povezuje z zgodovino, pa tudi drugimi družboslovnimi področji, zlasti s sociologijo, psihologijo in filozofijo. Medpredmetno povezovanje ne vpliva le na večjo dolgoročnost znanja in kritično mišljenje, večjo uporabo znanja in sposobnost uvida v raznolike obravnave podobne snovi, spodbujanje vsebinskega znanja (pri pouku književnosti je to znanje literarnoteoretsko in literarnozgodovinsko) ter na funkcionalne dejavnosti (spoznavno-sprejemne in prenosniške), ampak spodbuja širše cilje pouka književnosti, kot so npr. kulturna razgledanost, nacionalna in osebna samozavest ipd. (Žbogar 2011: 273). Pri različnih oblikah dela razvijajo tudi spretnosti za sodelovalno delo, empatijo, strpnost in spoštovanje do drugače mislečih, torej tiste vidike, ki jih zanima definicija medosebne, medkulturne, socialne in državljanske zmožnosti.

Povezovanje med različnimi predmeti poteka z različnimi dejavnostmi, ki jih izvaja učitelj književnosti sam v okviru posamezne učne teme ali v sodelovanju z učiteljem drugega predmeta. Pogoste so povezave z družboslovnimi in humanističnimi predmeti:

- zgodovina: prikazovanje književnega razvoja v kontekstu časa nastanka (splošno zgodovinske in kulturno zgodovinske okoliščine);
- umetnost (glasbena in likovna): literarni motivi v likovni in glasbeni umetnosti; značilnosti sloga v določenem obdobju;
- geografija: posebnosti književnih del zaradi geografskih okoliščin, geografskega izvora avtorjev in geografske lokacije del;
- filozofija: miselnost v času nastanka besedila, filozofske smeri in literatura;
- psihologija in sociologija: psihološke in sociološke razsežnosti v književnem besedilu;
- tuji jeziki: primerjanje prevodov z izvirniki, prevajanje dela besedila v tuji jezik.

Povezave z naravoslovnimi predmeti so redkejšje, vendar so občasno tudi možne (npr. učitelj biologije ob branju Ibsenovih *Strahov* pojasni vpliv dednosti na človeka; učitelj fizike osvetli znanstvene pojme iz Dürrenmattove drame *Fiziki*).

Evropski literarni okvir (2012) med cilji pouka književnosti za najvišjo raven literarne zmožnosti na prvem mestu navaja primerjavo literarnega besedila z drugimi oblikami umetnosti. Spoznavanje različnih oblik umetniškega izražanja (npr. filmske adaptacije antičnih in biblijskih besedil, realističnih del, umetniško ustvarjanje v književnih obdobjih) je vključeno tudi v učni načrt za slovenščino v gimnazijah. Dijaki naj bi primerjali značilnosti raznovrstnih umetniških del, povezanih z literarnim obdobjem ali gibanjem, ter prepoznavali literarne motive v umetniških delih (tudi v filmih). Pri tem si lahko v precejšnji meri pomagajo z berilom, saj so vsa tri trenutno aktualna berila bogata s slikovnim gradivom in spodbujajo povezovanje z umetnostno zgodovino.

Medpredmetno povezovanje je postalo s posodobljenimi učnimi načrti v gimnaziji zelo aktualno, vendar je treba poudariti, da tovrstno povezovanje za učitelje slovenščine ne pomeni posebne novosti. Če želimo dijakom približati Homerjevo *Iliado* ali Tavčarjev roman *Visoška kronika*, ju moramo povezati z zgodovinskimi okoliščinami; Dostojevskega in njegov roman *Zločin in kazen* težje razumemo brez znanja filozofije in psihologije, za razumevanje nesrečne Eme Bovary ali Ančke iz Kersnikove *Jare gospode* pa je dobro poznati položaj ženske v 19. stoletju. Medpredmetno povezovanje je v sodobnih berilih posebej poudarjeno, saj so ob številnih literarnih besedilih tudi vprašanja in naloge, ki dijake usmerjajo v raziskovanje zgodovinskih okoliščin, socioloških, filozofskih, psiholoških in drugih vidikov besedila.

V zadnjem desetletju se je v šolah uveljavilo bolj kompleksno medpredmetno povezovanje, v katerem lahko sodeluje po več učiteljev, vse faze dela pa morajo biti skrbno načrtovane, sicer postane takšno sodelovanje samo sebi namen in brez posebnega učinka. Sodelujoči učitelji morajo v pripravi (preglednica 28) opredeliti skupni problem oz. raziskovalno vprašanje, cilje s pričakovanimi dosežki in način ocenjevanja, načrt dela, pri tem pa v vse faze (od idejne zasnove do končne predstavitev) vključujejo tudi dijake. Takšno delo ima prednost v celovitem razvijanju vseh ključnih in drugih zmožnosti pri dijakih ter v njihovem zadovoljstvu zaradi zanimivih aktivnosti (npr. snemanje filma, priprava gledališke predstave ali recitala, izdelava predmetov po motivih iz literarnega dela, priprava časopisa), vendar pa terja zelo veliko časa in energije tako od dijakov kot od sodelujočih učiteljev.⁹⁰

90 Na Šolskem centru Novo mesto smo v programu tehniške gimnazije izvedli že več obsežnih projektov, ki jih lahko opredelimo kot medpredmetne aktualizacije. Dijaki so na primer posneli učno uro o vitezhih z igranim odlomkom *Kako se je dal don Kihot poviteziti* (2007) ter učno uro o starogrškem gledališču z uprizoritvijo prvega prizora Sofoklejeve *Antigone* (2009); pripravili razstavo plakatov in zbornik *Primož Trubar v luči sodobnega časa* (2008); prevajali so Vodnikove *Kuharske bukve*, napisali *Veliko pratiko* in *Novice* (2010); izdelovali figure in makete po motivih Finžgarjevega romana *Pod svobodnim soncem* (2013) itd.

Preglednica 28: Primer načrta za izvajanje medpredmetnega projekta

 Tema: **Življenje v antični Grčiji – grško gledališče**

Medpredmetno povezovanje: slovenščina (SLO), zgodovina (ZGO), informatika (INF)

Razred: 1. letnik

CILJI MEDPREDMETNEGA PROJEKTA

Splošni cilj: dijak poveže vsebine z različnih predmetnih področij; samostojno ali v sodelovanju s sošolci raziskuje dogovorjeno temo, ugotovitve oblikuje s pomočjo računalnika (pri tem upošteva značilnosti besedilne vrste) ter jih predstavi v pisni in govorni obliki; razvija svojo ustvarjalnost, podjetnost, kulturno zavest in širše socialne zmožnosti.

A. SLOVENŠČINA*Antična dramatika; Sofokles: Antigona (domače branje)*

Prebere eno izmed del grške dramati-ke in jo zna umestiti v čas nastanka. Pozna značilnosti dobe, v kateri je delo nastalo (mestne države, boj za oblast, verovanje in mitologija, položaj žensk).

Z različnimi aktivnostmi dokaže, da delo razume; z aktualizacijo spozna mesto Sofokle-jeve drame v sodobnem času; pozna literarnoteoretične pojme (tragedija, tragično, katarza, tragič-ni junak; zgradba tragedije; grško gledališče); zna obnoviti zgodbo, predstaviti ose-be, se opredeliti do njihovih dejanj in aktualizirati sporočilo tragedije; svoje razumevanje tragedije dokaže z literarnim spisom; zna izraziti svoj pogled na grško gle-dališče (npr. plakat, spis, film, drama-tizacija); pri govornem nastopu upošteva pravi-la uspešnega sporočanja.

B. ZGODOVINA*Življenje v antični Grčiji*

Pozna značilnosti dobe, v kateri je ustvarjal Sofokles, pa tudi značilnosti dobe, v kateri se do-gaja zgodba *Antigone* (mestne države, boj za oblast, verovanje in mitologija, položaj žensk itd.).

Poišče literaturo na dano temo in pripravi seminarsko nalogo. V govornem nastopu dokaže, da temo pozna in jo razume.

Izdela posnetek materialnega vira iz antične Grčije (npr. orožje, nakit, lonče-no posodo).

C. INFORMATIKA*Oblikovanje besedila v različnih programih. Uporaba medmrežja*

Zna oblikovati be-sedilo v urejevalniku besedil ter pripraviti predstavitev z elek-tronskimi prosojnica-mi.

Po navodilih zna ob-likovati seminarsko nalogo.

Razvije spretnosti pri uporabi informacij-sko-komunikacijske tehnologije.

Razvije odnos do varne uporabe medmrežja (izkoris-titi prednosti in se zavedati nevarnosti).

POTEK DEJAVNOSTI

Dejavnosti bodo potekale pri urah slovenščine, zgodovine in informatike, med pro-jektivnim tednom in doma.

	Dejavnosti	Čas	Oblike in metode dela
1.	Uvodna ura; navodila za delo: kako in kje iščemo gradivo, kako urejamo podatke in oblikujemo seminarsko nalogo; ⁹¹ izbira teme; navodila za pisanje dnevnika domačega branja v povezavi s temo raziskovanja ⁹²	konec oktobra (2 uri)	frontalno (sodelovalno poučevanje)
2.	Raziskovanje dane teme (iskanje, zbiranje in izbiranje virov; izdelava in oblikovanje seminarskih nalog) – ZGO, INF, SLO	november–december	individualno delo (delo doma in pri vajah iz informatike);
3.	Domače branje – Sofokles: <i>Antigona</i> – SLO	december–januar	delo z viri; uporaba IKT); pisanje dnevnika branja
4.	Govorni nastop (zagovor seminarskih nalog ob izdelanih elektronskih prosojnicah) – INF, ZGO, SLO (OCENA)	januar – 6 ur	individualno delo (govorni nastop)
5.	Obravnavo domačega branja v šoli – SLO	februar – 2 uri + 1 ura	komunikacijski pouk, delo z besedilom, diskusija, pisanje lastnega besedila
6.	Ustvarjalno in poustvarjalno pisanje: a) literarni spis – SLO (OCENA); po-prava b) pisanje scenarija za učno uro <i>Igrajmo se grško gledališče</i> ; c) izbiranje, dopolnjevanje in oblikovanje končnega scenarija (razprava v spletni učilnici) – SLO, INF	februar–marec (doma, pri urah vaj iz informatike)	pisanje pisanje in diskusija v spletni učilnici
7.	Oblikovanje skupin za pripravo končnega izdelka – učne ure (oblikovanje skupin v spletni učilnici; praktično delo – izdelava scene, kostumov, mask, rekvizitov, izbira zvočnih učinkov; dokončanje scenarija; priprava na snemanje) – ZGO, SLO, INF	april–maj	skupinsko delo; delo doma
8.	Snemanje učne ure (na projektnem tednu – junij 2009) – ZGO, SLO, INF (Samo)evalvacija	junij (16 ur) junij (1 ura)	skupinsko delo individualno delo

91 Ob projektu smo sodelujoči učitelji (slovenščina – Jožica Jožef Beg, zgodovina – Rosa Mohar, informatika – Tanja Jerič, Ivan Slinkar) pripravili navodila za seminarske naloge v Srednji elektro šoli in tehniški gimnaziji.

92 Ob branju *Antigone* so dijaki ugotavljali, kako se v delu odraža duh časa, v katerem je nastalo (npr. pogled na vladanje, položaj ženske, vojskovanje, odnos do bogov).

PRIČAKOVANI DOSEŽKI:

- razvijanje bralne zmožnosti: samostojno berejo literarna in neliterarna besedila; se kritično opredeljujejo do prebranega;
- poznavanje in razumevanje klasičnega besedila; pridobivanje uporabnega književnega znanja (umestitev v obdobje; literarnoteoretični pojmi);
- širjenje svojih spoznanj o književnosti in uvrščanje v širši kulturni kontekst;
- poznavanje in razumevanje zgodovinskih okoliščin;
- tvorjenje ustreznih slovnično, pravopisno in oblikovno urejenih besedil (obnova, oznaka, ustvarjalno pisanje) in seminarska naloga; upoštevanje okoliščin sporočanja in načel uspešnega pisnega in govornega sporočanja;
- primerno sporazumevanje s pomočjo elektronske pošte in sodelovanje v forumu spletne učilnice;
- medijska vzgoja: snemanje učne ure in dramatizacije;
- samoocena dela.

OCENJEVANJE:

- ocena pri vseh treh predmetih: seminarska naloga in predstavitev (govorni nastop): slovenščina (jezik in pravopis, zgradba seminarske naloge, navajanje virov; pri literarnih temah tudi vsebina), zgodovina (vsebinska ustreznost; načrti za izdelke), informatika (tehnični vidik seminarske naloge, predstavitev – elektronske prosojnice);
 - slovenščina: šolski spis na temo domačega branja;
 - obvezne izbirne vsebine: priprave na snemanje, izdelava posnetkov materialnih virov in snemanje (projektno delo – 30 ur).
-

Poleg obsežnejših in dolgotrajnejših medpredmetnih povezav v okviru projektnega dela izvajamo tudi krajše oblike povezovanja, ki jih izvedemo v eni ali največ dveh šolskih urah. Ob obravnavi prevodne književnosti lahko na primer spoznavanje kulture in jezika iz tujega okolja vsaj nekajkrat na leto povežemo z medpredmetnim sodelovanjem oziroma s sodelovalnim poučevanjem, v katerem sta udeležena učitelj književnosti in učitelj tujega jezika (preglednica 29).

Preglednica 29: Primer medpredmetne povezave pri slovenščini in angleščini v 4. letniku gimnazije

Poezija Daneta Zajca v angleškem prevodu (4. letnik)

Cilj: samostojna interpretacija neznane pesmi Daneta Zajca; poskus prevajanja pesmi v angleščino; spoznavanje medijskih priredb pesmi (poezija v prevodu in uglasbitvi Chrisa Eckmanna); samoocena lastnih rešitev.

Predznanje: zmožnost samostojne interpretacije literarnega besedila; znanje angleščine.

Priprava dejavnosti:

Učitelj slovenščine se dogovori z učiteljem angleščine za razdelitev nalog.

Pripravi učni list z besedilom.

Predviden čas za izvedbo: 2 uri

Ključne zmožnosti	Aktivnost učitelja/ učiteljev	Aktivnost dijakov
Sporazumevanje v maternem jeziku: branje, poslušanje, samostojna interpretacija	Interpretativno prebere besedilo in usmerja pogovor o besedilu.	Poslušajo interpretativno branje pesmi. Na podlagi tematskih, motivnih, slogovnih in drugih značilnosti ugotovijo, kdo je avtor pesmi. Interpretirajo pesem po elementih za interpretacijo in poročajo o svojih ugotovitvah.
Sporazumevanje v tujem jeziku: informacija o prevajanju (v angleščini), pogovor, prevajanje		
Kulturna zavest in izražanje, medkulturna zmožnost: pogovor o prevajanju poezije	Učitelj angleščine predstavi okoliščine prevajanja poezije Daneta Zajca. Dijake spodbudi k prevajanju pesmi v angleščino.	Dijaki prevajajo besedilo. Po končanem delu predstavijo svoj prevod; po nasvetu učitelja dopolnijo ali popravijo svoj izdelek.
Medijska zmožnost: ⁹³ vrednotenje uglasbitve	Učitelj razdeli tekst s prevodom in spodbudi razpravo o problemu prevajanja.	Primerjajo svoj prevod s profesionalnim prevodom, komentirajo rešitve, razmišljajo o prevodu.
Učenje učenja: samocena dela	Usmerja dejavnosti.	
	Predvaja uglasbitev	Poslušajo uglasbitev Zajčeve pesmi v angleščini. Primerjaj uglasbeno in zapisano različico. V refleksiji zapišejo, kaj novega so se naučili v izvedeni uri.

Dijaki se na takšne oblike sodelovanja v večini dobro odzivajo in jih doživljajo predvsem kot popestritev pouka obeh predmetov. Zlasti v četrtem letniku delo poteka hitro, saj so dijaki že zmožni interpretirati tudi neznano besedilo, njihovo znanje angleščine pa ravno tako zadošča za poskuse v prevajanju.

b) Medijske povezave

Uporaba medijskih povezav ima pri pouku slovenščine dolgo tradicijo. Marija Jamar je že leta 1962 v *Jeziku in slovstvu* predstavila prednosti

⁹³ Medijska zmožnost sicer ni opredeljena kot ključna, vendar je v povezavi s poslušanjem glasbe primernejša raba tega termina namesto digitalne zmožnosti.

vklučevanja diafilma in filma v pouk književnosti in pri tem opozarjala, da »diafilmi in filmi, ki so posneti po literarnem delu, lahko brez načrtnega vodstva odvrtačajo gledalce od branja in vodijo do površnega vrednotenja literarnih del« (Jamar 1962: 178). Čeprav danes diapozitivi niso več aktualni, filme pa si največkrat ogledamo kar v učilnici s pomočjo sodobne tehnologije, še vedno velja ugotovitev avtorice članka izpred pol stoletja, da mora biti ogled medijskih ali multimedijskih vsebin načrtovan, dijaki nanj pripravljene, ogledu pa mora slediti pogovor.

Učni načrt za slovenščino v gimnaziji (2008) dopolnjuje seznam prostoizbirnih besedil s predlogi, naj si dijaki ogledajo ekranizacije in umetniške upodobitve antičnih, biblijskih in orientalskih motivov; sodobne ekranizacije in uglasbitve romantičnih književnih motivov; filmske in gledališke obdelave realističnih del iz svetovne in slovenske književnosti itd.

V letni pripravi predvidimo, ob katerih temah bomo predvajali zvočne posnetke, izobraževalno oddajo, odlomek iz filmske ali gledališke predstave in katere ekranizacije si bomo ogledali v celoti. Odločimo se, katere odlomke bomo predvajali: tiste, v katerih je prikazan odlomek iz berila, ali prizore, za katere menimo, da bodo dijakom dodatno osvetlili celotno zgodbo ali značaj glavne osebe. (Sama na primer ob obravnavi romana Gustava Flauberta *Gospa Bovary* predvajam prizore s plesa pri vikontu, ki odlično predstavijo svet, po kakršnem je hrepenela Emma.) Z dijaki se po ogledu vedno pogovarjamo o razlikah med literarnim delom in filmsko ali gledališko upodobitvijo, o izraznih sredstvih v različnih medijih ipd.

Največjo težavo pri ogledu celotnega filma po navadi predstavlja urnik, saj so ekranizacije običajno predolge, da bi si jih ogledali v enem dnevu. Kljub temu si ogledamo pri pouku vsaj en film, posnet po literarnem delu, ki ga dijaki poznajo v celoti, saj nam poznavanje tako literarnega dela kot njegove medijske predelave omogoči izpeljavo največ različnih dejavnosti. Ker gre običajno za domače branje, bi se tu verjetno pojavil kakšen pomislek, češ da dijaki ne bodo prebrali domačega branja. Bojazen je odveč: prepričana sem, da tistih, ki redno berejo domače branje, ogled filma ne bo odvrnil od branja.

Kot morajo biti bralci pripravljene na branje dolgega besedila, tako je treba dijake pripraviti tudi na ogled celotnega filma po literarni predlogi. Opozorimo jih, da le-ta ni nadomestilo za branje, temveč le dopolnilo, in napovemo dejavnosti, ki bodo sledile ogledu. Če film predvajamo pred poglobljeno obravnavo knjige za domače branje, predstavimo ustvarjalce filma in se pogovorimo o razlikah med tiskanim in filmskim medijem, s čimer jih usmerimo v opazovanje razlik (preglednica 30).

Preglednica 30: Dejavnosti po ogledu filma s primeri vprašanj za pogovor o filmu

Dejavnosti	Vprašanja
a) Doživljanje filma v primerjavi z literarnim delom	
izražanje	• Ali vam je bil film všeč? Zakaj da/ne?
prvega odziva	• Kaj se vam je zdelo najbolj/najmanj prepričljivo? Zakaj?
po ogledu	• Kaj bi predstavili drugače? Kako?
filma	• Primerjajte svoje doživljanje filma z doživljanjem prebranega besedila? • Kaj vas je bolj prepričalo: besedilo ali film?
b) Analiza filma in primerjanje z literarnim delom	
zgodba	• Povzemite/obnovite filmsko zgodbo in jo primerjajte z literarnim besedilom. • Zgodbo postavite v časovni in prostorski kontekst. Primerjajte opredelitev časa in prostora v filmu in literarnem delu. • Kaj film sporoča o času, ki ga prikazuje? • Ali sta dogajalni čas in prostor v filmu enaka kot v literarnem delu; ali je film literarno temo aktualiziral? Utemeljite izbiro. • Ali je scenarist v celoti upošteval literarno predlogo? Utemeljite s primeri. • Kateri dogodki iz besedila so v filmu izpuščeni? • Katere teme/probleme opazite v filmu, v literarnem delu pa jih niste? • Kakšno je sporočilo filma sodobnemu gledalcu? Ali se razlikuje od sporočila v besedilu?
osebe	• Kako ste si predstavljali literarne osebe med branjem? Ali filmske upodobitve ustrezajo vaši predstavi? • Katera oseba vas je najbolj/najmanj pritegnila in zakaj? • Kako so osebe predstavljene v filmu in kako v literarnem delu? • Katere značajske poteze ste opazili pri posameznih osebah? • Kdo je protagonist in kako se sooča s težavami? V kakšnem odnosu je z drugimi osebami? • Kako protagonist deluje proti antagonistu? Kako so motivirana njuna dejanja? • Kako bi se sami soočali s težavami, kakršne ima protagonist?
izrazna sredstva	• Primerjajte izrazna sredstva v filmu in literarnem delu. Ugotovite prednosti obeh medijev v primerjavi z drugim.
c) Nove naloge za nadaljnje ustvarjanje	
<ul style="list-style-type: none"> • Napišite scenarij za nadaljevanje filma. • Komentirajte prepričljivost likov/učinkovitost izraznih sredstev v filmu. • Napišite razpravljalni esej o filmski adaptaciji literarnega dela. • V berilu poiščite besedilo in ga poskusite prenesti v film.⁹⁴ 	

94 Od šolskega leta 2012/13 poteka tekmovanje iz znanja slovenščine. Slovenščina ima dolg jezik, ki osnovnošolce in srednješolce spodbuja k prenosu književnih besedil v film (Nidorfer Šiškočič 2012).

Pri pouku književnosti večinoma predvajamo filme, posnete po literarnih predlogah, ki so na seznamu besedil iz učnega načrta, ravno učitelj slovenščine pa ima po navadi nalogo, da dijake pripravi na filmsko predstavo v kinematografu, ki si jo ogledajo v okviru obveznih ali prostih izbirnih vsebin,⁹⁵ uro slovenščine po ogledu pa nameni dejavnostim, povezanim s filmom (okrogla miza, diskusija, literarno ustvarjanje, pisanje ocene filma, komentarja ipd.). To je pogosto edina priložnost, da se dijaki srečajo z umetniškim filmom, o katerem razpravljajo tudi pri pouku, saj filmska vzgoja v srednješolskem kurikulumu nima posebnega mesta.⁹⁶

Danes je vključevanje filmskih ali glasbenih posnetkov v pouk književnosti že nekaj povsem običajnega, tega pa ne bi mogli reči za nove interaktivne medije, ki se s prvimi interaktivnimi učbeniki že uveljavljajo tudi v šolah. Z njimi postaja poleg linearne branja pomembno tudi branje elektronskih besedil, ki zahteva od bralcev drugačne bralne spretnosti kot linearno branje. Mnenja strokovnjakov o pozitivnih učinkih interaktivnih multimedijskih vsebin so deljena. Medtem ko so številni strokovnjaki prepričani, da dostopnost »podatkov v raznovrstnih besednih in slikovnih oblikah prispeva k boljšemu učenju, /.../ drugi opozarjajo na omejitve človeške zmožnosti za sprejemanje podatkov in posledično potrebo po zelo skrbnem izboru in sestavu ponujenih podatkov zaradi omejitve kratkoročnega spomina« (Grosman 2011: 25). Interaktivna elektronska besedila, ki vključujejo besedo, slike, filme, zvočne posnetke ipd., bralcu omogočajo izbiro poti branja, pa tudi kaj bo prebral in česa ne. S povečevanjem bralčevega sodelovanja se povečuje tudi »bralčeva odgovornost za tvorjenje pomena in končni bralni rezultat, se pravi razumevanje besedila« (prav tam: 22). Kaj hitro se torej lahko zgodi, da dijak izpusti pomemben del snovi, če mu ni zanimiva in zabavna, to pa se odraža tudi na njegovem uspehu.

Tudi če dijaki niso opremljeni s tabličnimi računalniki, je v sodobni učilnici skoraj nepogrešljiv računalnik z internetno povezavo, saj je na spletu

95 Predmetnik gimnazije predvideva v štirih letih najmanj 15 ur obveznih izbirnih vsebin s področja kulturo-umetniških vsebin (filmske in gledališke predstave, koncerti, obisk galerij, ekskurzije, srečanja z literarnimi ustvarjalci ipd.), ki jih morajo dijaki opraviti, če želijo napredovati v višji letnik.

96 V *Nacionalnem programu za kulturo v letih 2014 do 2017* je predvideno, da naj bi »/v/sak otrok in mladostnik /.../ v okviru formalnega izobraževanja vsaj enkrat na dve leti obiskala program filmske vzgoje v Art kino mreži ali Slovenski kinoteki«. Ustanovljena naj bi bila tudi medresorska skupina, ki bo pregledala šolske kurikule na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja ter predlagala možnosti za umestitev filmske vzgoje (Nacionalni program ... 2014: 112). Na podlagi nacionalnega programa je bila sprejeta *Strategija razvoja nacionalnega programa filmske vzgoje*, ki za osnovne in srednje šole predvideva okrepitev filmske vzgoje v okviru obveznih izbirnih vsebin in interesnih dejavnosti, v zadnji triadi osnovne šole in gimnaziji pa tudi uvajanje filmske vzgoje kot samostojnega izbirnega predmeta (Strategija ... 2016: 9).

mogoče dobiti raznovrstne in zelo uporabne posnetke, s katerimi ponazorimo in obogatimo literarne teme, hkrati pa dijakom z lastnim zgledom pokažemo, da je splet mogoče uporabiti za splošnoizobraževalne namene. Pri tem si lahko pomagamo z naslovi spletnih strani, ki so ob nekaterih besedilih objavljeni v učbenikih za književnost.

Uporaba interneta za pridobivanje književnega znanja je namreč v veliki meri odvisna od učiteljevih spodbud. Raziskava o ključnih zmožnostih je pokazala, da dijaki sami nimajo posebne potrebe po takšnih vsebinah, kot jih priporoči učitelj, in pri samostojnem brskanju po spletu nanje verjetno niti ne bi bili pozorni. Dijake zato spodbujamo, da si samostojno ogledajo filme po literarni predlogi in jih primerjajo s prebranim delom (tovrstne naloge najdemo tudi v vseh treh aktualnih berilih), iščejo dodatne informacije na svetovnem spletu ter z raznolikimi medijskimi oblikami, ki so dosegljive tudi na spletu, obogatijo svoje govorne nastope (npr. v elektronske prosojnice dodajo slikovno gradivo, vključijo filmski ali glasbeni posnetek ipd.). Pomembno je, da jih opozarjamo na kritično in varno rabo interneta. Seznanimo jih z možnostmi, kot so:

- uporaba računalniške tehnologije za iskanje informacij za potrebe književnega pouka (npr. uporaba Cobissa, Wikipedije, branje novic in zanimivosti iz sveta literature in kulture, gradivo v Digitalni knjižnici Slovenije ali na Wikiviru);
- elektronske knjige (poznavanje spletnih strani, kjer imajo možnost dostopa do elektronskih knjig, uporaba e-knjižnice, elektronski priročniki, slovarji);
- spletna učilnica, npr. Moodle (oddaja nalog v spletno učilnico, sodelovanje v forumu o literaturi, branju ipd.);
- videokonferenca (informacije, pridobljene s sliko in zvokom, dopolnimo z neposrednim stikom med udeleženci videokonference).⁹⁷

Renata Čampelj Jurečič med prednostmi dela v virtualnem okolju navaja možnost, da si učenec sam izbira čas učenja, tempo dela, zaporedje učnih vsebin ipd., posebej spodbudno pa je virtualno okolje za introvertirane učence, saj je v primerjavi z neposredno komunikacijo sodelovanje manj obremenjujoče (Čampelj Jurečič 2012: 258).

Nedvomno je postal internet v zadnjem desetletju najpomembnejši medij, zato bodo dijaki na njem našli tudi radijske posnetke o literaturi, elektronske časopise z objavami književnih kritik, pa tudi strokovne članke

97 O pouku književnosti s pomočjo IKT sta pisali Marija Žvegljč (2010) in Renata Čampelj Jurečič (2012).

o literarnih temah ter primerjali svoje razumevanje literarnega besedila z razumevanjem drugih bralcev ne le v šoli, temveč tudi zunaj nje. Seveda se ne smemo slepiti, da bodo dijaki (razen redkih posebej motiviranih posameznikov) raziskovali literarne vsebine samoiniciativno. Učitelj mora takšno angažiranost od dijakov – gimnazijcev zahtevati in spremljati njihovo uspešnost. Za takšne naloge bi bila zelo koristna osebna mapa, v katero bi dijak vlagal vsaj povzetke in komentarje vsega, kar je prebral, slišal ali videl (npr. članki, radijske ali televizijske oddaje, filmi, gledališče predstave, koncerti ipd.).

3.1.3.3 Nadpredmetna aktualizacija

Boža Krakar Vogel opredeljuje nadpredmetne aktualizacije kot »navezave obravnavane snovi na aktualno izkušnjo, vrednotenje literarnih vsebin skozi sodoben ‚duh časa‘; spodbujanje dejavnega oblikovanja stališč« (Krakar Vogel 2011: 274–275). Ob branju literarnih besedil in razmišljanju ter razpravljanju o njih posameznik gradi lastni vrednostni sistem. Z govornimi in pisnimi dejavnostmi, ki jih v večini umeščamo v sklepni del obravnave besedila ali sklopa besedil, razvija zmožnost vrednotenja, aktualizacije in samoizražanja, in sicer na področju vseh ključnih zmožnosti.

a) Vrednotenje

Dijake spodbujamo k strpnemu ter argumentiranemu razpravljanju o književnih temah in smo pozorni, da se v razpravo vključuje čim več dijakov, pri tem pa upoštevajo načela uspešnega sporočanja:

- strpno in argumentirano razpravljajo književnih temah:
 - zakaj je besedilo prepričljivo;
 - katera književna oseba je ravnala moralno/nemoralno;
 - ali si je književna oseba zaslužila takšno kazen;
 - katere teme v besedilu so ključne in zakaj;
 - kako se kaže položaj žensk v literarnem delu;
 - kdo je tragična oseba in kdo tragični junak;
- vrednotijo književni sistem kot del širšega družbenega dogajanja; vpliv književnosti na ohranjanje ali spreminjanje družbenih odnosov:
 - kakšen je kulturni pomen slovenske reformacije;
 - vloga razsvetljenske književnosti pri oblikovanju slovenske nacionalne identitete;
 - kakšno vlogo je imela poezija upora med narodnoosvobodilnim bojem ipd.

b) Aktualizacija na osebni (izkušenski) in družbeni ravni

Dijaki aktualizirajo književna besedila s stališča osebne in družbene izkušnje:

- povezujejo probleme v umetnostnem besedilu z lastnimi izkušnjami;
- razpravljajo o ideološkosti, družbeno prikritih temah ter izražajo odnos do teh pojavov;
- razpravljajo o družbenih odnosih v drugih kulturah;
- razpravljajo o odnosu do družbenih pojavov (npr. maščevalnost, nasprotja med ljudmi, upiranje avtoriteti).

Primeri aktualizacije v šolskih esejih:

Črtomirove odločitve (France Prešeren: *Krst pri Savici*)

Predstavite zgodovinske okoliščine, v katerih je živel Črtomir, in pojasnite, katere odločitve v njegovem življenju so bile po vašem mnenju najpomembnejše. Zakaj? Ali so bile odločitve vedno odvisne od njega samega? Izberite tisto odločitev, ki je bila po vašem mnenju najtežja, in jo povzemite ter predstavite posledice te odločitve. Ali bi se tudi vi odločali tako, kot se je odločal on? Zakaj da/ne? Kako bi se po vašem mnenju razpletli dogodki in usode Prešernovih junakov iz *Krsta pri Savici*, če bi se Črtomir odločil drugače?

Posameznik proti oblasti (Ivan Cankar: *Kralj na Betajnovi*)

»In če bi vam srce olajšala ta beseda ... kakor ste vi storili, bi storil jaz, nevredni služabnik božji.« Kdo je izrekel citirane besede in v katerih okoliščinah? Predstavite ga in pojasnite, zakaj teh besed ni mogel izreči v javnosti. Ob usodi glavne dramske osebe, ki so ji bile besede namenjene, razmišljajte o razmerju med posameznikom in oblastjo. Svoje razmišljanje podprite s primeri iz Cankarjeve drame in iz naše sodobnosti.

Moč dejanj v človekovem življenju (Sartre: *Zaprta vrata*, Camus: *Tujec*)

»Človek zmeraj umre prezgodaj – ali prepozno. In vendar, ko je življenje pri kraju in je črta potegnjena, je treba narediti obračun. Človek ni nič drugega kot tisto, kar je v svojem življenju počel.«

Komentirajte sporočilo citata in ga povežite z glavnima moškima osebama iz Camusovega *Tujca* in Sartrovih *Zaprth vrat*. Povzemite njuno življenjsko zgodbo in ju označite. Primerjajte njun odnos do življenja in smrti in se opredelite do tega, čigava življenjska filozofija vam je bližja.

Med cilji pouka književnosti je tudi razvijanje občutka osebne, kulturne in nacionalne identitete, povezanega s sprejemanjem različnosti. Dijaki na primer:

- umeščajo besedila v razvoj slovenske in svetovne književnosti,
- slovensko književnost v sočasni razvoj svetovne književnosti in v kulturni kontekst določenega obdobja;
- razpravljajo o nacionalni kulturni dediščini, o kulturni in jezikovni raznovrstnosti v Evropi in drugih regijah po svetu ter pomenu lastne kulturne, jezikovne in nacionalne identitete;
- raziskujejo ljudsko izročilo.

c) Samoizražanje

V pouk književnosti vključujemo dramatizacijo besedil, likovno ustvarjanje na temo prebranega besedila, uglasbitev obravnavane pesmi itd.

Primeri nalog:

- Izberite pesem in izrazite svoje doživljanje skozi likovno upodobitev.
- Na podlagi poznavanja umetniških slogov upodobite Kosovelovo pesem *Ekstaza smrti*.
- Pripravite dramatizacijo ene izmed pripovednih pesmi Franceta Prešerna.
- Napišite scenarij za film na literarno temo.
- Uglasbite Kettejevo serenado *Na trgu*.

Koncept ključnih zmožnosti razširja naloge pouka književnosti tudi na področje širše kulture. Dijaki naj bi do zaključka srednje šole oblikovali pozitiven odnos do vseh oblik kulturnega izražanja, zanimanje za kulturno življenje in glavna kulturna dela (vključno s popularno sodobno kulturo) lokalne, nacionalne in evropske kulturne dediščine. Ta cilj poskušamo doseči z različnimi dejavnostmi, kot so:

- tedenske in priložnostne razstave o aktualnih dogodkih iz sveta literature in kulture (npr. o nagrajencih s področja književnosti in kulture; gledaliških predstavah v kraju šolanja, filmskih in glasbenih dogodkih ipd.);
- branje člankov s področja kulture in pisanje povzetkov ali komentarjev (lahko tudi v spletni učilnici);
- izdelava zloženke o lokalnih znamenitostih s področja kulture;
- ogled gledališke ali filmske predstave;
- ekskurzija (dijaki so na ekskurziji bolj motivirani, če del predstavitev znamenitosti pripravijo sami).

Od gimnazijcev pričakujemo, da se vključujejo v kulturno dogajanje tudi zunaj obveznosti pri pouku književnosti in da sodelujejo v literarnem sistemu kot bralci, obiskovalci predstav, literarnih dogodkov ipd. Spodbujamo jih, da se aktivno vključujejo v interesne dejavnosti, kot so gledališka skupina, literarni krožek, sodelujejo na literarnih natečajih, tekmovanjih iz materinščine ipd., pa tudi da se vključujejo v kulturno dogajanje v domačem okolju.

Večina ciljev, ki jih skušamo doseči z dejavnostmi v okviru nadpredmetne aktualizacije, ni namenjena ocenjevanju, lahko pa aktivnost posameznega dijaka upoštevamo pri končni oceni predmeta.

3.1.4 Razvijanje ključnih zmožnosti ob obravnavi domačega branja

V raziskavi o ključnih zmožnostih smo se omejili na *Gloso*, pesem Franceta Prešerna, ki je v slovenskem prostoru kanoniziran avtor. Izbrano pesniško besedilo je kratko, po drugi strani pa zaradi sklicevanja na različne kulturne in zgodovinske okoliščine ter na vprašanje pesnikove identitete dovolj zahtevno, da lahko ob njem opazujemo različne ključne zmožnosti.

Pri razčlembi smo upoštevali zmožnosti, ki jim pri pouku književnosti posvečamo posebno pozornost, in sicer predvsem na sporazumevanje v maternem jeziku, kulturno zavest in izražanje ter širše socialne zmožnosti, le posredno na digitalno zmožnost in učenje učenja. Pri pouku književnosti dijaki te zmožnosti razvijajo ob spoznavanju in vrednotenju literarnega sistema, pri čemer branje literarnih besedil sicer ostaja osrednja dejavnost, vendar

»se subjektivno doživetje reflektira s podrobnejšim razčlenjevanjem besedila in postavljanjem v (med)kulturni kontekst drugih dejavnikov – proizvajanja (avtorja in dobe), tudi posredovanja (npr. medijskih predelav), obdelovanja (npr. kritičkih mnenj, presojo različnih razlagalcev, aktualizacij), in to v sinhroni in diahroni perspektivi« (Krakar Vogel 2012: 10).

Spoznavanje literarnega sistema poteka s pomočjo različnih (v prejšnjem poglavju predstavljenih) aktualizacij in ob raznovrstnih besedilih, predvsem reprezentativnih del (tudi odlomkov) iz nacionalne in prevodne književnosti, pa tudi ob besedilih, »ki se v literarni sistem vidno vključujejo zaradi trajne široke popularnosti, sprejemljivosti za bralce« (Krakar Vogel 2012: 12). Pouk književnosti je torej tudi priložnost, da se tisti dijaki, ki sicer ne berejo, srečajo s kakovostnim leposlovjem.

Učni načrt za slovenščino v gimnaziji za vsak letnik posebej določa, da morajo dijaki najmanj pet besedil prebrati v celoti kot domače branje. Število ur za obravnavo določi učitelj, s tem da mora bolj kompleksno kakor pri šolski interpretaciji krajših besedil in odlomkov upoštevati naslednje strategije:

- motivacijo in kratko informacijo pred branjem, v kombinaciji s pogovorom o ciljnih branja in z opazovanjem besedila (izvirnik ali prevod, prevajalec, žanrska oznaka, doba, pomen besedila skozi čas, morebitne medijske aktualizacije ipd.),
- pogovor, posamezna pojasnila težkih mest med branjem pred rokom za dokončanje v kombinaciji z opozorili na sprotne zapise v dnevnik branja, opombe, načrtovanje dogajalnih premic ipd.,
- po branju pogovor o doživljanju, razumevanju, vrednotenju, aktualizaciji besedilne izkušnje,
- mogoče oblike ocenjevanja,
- spodbujanje ustvarjalnih dejavnosti (Učni načrt ... 2008: 45).

Leta 2008 posodobljeni učni načrt znotraj posameznega sklopa dopušča dijakom izbiro besedil za domače branje. Oglejmo si to na primeru seznama besedil za 2. letnik:

- Prešeren: *Krst pri Savici*;
- Tolstoj: *Vojna in mir*/Dostojevski: *Zločin in kazen*/Stendhal: *Rdeče in črno*/Flaubert: *Gospa Bovaryjeva*;
- Jurčič: *Deseti brat*/Kersnik: *Jara gospoda*/Tavčar: *Visoška kronika*/Kratka proza slovenskega realizma (izbor);
- Gogolj: *Revizor*/Ibsen: *Strahovi*/Wilde: *Saloma*/Čehov: *Češnjev vrt* (prav tam: 33).

Besedila so iz sklopov Romantika na Slovenskem, Književnost evropskega realizma in naturalizma, Med romantiko in realizmom na Slovenskem in Književnost evropske moderne. V prvem sklopu dijaki nimajo možnosti izbire, v ostalih pa lahko izberejo eno od štirih ponujenih del. Vsa besedila so že tradicionalno del slovenskega šolskega kanona, saj gre za dela, ob katerih so se šolale številne generacije gimnazijcev. V dogovoru z učiteljem dijaki dopolnijo seznam domačega branja s petim ali šestim besedilom, kar daje priložnost za dopolnitev domačega branja s kakovostnimi žanrskimi besedili.

V nadaljevanju so predstavljene možnosti za razvijanje ključnih zmožnosti ob šolski interpretaciji zgodovinskega romana Ivana Tavčarja *Visoška kronika*, ki ga dijaki drugega letnika berejo kot obvezno izbirno besedilo v

sklopu Med romantiko in realizmom na Slovenskem. Pri izboru besedila smo se zgledovali po smernicah evropskega projekta *Literarni okvir za učitelje v srednjih šolah* (2012), ki so v zadnjih treh ravneh literarnega branja skladne s sistemsko didaktiko ter možnostmi za razvijanje ključnih zmožnosti. Ker so se v projektu osredotočili na romane, smo zaradi primerljivosti izbrali roman Ivana Tavčarja *Visoška kronika*, saj spada v trdni del literarnega kanoana. Z njim se učenci prvič seznanijo že v osnovni šoli v osmem razredu,⁹⁸ in sicer ob odlomku ali ob domačem branju, uvrščen pa je tudi v srednješolske učne načrte.⁹⁹ Roman vsebuje tako nacionalno kot medkulturno dimenzijo, za bralca in obravnavo pri pouku je zanimiv z vsebinskega in jezikovno-slogovnega vidika. Glede na zahtevnost branja bi Tavčarjev roman lahko uvrstili v peto raven in ga ocenili kot primerne za branje v drugem ali tretjem letniku gimnazije.

Gimnazijci berejo *Visoško kroniko* kot odlomek ali kot izbirno domače branje proti koncu drugega letnika, ko naj bi imeli že utrjeno literarnovedno znanje. Prav tako poznajo že nekatera dela, ki jim bodo služila za primerjavo motivov in zgradbe. Dobro poznajo značilnosti evropske in slovenske romanitike, za domače branje pa so že prebrali vsaj eno delo evropskega realizma.

Ob branju naj bi po učnem načrtu spoznali naslednje teme iz literarne vede:

- literarnointerpretativne prvine: zgodovinska preteklost, nastanek in razmah pripovedne proze (roman), literarne osebe, dogajalni prostor in čas, slog in zgradba pripovednih besedil, pripovedna tehnika in pripovedovalec;
- značilnosti obdobja: prepletanje umetnostnih smeri, romantične in realistične prvine
- pomen dela za slovenski književni razvoj, predvsem pripovedništvo 20. stoletja (Učni načrt ... 2008: 26).

V preglednici 31 so prikazane literarnovedne prvine po določilih učnega načrta, dopolnjene s smernicami evropskega literarnega okvira ter koncepta ključnih zmožnosti. Po zgledu predstavitev romanov v evropskem literarnem okviru je tudi Tavčarjevo besedilo predstavljeno v obliki preglednice.

98 Na tem mestu velja ponovno opozoriti na neprimernost nekaterih predlogov za branje v osnovni šoli in nujnost prevetritve šolskega literarnega kanoana na osnovnošolski in srednješolski ravni.

99 Odlomek iz *Visoške kronike* ali delo v celoti berejo dijaki v 2. letniku gimnazije; leta 2006 je bil roman skupaj z *Zločinom in kaznijo* besedilo, na podlagi katerega so dijaki pisali maturitetni esej. Dijaki srednjega strokovnega izobraževanja ga berejo v 3. letniku, leta 2008 pa je bil odlomek iz romana tudi izhodiščno besedilo za pisanje vodene interpretacije. Roman je vključen tudi v učni načrt za slovenščino v poklicno-tehniškem programu, v katerem nadaljuje šolanje večina dijakov, ki zaključijo poklicno šolo.

Preglednica 31: Predstavitev romana Ivana Tavčarja *Visoška kronika* po kazalnikih kompleksnosti iz *Literarnega okvira za učitelje v srednjih šolah* (2012)

**Podatki o prvi izdaji romana: Ivan Tavčar (1919), *Visoška kronika*.
Ljubljana: *Ljubljanski zvon***

Predstavitev avtorja:

Ivan Tavčar (1851–1923) velja za enega najboljših slovenskih pripovednikov s konca 19. in začetka 20. stoletja. Močno je bil vpet v literarno in politično življenje svojega časa. Rojen je bil v kmečki družini in čeprav je po končanem študiju prava doživel socialni vzpon – med letoma 1911 in 1921 je bil celo ljubljanski župan –, je ostajal navezan na domače kraje in mnoge njegove zgodbe se dogajajo v Poljanski dolini.

Med najlepša dela iz domačega okolja spadajo črtice *Med gorami* (1876–1888), povesti *V Zali* (1894), *Cvetje v jeseni* (1917) in roman *Visoška kronika* (1919), ki ga slovenska literarna kritika uvršča med najboljše slovenske zgodovinske romane. Delo naj bi bilo prvi del trilogije o visoškem rodu, vendar je avtorja prehitela smrt. Roman je izhajal v dvanajstih nadaljevanjih v literarni reviji *Ljubljanski zvon*, že leta 1929 pa je bil preveden v italijanščino, leta 1947 v nemščino, berejo ga lahko tudi v češčini, srbsčini, madžarščini, poljščini, makedonščini, bolgarščini in francoščini.

Kazalniki kompleksnosti besedila¹⁰⁰

	Obseg	183 strani
	Motivacija za branje	Bralec mora biti motiviran za branje zgodovinskih romanov. Vzbuditi mu je treba zanimanje za like, ki so časovno odmaknjeni, se od njega razlikujejo po značaju, interesih, življenjskih razmerah, in mu osmisliti branje besedil iz nacionalnega kanona. Časovno odmaknjen jezik mu je treba predstaviti kot izziv in priložnost za raziskovanje sodobnega jezika.
Splošni pogoji za delo s knjigo	Splošno znanje	Zgodovinsko znanje o 17. in 18. stoletju: <ul style="list-style-type: none"> • protireformacija in preganjanje protestantov, • tridesetletna vojna, • čarovniški procesi. Sociološko-kulturno in psihološko znanje: <ul style="list-style-type: none"> • življenje na slovenskem podeželju v 17. stoletju; fevdalni odnosi, • krščanska etika, vprašanje krivde in kazni, • prilagajanje posameznika v tujejezičnem okolju, • osebnostni razvoj.
	Specifično znanje in izkušnje	Za razumevanje romana potrebuje bralec znanje o značilnostih romantične in realistične literature in zmožnost prepoznavanja teh prvin v besedilu. Razumeti mora razmerje med zgodovinskimi dejstvi in fikcijo, zakonitosti pripovedne strukture in biti občutljiv za jezikovno-slogovne posebnosti v besedilu, tudi za ironijo in satiro. Pri slogovni analizi mu bo pomagalo poznavanje baročnega sloga.

¹⁰⁰ Vir predstavitve besedila je poleg romana tudi spremna beseda Gregorja Kocijana k izdaji *Visoške kronike* v zbirki *Klasje* (1994: 16–34).

Poznavanje literarne sloga	Besedišče	Besedilo je v knjižnem jeziku z začetka 20. stoletja, vendar je opazna avtorjeva težnja, da s časovno zaznamovanimi besedami ujame duh časa 17. in 18. stoletja. Arhaično učinkuje prežetost besedila z nabožno ikonografjo: dogodki so datirani z godovi svetnikov (npr. na dan sv. Izidorja), veliko je sklicevanja na sveto pismo in nagovarjanja svetnikov. Besedilo vsebuje tujke s področja vojaškega življenja (npr. kirasir, kamerad) in sodstva (npr. asesor).
	Stavčne strukture	Stavčne strukture so na določenih mestih zapletene; opazna je raba trpnega stavka.
	Slog	Kronikalni slog se kaže z arhaiziranjem v besednem redu (<i>zemlja domača</i> namesto <i>domača zemlja</i>), besedišču, skladnji in titularnem fevdalnem slogu (npr. <i>Jaz, Georgius Posthumus, sin očeta Izidorja, rojen ...</i>), pa tudi z opombami, povzetki in komentarji ob robu itd. Z dolgimi povedmi, kopičenjem pridevnikov in uporabo glagolov slog učinkuje baročno. Pogoste so primere iz kmečkega življenja in biblijske snovi. Temeljni pripovedni postopek je kontrast (npr. Polikarp: močan, odločen, neizprosni luteran; Izidor: šibak, neodločen, ponižen, vzgojen v katoliški veri). V besedilu je pogosto prisotna satirična ost, naperjena proti vraževerju, ponižnosti in napuhu.
BESEDILO Poznavanje literarnih postopkov	Zgodba	Roman je zgodovinska pripoved o družini Khallan, krivdi družinskega očeta in pokori njegovega sina. Je tudi pripoved o asimilaciji nemških naseljencev v okolici Škofje Loke, odnosu slovenskega kmeta do posesti in zemlje, njegovi ponižnosti in vraževerju. Pripovedovalec Izidor v strahu pred očetom postane nesamozavesten, zelo pobožen in vraževeren mladenič, ki bi se moral poročiti z Agato Schwarzkobler in s tem plačati pokoro za očetov greh (Polikarp je ubil njenega deda in si prisvojil vojaški plen, s katerim je po vrnitvi v Škofjo Loko kupil posestvo Visoko). Zaradi svoje omahljivosti Agato izgubi. Ko je bila obtožena čarovništva, ji namreč ni stal ob strani on, temveč njegov mlajši brat Jurij.
	Zaporedje dogodkov	Roman ima štirinajst poglavij. Začne se <i>in media res</i> , ko dvanajstletnega pripovedovalca oče kruto kaznuje (sinu odseka pol mezinca, ker je bil prepričan, da mu je hotel krasti). Pripovedna tehnika v prvem delu je analitična, saj vse do sedmega poglavja razkriva očetovo preteklo zgodbo. Drugi del je v sintetični pripovedni tehniki, saj v kronološkem zaporedju spremljamo Izidorjevo življenje po očetovi smrti. Romanu je dodan epilog, v katerem Izidorjev sin Georgius pojasni, kako je umrl njegov oče.

BESE- DILO <i>Poznavanje literarnih postopkov</i>	Perspektiva	Zgodba je predstavljena iz perspektive že ostarelega prvoosebnega pripovedovalca, ki se ozira na lastno in družinsko preteklost. V epilogu je pripovedovalec njegov sin. Oba izražata trdno prepričanje, da izrekata neizpodbitno resnico, vendar tretjeosebni pripovedovalec v opombah pod črto njuno zanesljivost izpodbija, kar lahko učinkuje komično (npr. Izidor govori »o nekem patru jezuitu, ki spi«, v opombah pa je pojasnilo, da je to »jezuit Spee«).
	Pomen	Naslov romana: gre za kroniko družine Khallan z Visokega v Poljanski dolini. Roman je večplasten: v njem je močno prisoten zgodovinski čas s konkretnimi dogodki evropske razsežnosti v 17. in 18. stoletju ter z dogodki iz lokalnega okolja (npr. požar v Loki), še očitneje pa je zgodovinski čas prisoten v miselnosti oseb. Oba pripovedovalca (Izidor in njegov sin) sta zaznamovana s srednjeveškim pogledom na svet, v njunem okolju pa je že prisoten razsvetljenski čas z novim pogledom na svet (npr. škof Francišek ne verjame v čarovnice in sam usmerja dogodke). Bralec lahko prepozna motive harmonične povezanosti med človekom in naravo, domoljubja (<i>»Zemlja domača – ni prazna beseda: del je mojega življenja, in če se mi vzame zemlja, se mi je tudi vzelo življenje«</i>), nacionalizma (Izidorjev patriotizem; negativen odnos do nemških priseljencev – Tajčarjev) in liberalizma (napredne ideje škofa Franciška).
<i>Poznavanje književnih oseb</i>	Osebe	Glavni osebi v romanu sta Polikarp in Izidor Khallan. Izidorjev oče Polikarp je postaven, močan in grob človek, nekdanji najemniški vojak, ki ga bremeni zločin iz preteklosti. Izidor mu je popolnoma podrejen, po značaju je pasiven konformist, nezmožen prave ljubezni in žrtvovanja zanjo (dvomi v Agatino nedolžnost), pretirano vezan in ponosen na premoženje (po obtožbi, da je Agata čarovnica, se boji le za ugled Visokega). Izidorjevo nasprotje je brat Jurij, ki ni konformist in živi popolnoma neobremenjeno; šolanje kmalu opusti in rad dela na zemlji, med sojenjem Agati je zanjo v skrbeh in ji javno izraža svojo naklonjenost, za kar je na koncu nagrajen. Ženski liki so idealizirani, med moškimi liki izstopa Marks Wulfing, ki je, užaljen zaradi zavrtnitve, Agato obtožil čarovništva.
	Število	Ob glavni osebi (prvoosebni pripovedovalec – kronist) je v besedilu veliko stranskih oseb, ki vplivajo na njegovo življenje (npr. ječar škofjeloškega gradu, ki mu z ogledom grajskih ječ za vse življenje vlije strah pred njimi; stara Pasaverica, za katero se izkaže, da je vdova Jošta Schwarzakoblerja, ki pred visokim gospodarjem prekolne morilca svojega moža).
	Odnosi med osebami	Odnosi med osebami so prikazani z vidika glavnega pripovedovalca. Posebej je izpostavljen njegov odnos do očeta, ki se ga je bal, hkrati pa tudi občudoval njegovo moč in odločnost. Razmerja z drugimi osebami so prikazana površno, bralcu pa bodo zanimivi pripovedovalčevi stiki s stranskimi osebami.

POVZETEK**Didaktične možnosti z vidika ključnih zmožnosti****Sporazumevanje v maternem jeziku:**

- diskusija o zgodovinskem romanu; razmerje med zgodovinskim in izmišljenim, med individualnim in kolektivnim;
- romantične in realistične prvine v romanu (npr. Ali je Polikarp Khallan romantični ali realistični lik?);
- jezikovno-slogovna analiza izbranih odlomkov;
- oznaka oseb; primerjava z liki iz drugih literarnih del (npr. junaki, ki so zagrešili zločin; ženski liki);
- satirične in ironične prvine v romanu (npr. smešenje Izidorjevega pogleda na svet);
- tvorjenje neumetnostnih besedil (obnova, oznaka, komentar, intervju, ocena, poročilo ipd.);
- tvorjenje poustvarjalnih besedil (npr. scenarij, domišljajska ali doživljajska pripoved na temo iz romana, pripovedna pesem z motivi iz romana).

Kulturna zavest in izražanje :

- raziskovanje okoliščin nastanka besedila (kulturno-politične razmere v avtorjevem času in avtorjeve osebne pobude);
- raziskovanje odzivov javnosti ob izidu *Visoške kronike* in kasnejših interpretacij romana (uporaba virov);
- raziskovanje o prevodih romana v druge jezike;
- razpravljanje o mestu romana v slovenski književnosti in primerjava z znanimi zgodovinskimi romani iz prevodne književnosti;
- ustvarjalne dejavnosti (npr. dramatizacija, ilustracija, strip, izbira glasbenega ozadja k dramatizaciji).

Širše socialne zmožnosti:

- diskusija o vplivu zgodovinskega časa in prostora na posameznika; odsev avtorjeve sodobnosti v zgodovinskem romanu;
- diskusija o krivdi in pokori, lažnih obtožbah in popravi krivic, verske ali nacionalne nestrpnosti itd.;
- razpravljanje o aktualnosti besedila;
- vrednotenje besedila z izkušnjskega vidika.

Učenje učenja:

- razvijanje strategij branja (pisanje dnevnika branja: povzetki, izpisi citatov, slovarček arhaičnih izrazov, dogajalna premica, oznake oseb, komentarji k besedilu itd.).

Digitalna zmožnost:

- kritična uporaba interneta pri iskanju informacij o okoliščinah, povezanih z besedilom (zgodovinsko ozadje, okoliščine nastanka besedila, odziv medijev ob izidu romana); uporaba Digitalne knjižnice Slovenije, Wikipedije ipd.;
- priprava spletne strani na temo iz besedila;
- filmska aktualizacija romana (predstavitve motiva iz *Visoške kronike* v kratkem filmu).

Delo z besedilom prilagodimo zmožnostim dijakov. Vnaprej predvidimo dejavnosti, ki jih bomo izpeljali v šoli, in dejavnosti, ki jih morajo dijaki izpeljati doma, bodisi samostojno bodisi v skupini. Pomembno je, da dijaki vedo, kaj od njih pričakujemo po končani obravnavi besedila in kako bo njihovo delo ocenjeno.

Ker je *Visoška kronika* izbirno besedilo za domače branje, seveda lahko obravnavamo le odlomek in se omejimo na interpretacijske prvine, ki jih razberemo iz odlomka. Obravnava poteka po metodi šolske interpretacije, pri tem pa nam je v pomoč berilo oz. učbenik za književnost. V vseh treh aktualnih berilih bomo našli po dva odlomka: skupen jim je prvi odlomek, ki je vzet z začetka romana. Berila se razlikujejo po vprašanih in nalogah za delo z besedilom. V učbeniku *Branja* se na primer neposredno na odlomek nanašajo štirje sklopi vprašanj, namenjeni natančni interpretaciji besedila (osebe, odnosi med osebami, jezikovno-slogovne značilnosti, romantične in realistične prvine). Čeprav vsaj del gimnazijcev roman prebere tudi v celoti, se v *Branjih* nanaša na celoto le naloga, povezana s pisanjem razpravljalnega eseja (Ženski liki v Tavčarjevi *Visoški kroniki*, Moški liki v *Visoški kroniki*, Romantične in realistične prvine v *Visoški kroniki*). V *Svetu književnosti 2* se vprašanja za interpretacijo besedila navezujejo predvsem na odlomka (naslov romana, osebe, odnosi med njimi, kronikalni slog), posebna sklopa vprašanj in nalog sta namenjena raziskovanju književnega obdobja in tvorjenju novih besedil (npr. Opiši in komentiraj podobo idealno lepe ženske pri Tavčarju. Oriši in primerjaj srečne in nesrečne družine pri Tavčarju.).

V *Umetnosti besede* se neposredno na interpretacijo odlomka nanašajo tri vprašanja (Polikarpov in Izidorjev značaj, odnos med osebami, iskanje primerov kontrasta kot pripovednega postopka), več vprašanj pa je namenjenih interpretaciji celotnega romana: ugotavljanje romantičnih in realističnih prvin, predstavljanje ženskih in moških likov, obnavljanje zgodbe, ugotavljanje najpomembnejših tem, povzemanje sporočila, jezikovno-slogovna analiza, pisanje krajšega eseja (Oče in sin, Izidor in Jurij). Vprašanja pokrivajo vsa področja, ki so zajeta tudi v preglednici za Evropski literarni okvir, vendar pa so primerna za splošno in zelo hitro ponovitev dejstev o prebranem besedilu, ki pa nima dolgotrajnejšega učinka. Za obravnavo domačega branja je primernejša metoda tesnega branja z učno verigo, ki jo je z delovnim zvezkom za domače branje *Zlati poljub* (1998) in *Poljub zlata* (1998) uveljavil Zoran Božič, saj z njo razvijamo natančnost pri opazovanju besedila. Dijaki v dvojicah ali skupinah dani odlomek natančno preberejo (med poročanjem tudi interpretativno), umeščajo v sobesedilo, razčlenjujejo, se opredeljujejo do ravnanja oseb, povezujejo s prvini iz že znanih besedil ipd. Po končanem poročanju imajo dijaki pregled nad literarnointerpretativnimi prvini in so pripravljeni za različne aktualizacije, ki niso bile vključene v učno verigo.

Oglejmo si vprašanja in naloge za različne aktualizacije ob odlomkih v učbenikih *Branja 2* (B2), *Svet književnosti 2* (SK2) in *Umetnost besede 2* (UB2).

Medbesedilna aktualizacija

- Tavčar je napisal še nekaj del, v katerih je obravnaval obdobje slovenske reformacije in protireformacije. Preberite jih in primerjajte njegov odnos do zgodovinske snovi. (B 2: 348)
- Primerjaj *Visoško kroniko* z Jurčičevim *Desetim bratom*. Kje so motivne podobnosti? Kako sta v obeh romanih uporabljeni analitična in sintetična tehnika? (SK 2: 260)
- Kaj je zgodovinski roman? Kakšen je bil razvoj te zvrsti v slovenski književnosti? (UB 2: 272)

Medsistemska aktualizacija

- Katere romane s prvoosebni pripovedovalcem v svetovni in slovenski književnosti poznaš? (SK2: 260)

Medpodročna aktualizacija

- V odlomku poiščite jezikovna in stilna sredstva, ki posnemajo kronikalni slog. Katere so po vašem mnenju arhaične? Nadomestite jih s sodobnimi besedami. (B2: 348)
- V odlomkih iz romana poiščite arhaizme, razložite, kaj pomenijo, preverite, ali so v SSKJ, in če so, pogledjte, s katerimi kvalifikatorji so označeni. (UB2: 273)

Medpredmetna aktualizacija:

- Poiščite vire, ki govorijo o življenju Khallanovega rodu na dvorcu Visoko. Narišite rodovnik družine. (B2: 348)
- V različnih virih poiščite ohranjene podatke o tridesetletni vojni in protireformacijskem gibanju na ozemlju današnje Slovenije v 17. stoletju. Po skupinah preverite, ali so dogodki v romanu oprti na zgodovinsko preverljive podatke iz omenjenega obdobja. (B1: 349)
- V *Zbranih delih Ivana Tavčarja* (6. knjiga) si oglejte rodovnik družine Kalan¹⁰¹ iz *Visoške kronike* (str. 388) in rodovnik zgodovinsko izpričanih gospodarjev Visokega (str. 392 in 393). Primerjajte ju. Kaj ob tem sklepamo o Tavčarjevem odnosu do zgodovine? (UB2: 273)
- Kateri trenutek božje sodbe v Loki je prikazan na Vidičevi podobi? Ali je slikar natančno označil kraj in okolje, kjer se dogaja božja sodba? Kaj pomenijo izrazi upodobljenih žensk? Kdo je moška oseba, ki stoji za njimi? (UB2: 252)¹⁰²

101 V razlagalnem delu berila *Umetnost besede* avtorji uporabljajo poslovenjeno obliko priimka.

102 Vprašanja se nanašajo na ilustracijo Janeza Vidica *Božja sodba* (1968). Pod ilustracijo je komentar Vidičeve upodobitve, ki mu sledijo vprašanja. Čeprav so vsa tri aktualna berila

- Pripravite predstavitev poglavitnih zgodovinskih tem *Visoške kronike*: tridesetletna vojna, protireformacija na Slovenskem, čarovniški procesi na Slovenskem. (UB2: 273.)

Nadpredmetna aktualizacija:

- Katera literarna oseba iz *Visoške kronike* je najbližja vašemu doživljanju življenja? Zakaj? (B2: 369.)
- Izidorja Kalana zaznamuje očetov zločin, saj močno spremeni njegovo življenje. Ali so se po vašem mnenju otroci res dolžni pokoriti za grehe svojih staršev? Razložite. (UB 2: 272.)

Med nalogami pogrešamo več nalog za medbesedilno aktualizacijo, manjka pa tudi naloge za medsystemsko aktualizacijo, tj. povezovanje obravnavane snovi z drugim literarnim sistemom, s sočasnim dogajanjem v drugem literarnem sistemu ali primerjanje dogajanja znotraj istega sistema v različnih obdobjih (Krakar Vogel 2011: 274). Vprašanja za medbesedilno in medsystemsko aktualizacijo najdemo tudi v delovnih zvezkih *Zlati poljub* in *Stezice do besedne umetnosti*. V *Zlatem poljubu* avtor za medbesedilno aktualizacijo od dijaka pričakuje primerjavo Jurija Khallana z Lovretom iz *Desetega brata* ter primerjavo zaključkov v *Visoški kroniki* in *Desetem bratu*, za medsystemsko aktualizacijo pa primerjavo Polikarpa Khallana in Rodiona Raskolnikova (Božič 1998: 192). V *Stezicah do besedne umetnosti* avtorica za medbesedilno aktualizacijo pričakuje primerjavo Izidorjeve in Cankarjeve matere, za medsystemsko pa ob vprašanju, zakaj je oče tako kruto kaznoval sina, dijaka opozori na biblijsko priliko o izgubljenem sinu (Korošec 1999: 167).

Nedvomno je pri Tavčarjevem romanu – kot pri ostalih delih starejše slovenske književnosti – zelo pomembna medpodročna aktualizacija, saj je razumevanje jezika in slogovnih posebnosti bistvenega pomena za doživljanje besedila. Tega področja se med berili in priročniki lotevata le berili *Branja* in *Umetnost besede*, verjetno predvsem zaradi poudarjene ločenosti pouka književnosti in jezika v učnih načrtih za slovenščino. Dejstvo, da se jezika učimo tudi skozi branje literarnih besedil, je v zadnjem času zopet v ospredju – v medkulturnem poučevanju jezika in književnosti po modelu TILKA, ki ga uveljavlja Vesna Mikolič, predstavlja jezikovno-stilistična analiza pomembnih del obravnave literarnega besedila: dijaki opazujejo besedilo po jezikovnih ravnanjih in ugotovitve povežejo »tudi s slogovno analizo leposlovnega besedila oziroma elementi literarne teorije« (Mikolič 2016: 9).

opremljena s slikovnim gradivom, povezanim z obravnavanim besedilom, je le v *Svetu književnosti* ilustrativno gradivo podkrepjeno s podrobnejšimi informacijami, vprašanja k posameznim posnetkom pa prispevajo k še večji funkcionalnosti.

Tavčarjev zgodovinski roman *Visoška kronika* je vsebinsko in slogovno dovolj bogat, da tudi ob šolski interpretaciji odlomkov s primerno motivacijo vzbudi zanimanje pri dijakih in vsaj posameznike spodbudi k branju celotnega romana. Že primeren odlomek, še bolj pa celotni roman omogoča različne aktualizacije (od znotrajpredmetne do medpredmetnih in nadpredmetnih), s katerimi dijaki razvijajo svoje ključne zmožnosti. Pri tem se mora učitelj zavedati procesne narave razvijanja ključnih zmožnosti, zato je treba razvoj zmožnosti pri dijakih, ki jih poučujemo, spremljati načrtno in svojim opažanjem prilagajati strategije za spodbujanje njihovega razvoja.

V kolikšni meri je posameznik pri pouku književnosti razvil svoje ključne in druge zmožnosti, lahko ocenimo proti koncu četrtega letnika. Razvitost le-teh se kaže npr. v suverenem nastopu o različnih temah, v uporabi različnih virov informacij, v samozavesti in strpnosti do drugačnosti itd. Nekatera od teh področij so namenjena ocenjevanju (npr. zmožnost povezovanja literarnih tem med seboj in z vsakdanjim življenjem, zmožnost interpretacije neznanega besedila, besedišče, zmožnost argumentacije, podkrepljene s konkretnimi primeri in z uporabo strokovnega izrazja), nekatera (npr. suveren nastop med razpravo o različnih temah, uporaba različnih virov informacij, samozavest in strpnost do drugačnosti) pa enostavno opazimo, če seveda poznamo svoje dijake. In če so ta opažanja pozitivna, lahko rečemo, da smo svoje delo dobro opravili.

ZAKLJUČEK

V prvem delu monografije je predstavljeno uveljavljanje koncepta ključnih zmožnosti v evropskem in slovenskem prostoru ter definicije pojma zmožnost/kompetenca, ključne zmožnosti in literarnobralna zmožnost. Predstavljeno je mesto pouka književnosti v evropskih šolskih kurikulumih ter učni načrt za slovenščino v gimnaziji z vidika razvijanja ključnih zmožnosti, pri čemer se osredotočamo na tiste ključne zmožnosti, ki jim pri pouku književnosti posvečamo posebno pozornost: sporazumevanje v maternem jeziku, kulturno zavest in izražanje, širše socialne zmožnosti, učenje učenja in digitalno zmožnost. Preverili smo, kako omogočajo razvijanje ključnih zmožnosti aktualni učbeniki za književnost (*Svet književnosti, Branja, Umetnost besede*).

Del monografije je posvečen povzetku ugotovitev iz raziskave o razvijanju ključnih zmožnosti: kako dijaki gimnazije zaznavajo razvitost svojih ključnih zmožnosti (rezultati vprašalnika), kako rezultate vprašalnika potrjuje preizkus z razčlemba umetnostnega besedila, kaj menijo o pristopu k razvijanju ključnih zmožnosti učitelji (rezultati vprašalnika) in kako rezultate vprašalnika potrjuje opazovanje prakse (vprašalnik odprtega tipa za učitelje). Želeli smo namreč ugotoviti, kako se učinkovitost posodobljenega učnega načrta iz leta 2008 odraža v napredku dijakov pri pouku književnosti, ter preizkusiti učinkovitost kompetenčnega pristopa na tem področju.

S pomočjo raziskave o ključnih zmožnostih smo dobili odgovore na večino vprašanj, ki se porajajo učiteljem ob delu z mladimi. Avtorici raziskave se je potrdilo subjektivno mnenje, da učitelji visoko ocenjujemo svoja prizadevanja v učilnici; da imajo dijaki visoko samopodobo o svojih zmožnostih in da ta ni skladna z rezultati njihovega dela. Njihov odnos do pouka književnosti lahko ocenimo kot povprečen in nikakor ne kot odklonilen. Raziskava je tudi pokazala, da dijaki svojega poznavanja informacijske in komunikacijske tehnologije ne izkoriščajo za potrebe pouka in da si tega morda celo ne želijo ali pa ne poznajo možnosti, ki jim jih tehnologija ponuja. Še vedno imajo raje knjige na tradicionalnem mediju. V prostem času berejo večinoma prevode, in sicer žanrsko literaturo, kot so kriminalka, fantastična pripoved, pripovedi iz resničnega življenja; redki posegajo po sodobni slovenski literaturi, klasiko pa sploh berejo le v šoli. Iz dosežkov pri razčlembi lahko sklepamo, da njihovo znanje ni dolgotrajno, prepoznavajo lastnosti literarnega besedila, težave pa jim delajo naloge višjega nivoja (v razčlembi

so to naloge pretvarjanja iz vezane v nevezano besedo, iz arhaičnega jezika v sodobnega). Čeprav učitelji poročajo o sodobnih metodah in oblikah dela, se zdi, da te ne zagotavljajo večje uspešnosti dijakov.

Raziskava ni bila usmerjena v iskanje razlogov, zaradi katerih prihaja do razkoraka med načrtovanim in zapisanim ter med izvedenim in doseženim. Odgovor na to vprašanje bi morali iskati pri učiteljih, toda če bi veljale njihove ocene o dejavnostih, ki jih izvajajo za razvijanje ključnih zmožnosti, bi morali biti dosežki dijakov pri preizkusu precej višji. Pa niso. Očitno tudi predhodna obravnava besedila ne vpliva bistveno na uspešnost dijakov. Iz podatka, da so v tretjem letniku najbolj reševali razčlenbo tisti dijaki, ki izhodiščnega besedila sploh niso brali pri pouku, lahko sklepamo, da je dijaške poznavanje oz. prepoznavanje besedila celo oviralo; morda so zaradi tega besedilo prebrali premalo natančno in je to vplivalo na nižji dosežek.

Najpomembnejše ugotovitve iz raziskave so povezane s tem, kako dijaki zaznavajo svojo samoučinkovitost na področju ključnih zmožnosti pri pouku književnosti, kakšen je njihov odnos do teh dejavnosti ter kako se njihove samozaznave ujemajo z dosežki pri razčlenbi. Ker je bila raziskava osredotočena na ugotavljanje napredka, je bilo smiselno, da so dijaki v obeh preverjanjih razčlenjevali isto besedilo. Ob tem se porajajo pomisleki, ali je mogoče ugotavljati razvitost ključnih zmožnosti na podlagi enega besedila. Menimo, da je za potrebe raziskave to popolnoma ustrezno. Seveda bi bilo smiselno opraviti takšno preverjanje tudi s pripovednim ali dramskim besedilom. Če bi bilo tudi to preverjanje izvedeno z enako metodologijo in na podobnem vzorcu kot pričujoča raziskava, bi dobili popolnejšo sliko o razvijanju ključnih zmožnosti v gimnaziji, pa tudi potrditev, ali je problem v izbiri zahtevnega lirskega besedila. Takšne raziskave so pomembne, saj nas opozarjajo, da se z družbenimi spremembami spreminja tudi srednješolska populacija in če želimo ohranjati kakovost izobraževanja, se je treba temu dejstvu prilagajati z ustreznimi strategijami dela.

Koncept ključnih in drugih zmožnosti je tudi zaradi evropskih smernic močno prisoten v sodobnem izobraževanju in je po letu 2008 s posodobitvijo učnih načrtov nedvomno vplival na spremembe v učno-vzgojnem procesu. Uvajanje strategij, kot so projektno delo, timsko poučevanje, različne oblike povezovanj, je spodbudilo učitelje k sodelovanju pri izvajanju pouka in drugih dejavnosti, dijaške pa motiviralo za ustvarjalno delo, hkrati pa naj bi jih spodbudilo k razvijanju različnih zmožnosti. Novi pristopi k poučevanju imajo daljnoročno sicer pozitivne učinke, vendar se zanje učitelji težko odločajo, saj terjajo veliko časa, vloženo delo pa nima dovolj visokih učinkov na znanje. Obsežen izpitni katalog za maturo in številčni razredi, pa tudi

pritiske javnosti silijo učitelje k frontalnemu delu, saj je le-to najbolj ekonomično. Za ustvarjalnost je zlasti v zaključnem letniku malo časa, navsezadnje pa ta ni cenjena niti na maturi. Maturitetni esej je na primer besedilo, v katerem dijaki povzemajo naučeno snov; če so pri pisanju preveč inovativni, so za to lahko »kaznovani« celo z nižjim uspehom. Maturitetna komisija za slovenščino na splošni maturi opozarja na padec splošne pismenosti; v poročilu za leto 2016 kritiko – presenetljivo – usmerja na osnovne šole: »Glede na to, da naj bi načeloma vsak učenec, ki nadaljuje šolanje na gimnaziji, v veliki meri že po osnovni šoli obvladal jezikovno pravilno izražanje (pisanje), bo treba razmisliti o dodatnih ukrepih že v osnovnošolskem izobraževanju.« Z ugotovitvijo se sicer lahko strinjamo, vendar pa to ne pomeni, da ni treba razmišljati o dodatnih ukrepih tudi v gimnazijskem izobraževanju.

Ali kompetenčni pristop predstavlja možnost za izboljšanje dosežkov? Na vprašanje lahko odgovorimo pritrdilno, vendar le pod pogojem, da razumemo kompetenčni pristop v vseh njegovih razsežnostih: spoznavni, čustveno-motivacijski oz. odnosni in akcijski. Pri tem prva pomeni med drugim tudi sistematično in povezano znanje, druga doživljanje znanja kot vrednote, tretja pa zmožnost uporabe znanja v novih okoliščinah.

Nekaj primerov za sistematično razvijanje zmožnosti predstavljamo v tretjem delu pričujoče monografije. Iz teoretičnih spoznanj, raziskav drugih avtorjev ter raziskave o ključnih zmožnostih pri pouku književnosti izhajajo nekatere smernice za pedagoško prakso, ki bi bile učiteljem lahko v pomoč: metode in strategije za razvijanje ključnih zmožnosti pri pouku književnosti, predvsem znotrajpredmetne, medpredmetne in nadpredmetne aktualizacije z didaktičnimi primeri. Pristopi k pouku, predstavljeni v nadaljevanju, so preizkušeni v praksi in jih lahko ocenimo kot uspešne. Odziv dijakov na te dejavnosti je bil pozitiven, čeprav so od njih zahtevale samostojno delo in tudi delo doma. Morda so res kmalu pozabili mnoge podrobne informacije, vendar so pri vsaki izmed dejavnosti razvijali različne ključne zmožnosti, ki jih bodo potrebovali tudi kasneje v življenju (iskanje informacij, bralne učne strategije, strpnost do mnenja drugih, timsko delo, samostojno delo itd.).

Različne oblike aktualizacij ali povezovanja morajo biti osmišljene, dejavnosti pa nikakor ne same sebi namen. Učenje je še vedno delo in za gimnazijca, bodočega intelektualca, bi moralo to veljati še bolj kot za dijake drugih srednjih šol. Če želimo ohraniti gimnazijo kot šolo, ki omogoča najširšo splošno izobrazbo, je nujen premislek o tem, kakšno mesto ima znanje znotraj koncepta zmožnosti. Rešitev prav gotovo ni v tem, da bi zniževali zahtevnost gimnazijskega pouka in spreminjali učenje v »zabavo«. Nižja pričakovanja se nujno odražajo tudi v nižjih dosežkih, torej morajo biti

učiteljeva pričakovanja dovolj visoka in hkrati spodbudna, cilji pa dosegljivi, tako da jim bo dijak lahko sledil in dosegal trajnejše znanje, s tem pa tudi tiste zmožnosti, ki mu bodo omogočile napredovanje v nadaljnjem življenju.

POVZETEK

»Ključne kompetence kot zmožnosti, ki jih potrebujejo vsi ljudje za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposljivost« (Uradni list EU, 2006/962/ES), so v veliki meri podrejene pragmatični logiki – posameznik naj bi razvijal tiste zmožnosti, ki so koristne, uporabne, zaradi katerih bo lažje našel zaposlitev in se prilagajal spremembam v sodobni, tržno naravnani družbi. V slovenskem šolstvu se je koncept brez posebnih težav uveljavil v poklicnem in strokovnem izobraževanju, s posodobitvijo gimnazijskih učnih načrtov pa se je leta 2008 kljub opozorilom dela strokovne javnosti, da koncept ključnih zmožnosti spreminja bistvo splošne izobrazbe, pričel uveljavljati tudi v gimnazijah, torej tudi pri pouku književnosti.

V prvem delu monografije se posvečamo teoretičnim izhodiščem koncepta ključnih zmožnosti ter njegovi umestitvi v del učnega načrta za slovenščino v gimnaziji, ki se nanaša na pouk književnosti. Raziskali smo vlogo književnosti v evropskih kurikulumih in se zaradi njenega posebnega pomena posebej osredotočili na literarnobralno zmožnost. Predstavili smo raziskavo o pouku književnosti v šestih evropskih državah, na osnovi katere je leta 2013 nastalo obsežno poročilo *Literarni okvir za učitelje v srednji šoli* s sistematičnim pregledom literarne zmožnosti po ravneh, predlogom pripovednih del za branje in smernicami, kako razvijati literarno zmožnost od 12. do 15. leta (štiri ravni) in od 15. do 18. leta (šest ravni). Teoretični del zaključujemo z analizo trenutno veljavnih učbenikov za književnost, ki so prilagojeni učnemu načrtu iz leta 2008, saj smo želeli preveriti, kako z didaktičnim instrumentarijem (vrste informacij, dodatno gradivo, tipi nalog ipd.) prispevajo k razvijanju ključnih zmožnosti dijakov.

Drugi del monografije je namenjen predstavitvi rezultatov empirične raziskave, s katero smo želeli ugotoviti, kakšne predstave imajo dijaki o svojem znanju književnosti, kakšen je njihov odnos do dejavnosti pri književnosti, kako se njihove zaznave ujemajo z rezultati in kako se t. i. »kompetenčni pristop« odraža na njihovih učnih dosežkih, spretnosti izražanja mnenj in vrednostnem sistemu. V raziskavi smo se osredotočili predvsem na tiste ključne zmožnosti, ki jih pri pouku književnosti najlažje in najintenzivneje razvijamo: sporazumevanje v maternem jeziku, kulturno zavest in izražanje ter širše socialne zmožnosti, poleg tega pa še na učenje učenja in digitalno

zmožnost. Prve tri posameznik kontinuirano razvija ob literarnem branju, ki po definiciji vključuje vse tri zmožnosti, učenje učenja ob usvajanju in utrjevanju različnih bralnih strategij, digitalni zmožnosti oz. pismenosti pa se danes ne more izogniti nobena učna dejavnost. Branje literarnih tekstov namreč ni več omejeno na tradicionalne nosilce besede in tudi v našem še vedno precej tradicionalnem okolju se uveljavlja branje elektronskih besedil, ki so pogosto interaktivna in zahtevajo ne le obvladanje sodobne tehnologije, temveč tudi ustreznih bralnih strategij za nove medije.

Ker nas je zanimal napredek dijakov, smo raziskavo izvedli dvakrat na istem vzorcu, in sicer v prvem in tretjem letniku. Za preskus hipotez smo uporabili podatke 471 udeležencev, ki so sodelovali v vseh štirih delih raziskave, pri čemer smo ugotovili, da je napredek v dosežkih v dveh letih relativno nizek in ni skladen z zaznavanjem samoučinkovitosti, ki je v tretjem letniku ostalo na podobni ravni, kot je bilo na izhodiščnem stanju v prvem letniku. Več sprememb je bilo na področju stališč, vendar ne vedno v pozitivno smer.

Za preverjanje dosežkov smo izbrali pesem Franceta Prešerna *Glosa*, saj gre za zaključeno besedilo, vsebina in zgradba pa omogočata preverjanje različnih ključnih zmožnosti: sporazumevanja v maternem jeziku, kulturne zavesti, širših socialnih zmožnosti, pa tudi digitalne pismenosti in zmožnosti učenje učenja. France Prešeren je namreč kanoniziran avtor, o katerem je na voljo veliko virov informacij v tradicionalni in digitalni obliki. Največji učinki razvijanja ključnih zmožnosti so opazni pri posameznih temah s področja literarnega branja (izražanje doživljanja besedila, zvrst, tema, perspektiva subjekta, metafore), težave pa so na področju jezikovne zmožnosti (preoblikovanje besedila, preoblikovanje v sodobni jezik). Dijaki so dosegli večji napredek tudi v sklopu širših socialnih zmožnosti (razumejo položaj umetnika, se opredeljujejo do etičnih vrednot ipd.), nizki pa so dosežki v sklopu kulturne zavesti in izražanja.

Primerjava dosežkov pri razčlembi umetnostnega besedila z rezultati vprašalnikov je pokazala, da dijaki prvega letnika gimnazije ne znajo kritično oceniti svojih zmožnosti, saj je njihova samoocena dosti previsoka glede na rezultate razčlemb. Rezultati v tretjem letniku kažejo, da dijaki svojih samozaznav v dveh letih niso bistveno spremenili. Ocene dijakov se praviloma ne ujemajo z ocenami učiteljev, ki so pri vseh lestvicah povprečno za eno točko višje od ocene dijakov. Izjema je sklop digitalne zmožnosti, kjer je ocena dijakov v ocenjevalni lestvici v povprečju za eno oceno višja od ocene učiteljev. To je tudi področje, na katero so učitelji književnosti manj pozorni.

Analiza vprašalnika je pokazala, da se razmerje med samozaznavo in dosežki dijakov v srednji šoli ne spreminja v tolikšni meri, kot bi si želeli glede na pričakovane dosežke v učnem načrtu, saj se samoocena znanja in spretnosti v tretjem letniku ne razlikuje bistveno od samoocene v prvem letniku. Pri razčlembi se je pokazal očiten napredek le na področju sporazumevalne zmožnosti: v primerjavi s prvim letnikom so bili dijaki v tretjem letniku uspešnejši pri utemeljevanju in obnovi besedila. Na podlagi rezultatov razčlembे lahko ugotovimo, da koncept ključnih zmožnosti v praksi ne daje želenih rezultatov: učitelji v večini zelo visoko ocenjujejo svoje dejavnosti za razvijanje ključnih zmožnosti pri dijakih, prav tako dijaki visoko ocenjujejo svojo samoučinkovitost na vseh področjih razen kulturne zavesti in odnosnega vidika digitalne zmožnosti. V nasprotju z visoko zaznано samoučinkovitostjo je dosežek pri preizkusu v prvem in tretjem letniku prenizek za gimnazijsko populacijo.

Iz odgovorov učiteljev, ki so sodelovali v raziskavi o ključnih zmožnostih, je razvidno, da pri pouku književnosti razvijajo predvsem sporazumevalno in literarnobralno zmožnost, torej je napredek v utemeljevanju in obnavljanju, ki se je pokazal pri razčlembi v tretjem letniku, razumljiv. Kljub temu učitelji opažajo, da se tudi med gimnazijci pojavljajo dijaki, ki slabo berejo – nimajo razvite bralne tehnike niti ne berejo z razumevanjem, zato imajo še toliko večje težave pri delu z literarnim besedilom. Med ključnimi zmožnostmi so učitelji izpostavili učenje učenja, ki se mu posvečajo zlasti na začetku prvega letnika, kulturno zavest v povezavi z medpredmetnim sodelovanjem in timskim poučevanjem, digitalni zmožnosti pa ne posvečajo posebne pozornosti, tudi če uporabljajo IKT. Raziskava o ključnih zmožnostih je pokazala, da imajo tudi dijaki podobno stališče do rabe IKT, zlasti pa do iskanja informacij na spletu za potrebe pouka.

Tretji del monografije je namenjen predstavitvi oblika in strategij dela, s katerimi ob literarnobralni zmožnosti razvijamo tudi ključne zmožnosti, zlasti kulturne in širše socialne, ki jih že tradicionalno povezujemo s poukom književnosti. Pri tem je treba upoštevati, da v srednji šoli pri mladostnikih upade interes za branje, kar je verjetno pogojeno tudi s prehodom od mladinske literature k literaturi za odrasle, ki zahteva od bralca večjo angažiranost. Če izhajamo iz cilja vzgojiti kultiviranega bralca, se v gimnaziji ni primerno odreči kanonskim besedilom svetovne in nacionalne književnosti, temveč jih je treba dijakom predstaviti kot poseben bralni izziv in priložnost za osebni razvoj. Približamo jim jih s primernimi oblikami in strategijami dela, kot so znotrajpredmetne, medpredmetne in nadpredmetne aktualizacije, ki so v zaključnem delu monografije sistematično predstavljene ob

konkretnih primerih iz prakse. Prispevek za pedagoško prakso zaključujejo kazalniki literarne kompleksnosti za zgodovinski roman Ivana Tavčarja *Višoška kronika*. Po našem mnenju bi bil namreč zaradi medkulturnih motivov, sporočilnosti, pripovedne tehnike, jezikovnih in slogovnih posebnosti, mesta v slovenskem literarnem sistemu itd. ravno ta roman primeren prispevek slovenske književnosti za *Literarni evropski okvir za učitelje v srednjih šolah*.

Koncept ključnih zmožnosti mnogi učitelji doživljajo kot nepotreben pritisk Evropske unije, politično odločitev, da bomo tudi v izobraževalni politiki sledili evropskim priporočilom. Ob študiju literature in analizi rezultatov raziskave se nam poraja vprašanje, ali je mogoče utilitaristično in ideološko pojmovanje koncepta ključnih zmožnosti preseči s pomočjo koncepta standardov znanja. To je mogoče doseči le, če zmožnosti/kompetence razumemo kot kombinacijo znanja, spretnosti in vrednot, gimnazijo pa kot srednjo šolo, v kateri dijaki pridobivajo široko splošno izobrazbo, torej je treba težiti k visokim standardom znanja (v učnih načrtih so jih nadomestili s pričakovanimi dosežki) in k razvijanju visoke kulturne zavesti kot dodane vrednosti vsake splošne izobrazbe.

SUMMARY

Key competences as core capabilities needed by an individual for their personal growth and fulfilment, for active citizenship as well as social inclusion and employability (Official Journal EU, 2006/962/ES), are believed to be dependent on the concept of market logic. This means that an individual is expected to develop the above-mentioned competences which are essential in the context of finding an employment and what is more, these competences enable individuals to adapt to all the changes of the modern, market-oriented society. In the Slovenian education system, the concept of key competences was easily introduced into vocational/professional education. Although some experts opposed its introduction into grammar schools, claiming that the concept of key competences would alter the essence of general knowledge, it eventually gained ground into grammar schools and consequently into literary teaching shortly after the introduction of key competences in 2008.

In terms of the monograph, the first part gives a theoretical overview of key competences and their implementation into literary teaching as a part of the grammar school curriculum. My initial study was focused on the role of literature in European curricula and due to the importance of reading literary texts I consequently focused on the literary competence. In order to give insight into European literature teaching, the practices of six European countries are presented, which also served as the basis for The Literary Framework for Teachers in Secondary Education whose role is to systematically set out levels of literary competence. The national booklists are presented for each level as well as guidelines how to enhance the literary competence for students aged 12–15 (estimated four levels) and for students aged 15–18 (estimated six levels).

The theoretical part of the monograph concludes with the insight into approved, currently-used textbooks for teaching literature in secondary education, which are also in accordance with The National Curriculum from 2008. The idea has been to assess how the use of different didactic tools, e.g. glossaries, pictures, the selection of tasks, basic information about authors, and literary periods contributes to the development of key competences with students.

The second part of the monograph shows the results of the empirical research, which is firstly based on students' own view of their literary

knowledge, secondly on the attitude to different learning/teaching activities in literature classes, thirdly on to what extent the students' own perceptions are compatible with the results obtained in achievement tests and finally on how the key competence approach reflects the students' learning outcomes, speaking skills and their value system.

The focus of the research are those key competences which can be most easily and intensively developed in literature classes, namely communication in mother tongue, interpersonal and civic competence, learning to learn, technological literacy and digital competence. The former three are fostered by reading literary texts, the latter two by using different reading strategies; not to mention that technological literacy is an integral part of any contemporary teaching/learning activity. Reading literary texts is no longer limited only to conventional books but it is also practised by e-books which are mostly interactive, and moreover, involve new reading strategies and using assistive technologies.

As the students' progress of developing key competences is of great importance, the survey was conducted twice on the same sample of the first- and third-year students to evaluate it properly. To examine the hypothesis, there were 471 participants included into four stages of the survey/study. The outcome proved that the progress in two years' time was relatively insignificant and what is more, it was not consistent with the students' own perception of self-efficacy. Surprisingly, the achievements remained on the nearly same level as initially in the first year. However, small changes were detected in the students' standpoints but not always into the positive direction.

In order to verify the students' achievements, the poem *Glosa* by France Prešeren was selected, since it is unabridged, and its content as well as its structure both enable the assessment of different key competences, namely communication in mother tongue, interpersonal and civic competence, learning to learn, digital competence and technological literacy. The reason for the selection of France Prešeren is that the poet appears on the list of the canonized authors and in addition there are a lot of resources (conventional and digital) available for the readers to explore.

On the one hand, the best impact of developing key competences is identified with some issues such as conveying one's reading experiences, determining the genre, the subject perspective and metaphors. On the other, the problems appear in the area of the linguistic competence, e.g. how to transform a text into a modern version of the language. Nevertheless, significant progress is detected in students' social skills (e.g. the students'

comprehension of the author/artist's social standing, and their capability of assessing some ethical values), but no progress is made in terms of cultural expression.

A comparative analysis of the survey results has proven that the first-year students of grammar school are not able to critically evaluate their own competences since their self-evaluation surpasses their results assessed by a set of achievement tests. What is more, the comparison with the results of the third-year students proves that the students' own perceptions have not changed dramatically in two years' time. Thus, it has been confirmed that the third-year students are not capable of a valid self-evaluation as there are discrepancies between the results of the questionnaire and those of the achievement tests they took.

The assessments of teachers on the one hand and students' self-evaluation on the other, are not consistent, i. e. the teachers' grades are by one point higher than students' on all scales. The only exception is when assessing digital competency; the situation is vice versa, i.e. the students' grades are higher by one point.

According to the achievement test results, it is obvious that the concept of key competences has not proved successful in practice. Unfortunately, it might be the case that it will lose its importance in the same way as many recent Education Reforms Acts have. The fact is that a teacher is responsible for the execution of classes and to work in accordance with The National Curriculum. The answers given by the teachers who have participated in the survey prove that communication and literary competences are mostly developed in literature classes. Nevertheless, the exploration of students' reading habits show that too many of them are poor readers with no proper reading techniques or comprehension skills, which leads to inefficient reading competences in terms of reading literary texts. Another competence which is pointed out by the teachers is learning to learn competence which is fostered mostly at the beginning of the first year classes, cultural understanding is developed mostly in cross-curricular activities, and nonetheless information competence is not really considered important neither by the teachers nor by the students, despite the regular use of ICT in class.

The third part of the monograph explores different skills and strategies which help develop literary competence as well as some other competences, in particular cultural expression and interpersonal and civic competence which go hand in hand with literature classes. One cannot avoid the fact that the interest for reading literature with young people in secondary education diminishes, which is possibly the result of switching from adolescent

literature in primary schools to adult literature in secondary, which demands more engagement on the part of the reader. As one of the main objectives in literature classes is to develop cultivated readers, a teacher's task is therefore to encourage the students to read canonized national and world literatures and enable them to find new opportunities and challenges for their personal growth. To achieve this, teachers need to attract students' attention with different strategies and methods, such as intra-curricular, cross-curricular activities, and some other activities helping build students' value system, which are all dealt with in the last part of the dissertation alongside the practical examples from the classroom.

The study finishes with the text complexity multi-index for literary work, which might be included into The European Literary Framework for Teachers in Secondary Education, namely *The Visoko Chronicle* by Ivan Tavčar. The text was selected on the basis of its interculturalism, strong message, narrative technique, linguistic and stylistic characteristics as well as its importance for the Slovene literature.

The concept of key competences is perceived by some teachers as recommended yet imposed by EU as part of its education policy. Within the context of exploring different resources and analysing the outcomes of the study, the question arises whether it is possible to overcome the utilitarian and ideological concept of competences by using the concept of learning standards/learning outcomes. Nevertheless, the term competence can be seen as a combination of knowledge, skills and values, and the term grammar school can be seen as secondary education in which students acquire broad general knowledge, therefore it is necessary to strive for high learning standards (learning outcomes) and for development of strong cultural awareness.

VIRI

- Ambrož, Darinka idr., 2008: *Branja 1*. Ljubljana: DZS.
- Ambrož, Darinka idr., 2009: *Branja 2*. Ljubljana: DZS.
- Božič, Zoran, 1998: *Zlati poljub: domače branje v srednji šoli*. Ljubljana: DZS.
- Božič, Zoran, 1998: *Poljub zlata: domače branje v srednji šoli*. Ljubljana: DZS.
- Korošec, Vladimira, 1999: *Stezice do besedne umetnosti 2*. Ljubljana: Rokus.
- Kos, Janko, 2009: *Svet književnosti 1*. Maribor: Obzorja.
- Kos, Janko in Virk, Tomo, 2010: *Svet književnosti 2*. Maribor: Obzorja.
- Lah, Klemen idr., 2007: *Umetnost besede. Berilo 1*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Lah, Klemen idr., 2008: *Umetnost besede. Berilo 2*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Tavčar, Ivan, 1994: *Visoška kronika*. Ljubljana: DZS. (Zbirka Klasje, 3. letnik).

LITERATURA

- Andolšek, Stanislav, 2009: Sociologija in kultura. *Uvod v sociologijo*. Ljubljana: DZS.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 2011. [Elektronski vir]. Janez Krek in Mira Metljak (ur.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf>. (Dostop 14. 1. 2014).
- Benjak, Mirjana, 2008: Otvoreni metodički sustav u nastavi književnosti. *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode. Simpozij Obdobja 25*. Boža Krakar Vogel (ur.). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. Filozofska fakulteta, 65–75.
- Benjak, Mirjana in Požgaj-Hadži, Vesna, 2008: Sprečavanje komunikacijskih smetnji u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti. *Labor* 3/5, 53–65.
- Bešter Turk, Marja, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56/3–4, 111–130.
- Bloom, Harold, 2003: *Zahodni kanon: knjige in šola vseh dob*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Božič, Zoran, 2010: *Poezija Franceta Prešerna v srednješolskih učbenikih in njena recepcija*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko.
- Božič, Zoran, 2011: Dejavniki literarne kanonizacije v srednješolskih berilih – na primeru Prešerna. *Jezik in slovstvo* 56/5–6, 3–26.
- Brečko, Barbara, 2011: *Šolajoči in uporaba IKT*. Ljubljana: Center za metodologijo in informatiko, Fakulteta za družbene vede. <<http://www.ris.org>>. (Dostop 14. 1. 2014).

- Collection Textes de reference: Collège Programmes. Français, classes de sixième, cin-quième, quatrième, troisième*, 2009. <<http://www.cndp.fr/archivage/valid/140-235/140235-18635-24218.pdf>>. (Dostop 13. 5. 2013).
- Culler, Jonathan D., 2008: *Literarna teorija: zelo kratak uvod*. Ljubljana: Krtina.
- Cultural Awareness and Expression Handbook*, 2015. <http://ec.europa.eu/culture/library/index_en.htm>. (Dostop 15. 12. 2016).
- Čampelj Jurečič, Renata, 2012: *Zakaj IKT za pismenost in pouk književnosti? Slavistika v regijah – Koper*. Boža Krakar Vogel (ur.). Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije (Zbornik Slavističnega društva Slovenije). 257–262.
- Čot, Darja, 2004: Bandurin koncept zaznane samoučinkovitosti kot pomemben dejavnik posameznikovega delovanja. *Socialna pedagogika* 8/2, 173–196.
- Daniels, Harwey, Steineke, Nancy, 2004: *Mini-lessons for literature circles*. Portsmouth: Heinemann.
- Delors, Jacques, 1996: *Učenje: skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Dović, Marijan, 2004: *Sistemske in empirične obravnave literature*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU (Studia litteraria).
- Ermenc, Klara, 2006: Kompetenčni pristop h kurikularnemu načrtovanju: pojem, nekatere implikacije in dileme. *Vzgoja in izobraževanje* 37/1, 21–25.
- Florjančič, Janja, 2014: *Motivacija bralcev za branje literature ob prostem času v povezavi z metodami književnega pouka*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Furedi, Frank, 2017: *Moč branja: Od Sokrata do Twitterja*. Ljubljana: UMco.
- Govoriti za Evropo: Jeziki v Evropski uniji*, 2008. Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnost. <http://www.epf.uni-mb.si/vseziv_izobrazevanje-/Jean_Monnet/EU4YOU/ucilnica_vs/Govoriti%20za%20Evropo%20%20jeziki%20v%-20EU.pdf>. (Dostop 1. 7. 2014.)
- Gril, Alenka in Videčnik, Asja, 2011: *Oblikovanje državljske identitete mladih v soli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica. <<http://www.pei.si-/Sifranti/StaticPage.aspx?id=106>>. (Dostop 15. 3. 2014).
- Grosman, Meta, 2004a: *Književnost v medkulturnem položaju*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Grosman, Meta, 2004b: *Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Založba Sophia.

- Grosman, Meta, 2011: Večrazsežna pismenost izziv sedanjosti. *Razvijanje različnih pismenosti*. Mara Cotič (ur.) in Vida Medved Udovič (ur.) in Sonja Starc (ur.). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales (Knjižnica Annales Ludus), 19–27.
- Hedžet Krkač, Mira idr., 2010: Katalog znanja – učni načrt, srednje strokovno izobraževanje. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Jager, Petra, 2008: „Najbolj brane knjige“ v slovenskih splošnih knjižnicah. *Knjižnica* 52/2–3. 169–184.
- Jamar, Marija, 1962: Diafilm in film pri pouku slovenščine. *Jezik in slovstvo* 7/6, 177–180.
- Janežič, Anton, 1870: *Cvetnik slovenske slovesnosti*: berilo za višje gimnazije in realke. Celovec: E. Liegel.
- Jazbec, Saša, 2006: Sprejemanje drugačnosti medija – literarna socializacija. *Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti: vzgoja za strpnost in sprejemnaje drugačnosti preko mladinske književnosti*. Neva Šlibar (ur.). Ljubljana: Filozofska fakulteta. 101–121.
- Jerusalem, Mathias idr., 2007: *Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.bl-kemokratie.de/~fileadmin/public/termine/Endbericht_07Feb07.pdf>. (Dostop 10. 1. 2011).
- Jovanović, Ana, 2013: Pedagoška raba izmislitvenih možnosti. *Drugo pedagoškega diskurza*. Vesna Pobežin (ur.). Ljubljana: Pedagoški inštitut (Digitalna knjižnica. Dissertationes).
- Jožef Beg, Jožica in Andrin, Damjana, 2012: Branje pri fantih na Šolskem centru Novo mesto. *Šolska knjižnica* 22/3–4, 159–167.
- Jožef Beg, Jožica, 2012: Svetovna književnost v berilih za splošno srednješolsko izobraževanje po letu 1945. *Svetovne književnosti in obrobja*. Marko Juvan (ur.). Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU (Studia litteraria). 356–361.
- Jožef Beg, Jožica, 2015: *Razvijanje ključnih zmožnosti pri književnem pouku v gimnazijah*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Juvan, Magda, 1980: Ekskurzija – možnost popestritve pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 25/7–8, 222–223.
- Juvan, Marko, 2006: *Literarna veda v rekonstrukciji: uvod v sodobni študij literature*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura. (Zbirka Novi pristopi).
- Kerndl, Milena, 2016: *Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci*. Murska Sobota: BoMa. (Zbirka Znanstvena monografija).

- Key competencies: A developing concept in general compulsory education*, 2002. Bruselj: Eurydice.
- Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society*, 2003. Simone D. Rychen (ur.) in Laura H Salganik (ur.). Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Kocijan, Gregor, 1994: Uvodne opombe. V: Tavčar, Ivan: *Visoška kronika*. Ljubljana: DZS (Zbirka Klasje). 16–34.
- Kopczyk, Michal: Literarni kanon – politika – šola (k razpravi o tem, kaj sodi v šolski kanon na Poljskem). *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode. Simpozij Obdobja 25*. Boža Krakar Vogel (ur.). Ljubljana: Univerza v Ljubljani. 337–340.
- Kordigel Aberšek, Metka, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kotnik, Rudi, 2011: Problemi uvajanja učnociljnega kurikula: predpostavke in implikacije. *Sodobna pedagogika* 62(128)/2, 52–67.
- Kožuh, Boris, 2013: *Knjiga o statistiki*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Krakar Vogel, Boža, 2001: Obravnavanje literarne klasike v sodobni šoli – na primeru Prešerna. *Jezik in slovstvo* 46/4, 125–136.
- Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, Boža, 2006: Književna vzgoja in ključne kompetence. *Vzgoja in izobraževanje* 37/1, 19–21.
- Krakar Vogel, Boža, 2008: Prenova srednješolskega pouka v luči aktualnih vzgojno-izobraževalnih tendenc. *Slovenščina v šoli* 12/3, 13–27.
- Krakar Vogel, Boža, 2011: Razvijanje kulturne zmožnosti pri pouku slovenščine. *Meddisciplinarnost v slovenistiki. Simpozij Obdobja 30*. Simona Kranjc (ur.). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 271–278.
- Krakar Vogel, Boža in Blažič, Milena Mileva, 2012: *Sistemska didaktika književnosti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Krakar Vogel, Boža, 2014: Bralna pismenost med teoretičnimi načeli in poučevalno prakso. *Slovenščina v šoli* 17/3–4, 6–16.
- Krakar Vogel, Boža, 2016. Oblike kurikularnega branja literature. *Otrok in knjiga* 43/95, 5–16.
- Krakar Vogel, Boža, 2017: Vsestranski vpogled v pouk književnosti. *Slovenščina v šoli* 20/2, 67–70.
- Kulturno prosvetni delovni program in smernice, 1924. *Učiteljski tovariš*. 64/34. <https://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-TP284SYI> (Dostop 22. 4. 2017).

- Laval, Christian, 2005: *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2012/2013*, 2013. Ljubljana: Republiški izpitni center. <<http://www.ric.si/mma/Letno%20porocilo%20NPZ%202013/2013101507274770>>. (Dostop 15. 8. 2014).
- Letno poročilo – splošna matura 2013*, 2013. Ljubljana: Republiški izpitni center. <<http://www.ric.si/mma/Letno%20porocilo%20SM%202013/2013112914485744>>. (Dostop 25. 8. 2014).
- Letno poročilo – splošna matura 2016*, 2016. Ljubljana: Republiški izpitni center. <<http://www.ric.si/mma/Letno%20porocilo%20SM%202016/2016112913591985/>>. (Dostop 19. 11. 2017).
- Liessmann, Konrad Paul, 2008: *Teorija neobrazovanosti* (Zablude društva znanja). Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Literary Framework for Teachers in secondary education (LiFT-2)*, 2012. <<http://www.literaryframework.eu/>>. (Dostop 25. 8. 2014).
- Mahnič, Joža, 1955: Naše ekskurzije. *Jezik in slovnstvo* 1/1, 21–24.
- Marentič Požarnik, Barica, 2006. Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka. *Vzgoja in izobraževanje* 37/1. 27–33.
- Marentič Požarnik, Barica, 2010: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, Barica, 2011: Kaj je kakovostno znanje in kako do nje? O potrebi in možnostih zблиževanja dveh paradigem. *Sodobna pedagogika* 62/2, 28–50.
- Marentič Požarnik, Barica in Plut Pregelj, Leopoldina, 2009: *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič Umek, Ljubica, 2011: Vloga jezika in socialnih kontekstov za razvoj predbralnih in prednapisovalnih zmožnosti. *Konferenca Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*. Fani Nolimal (ur.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 15–26.
- Medveš, Zdenko, 2006: Informativni in formativni nivo v kurikularnem načrtovanju. *Vzgoja in izobraževanje*, 37/1, 19–21.
- Medveš, Zdenko, 2008: Globalizacija in slovensko šolstvo. *Sodobna pedagogika*, 59/1, 7–24.
- Mikolič, Vesna, 2016: Medkulturno poučevanje jezika in književnosti po modelu TILKA. *Slovenščina v šoli* 19/3–4, 2–17.
- Mlekuž, Ana, 2016: *Rezultati mednarodne raziskave PISA 2015*. <<http://www.pei.si/Sifranti/NewsPublic.aspx?id=135>>. (Dostop 16. 5. 2017).

- Musek, Janek, 2014: *Psihološki temelji družbe prihodnosti*. Ljubljana: Inštitut za etiko in vrednote Jože Trontelj.
- Nacionalni program za kulturo 2014–2017: pot do novega modela kulturne politike*, 2014. Ljubljana: Ministrstvo za kulturo. <<http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Drugo/novice/NET.NPK.pdf>>. (Dostop 16. 5. 2017).
- Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa – koncepti načrtovanja kurikula: zaključno poročilo ciljno raziskovalnega projekta*, 2009. Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru. <<https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-GURJWWRD/84015566.../PDF>>. (Dostop 12. 7. 2012).
- Nastran Ule, Mirjana, 2000: *Sodobne identitete – V vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče (Zbirka Sophia, 6).
- National Curriculum*, 2007: *English. Programme of study for key stage 4*. <http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/p/english_2007_programme_of_study_for_key_stage_4.pdf>. (Dostop 12. 5. 2013).
- Nečak Lük, Albina, 1997: Jezikovna identiteta in jezikovno načrtovanje pri Slovencih. *Avstrija, Jugoslavija, Slovenija. Slovenska narodna identiteta skozi čas*. Dušan Nečak (ur.). Ljubljana: Oddelek za zgodovino Filozofske fakultete, 117–132.
- Nidorfer Šišковиč, Mojca, 2012: Videovsebine v šoli in ob tekmovanju iz znanja slovenščine Slovenščina ima dolg jezik. *Jezik in slovstvo* 57/1–2, 59–66.
- OECD, 2013: *PISA 2012*. Mojca Štraus (ur.) in Klaudija Šterman Ivančič (ur.) in Simona Štig (ur.). Ljubljana: Pedagoški inštitut. <http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA_2012_Povzetek_rezultatov_za_Slovenijo.pdf>. (Dostop 12. 7. 2014).
- Ozvald, Karel, 1927: *Kulturna pedagogika: kaži pot za umevanje včlovečevanja*. Ljubljana: Slovenska šolska matica. (Priročna pedagoška knjižnica; 1).
- Pečjak, Sonja in Gradišar, Ana, 2012: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pekljaj, Cirila, 2009: *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 10–12.
- Pieper, Irene, 2006: *The Teaching of Literature*. <www.coe.int/t/dg4/linguistic/-Source/Pieper_EN.doc>. (Dostop 10. 1. 2011).
- Pieper, Irene idr., 2007: *Text, literature and »Bildung«*. <<http://www.coe.int/t/-t/dg4/Linguistic/>>. (Dostop 10. 1. 2011).

- Podatki z analizo za srednje šole in dijaške domove*, 2014. Kranj: Šola za ravnatelje. <http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/Publikacija/Podatki_z_analizo_za_SS_in_DD_2013.pdf>. (Dostop 15. 3. 2014).
- Podatki z analizo za srednje šole in dijaške domove*, 2016. Kranj: Šola za ravnatelje. <http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/Publikacija/2017/Pop_PORTOROZ_CIP.pdf>. (Dostop 7. 9. 2017).
- Podbevšek, Katarina, 2007: *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški praksi*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije (Slavistična knjižnica/Slavistično društvo Slovenije; 11).
- Pomembni podatki o učenju in inovacijah z IKT pošolah v Evropi 2011, 2012*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. <http://www.eurydice.si/index.php?option=com_content&view=article&id=5406:pomembni-podatki-o-uenju-in-inovacijah-s-pomojo-ikt-v-olah-v-evropi-2011&catid=102:publikacije&Itemid=367>. (Dostop 25. 3. 2014).
- Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse*, 2011. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Predmetni izpitni katalog za splošno maturo – angleščina*, 2013. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Predmetni izpitni katalog za poklicno maturo – slovenščina*, 2015. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006/962/ES)*. <<http://eurlex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&-from=EN>>. (Dostop 15. 8. 2014).
- Puklek Levpušček, Melita in Zupančič, Maja, 2009: *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Zbirka Razprave FF).
- Naloge iz bralne pismenosti*, 2005. Maša Repež (ur.) in Mojca Štraus (ur.). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Rosandić, Dragutin, 1991: *Metodika književne vzgoje*. Maribor: Obzorja.
- Rosenbrock, Cornelia, 1999: Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischem Lernen. *Didaktik Deutsch* 6. 57–68.
- Rupnik Vec, Tanja: Različni teoretični pogledi na kritično mišljenje – primerjalni pregled. *Sodobna pedagogika* 61/3, 173–190.
- Rutar Ilc, Zora, 2004: Kompetence med pragmatizmom in emancipatorno rabo znanja. *Vzgoja in izobraževanje* 35/3, 3.

- Samide, Irena, 2006: Kdo se boji literature? Književna didaktika pri študiju tujega jezika. *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode. Simpozij Obdobja 25*. Boža Krakar Vogel (ur.). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. Filozofska fakulteta. 325–333.
- Sarsenov, Karin, 2010: The Literature Curriculum in Russia: Cultural Nationalism vs. The Cultural Turn. *Culture Unbound 2*. 495–513. <<http://www.cultureun-bound.ep.liu.se>>. (Dostop 3. 2. 2013).
- Schunk, Dale H. in Pajers, Franck, 2007: Competence Perceptions and Academic Functioning. A. J. Elliot (ur.) in C. S. Dweck (ur.). *Handbook of the competence and motivation*. New York: The Guilford press, 85–121.
- Slana, Sonja, 2008: *Zaznavanje samoučinkovitosti pri dijakih in njena povezanost s testno anksioznostjo*. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
- Slovenščina: predmetni katalog – učni načrt, gimnazija*, 1998. <<http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/gimnazija/gimnazija/3sloven.htm>>. (Dostop 14. 3. 2014).
- Spinner, Kaspar H., 2006: Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch 200*, 6–16.
- Stabej, Marko, 2001: Spod matrinega krila v lastne hlače (materni jezik, državni jezik – med intimnim in javnim). *Materni jezik na pragu 21. stoletja*. Milena Ivšek (ur.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 20–31.
- Starc, Sonja, 2010: Učbeniška besedila o Primožu Trubarju. Izbor izraznih sredstev vrednotenja v verbalnih in večkodnih besedilih ter njihova vloga na besedilni ravni. *Reformacija na Slovenskem (ob 500-letnici Trubarjevega rojstva)*. Simpozij Obdobja 27. Aleksander Bjelčevič (ur.). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 241–259.
- Starc, Sonja, 2011a: Stik disciplin v besedilu iz besednih in slikovnih semiotskih virov. *Meddisciplinarnost v slovenistiki. Simpozij Obdobja 30*. Simona Kranjc (ur.). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. Filozofska fakulteta. 434–440.
- Starc, Sonja, 2011b: Zmožnost dekodiranja večkodnih besedil kot sestavina besedilne pismenosti. *Razvijanje različnih pismenosti*. Mara Cotič (ur.), Vida Medved Udovič (ur.), Sonja Starc (ur.). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales (Knjižnica Annales Ludus). 28–36.
- Steinbrenner, Marcus, 2011: *Literarische Kompetenz: Versuch einer näheren Bestimmung und Ausdifferenzierung*. <http://users.luzern.phz.ch/~msteinbrenner/-docs/eigenetexte/Steinbrenner_Litkompakt_Neu.pdf>. (Dostop 10. 3. 2013).

- Sternberg, Robert J., 2007: Intelligence, Competence, and Expertise. *Handbook of the competence and motivation*. A. J. Elliot (ur.), C. S. Dweck (ur.). New York: The Guilford press. 15–30.
- Strategija razvoja nacionalnega programa filmske vzgoje*, 2016. Ljubljana: Vlada Republike Slovenije. <http://www.film-center.si/media/cms/attachments/2016/12/12/Filmska_vzgoja_-_strategija.pdf>. (Dostop 16. 11. 2017).
- Svetlik, Ivan, 2006: O kompetencah. *Vzgoja in izobraževanje* 37/1, 4–12.
- Svetlik, Ivan in Pavlin, Samo, 2004: Izobraževanje in raziskovanje za družbo znanja. *Teorija in praksa* 41/1–2, 199–211.
- Šabec, Ksenija, 2006: *Homo Europeus*. Ljubljana: Založba FDV (Kult).
- Šlibar, Neva, 2006: Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti: Zakaj in kako preko književnosti vzgajati za strpnost, sprejemanje, drugačnost in tujost. *Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti: vzgoja za strpnost in sprejemnaje drugačnosti preko mladinske književnosti*. Neva Šlibar (ur.). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta. 13–47.
- Šlibar, Neva, 2006: Sedmero tujosti literature – ali: o nelagodju v/ob literaturi. Literatura kot tujost, drugost in drugačnost. *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode, Obdobja 25*. Boža Krakar Vogel (ur.). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. Filozofska fakulteta. 15–36.
- Šlibar, Neva, 2011: *Wie didaktisiere ich literarische Texte?: neue Maturatexte und viele andere im DaF-Unterricht*, Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Štefanc, Damijan, 2006: Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme. *Sodobna pedagogika* 57/5, 69–75.
- Štefanc, Damijan, 2012: *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. (Zbirka Razprave FF).
- Štraus, Mojca in Markelj, Neja, 2011: Doseganje temeljnih in najvišjih ravni pismenosti slovenskih učenk in učencev v rezultatih raziskave PISA. *Sodobna pedagogika* 62/2, 158–198.
- Toporišič, Jože, 1992: *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Turner, Ros in Adams, Raymond J., 2008: Program mednarodne primerjave dosežkov učencev: kratek pregled. *Zbornik prispevkov o metodoloških vidikih raziskave Pisa*. Mojca Štraus (ur.). Ljubljana: Pedagoški inštitut. 1–16.

- UČNI načrt. *Slovenščina [Elektronski vir]: gimnazija*, 2008. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. <http://www.mss.gov.si/-fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SLOVENSČINA_gimn.pdf>. (Dostop 10. 1. 2012).
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., Cooper, H., 2004: *The relation between self beliefs and academic achievement: A meta-analytic review*. *Educational Psychologist* 39. 111–133.
- Vehovar, Vasja in Brečko, Barbara N. in Prevodnik, Katja, 2008: *Evalvacija stanja ter ukrepi za izboljšanje IKT pismenosti. »Konkurenčnost Slovenije 2006–2013«*. Ljubljana: Center za metodologijo in informatiko, Fakulteta za družbene vede. <<http://www.ris.org>, email: info@ris.org>. (Dostop: 20. 3. 2014).
- Vidovič Muha, Ada, 2003: Sodobni položaj nacionalnih jezikov v luči jezikovne politik. *Slovenski knjižni jezik – aktualna vprašanja in zgodovinske izkušnje. Simpozij Obdobja 20*. Ada Vidovič Muha (ur.). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. Filozofska fakulteta. 5–25.
- Virk, Tomo, 2006: Zakaj je književnost pomembna? *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode. Simpozij Obdobja 25*. Boža Krakar Vogel (ur.). Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. Filozofska fakulteta. 3–13.
- Vizintin, Marijanca Ajša, 2014: Kdo vse piše in (so)ustvarja slovensko književnost? *Recepcija slovenske književnosti. Simpozij Obdobja 33*. Alenka Žbogar (ur.). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 503–512.
- Vizintin, Marijanca Ajša, 2017: *Medkulturna vzgoja in izobraževanje: vključevanje otrok priseljencev*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU. (Migracije; 27).
- Weinert, F. E., 2001: Concept of Competence: A Conceptual Clarification. *Defining and Selecting Key Competencies*. D. S. Rychen (ur.) in L. H. Salganik (ur.). Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Witte, Theo, 2012: LiFT-2 | Literary Framework for Teachers in Secondary Education. Final Report. <<http://www.literaryframework.eu/static/documents/-key/6%20Final%20Report%20LiFT%20project.pdf>>. (Dostop: 23. 8. 2014.)
- Witte, Theo. C. H., Sâmihãian, Florentina, 2013: Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 13. 1–22.
- Zakon o gimnazijah*, 2007. Uradni list RS, št. 1/2007 z dne 5. 1. 2007.

- Zupan Sosič, Alojzija, 2010: Literarnost, ponovno. *Primerjalna književnost* 33/3, 211–212.
- Zupanc, Darko in Bren, Matevž, 2010: Inflacija pri internem ocenjevanju v Sloveniji. *Sodobna pedagogika* 61/3, 208–228.
- Zupanc, Darko, 2010: Razlike v dosežkih dijakov pri zunanjih preverjanjih znanja pred vpisom in ob zaključku gimnazijskih in drugih srednješolskih programov. *Sodobna pedagogika* 61/2, 142–163.
- Žakelj, Amalija, 2013: Posodobljanje pouka v osnovni šoli in gimnaziji (2006–2013). *Zbornik prispevkov zaključne konference in predstavitev predmetno razvojnih skupin, Ljubljana, 1. julij 2013 /Elektronski vir/*: sklop: posodobitev pouka v osnovnih šolah in gimnazijah. Amalija Žakelj (ur.) in Marjeta Borstner (ur.). <<http://www.zrss.si/pdf/PKP-zbornik-prispevkov-zakl-konf.pdf>>. (Dostop 15. 7. 2014).
- Žbogar, Alenka, 2000: Srednješolski učbeniki za književnost od 1975 do 1999. *Slovenščina v šoli* 5/6, 13–21.
- Žbogar, Alenka, 2005: Sodoben učbenik za književnost. *Slovenščina v šoli* 10/2, 1–8.
- Žbogar, Alenka, 2007: Za dejaven pouk književnosti. *Jezik in slovstvo* 52/1, 55–66.
- Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije, 2013 (Slavistična knjižnica, 18).
- Žbogar, Alenka, 2014: Literarno branje in mladostniki. *Receptija slovenske književnosti. Simpozij Obdobja 33*. Alenka Žbogar (ur.). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

POJMOVNO KAZALO

A

aktualizacija 8, 9, 38, 39, 53, 61, 62, 70, 76, 89, 95, 107, 108, 148, 160, 177, 184, 185, 195–197, 199, 200, 203, 204, 206, 209, 213, 214, 222, 225, 226, 231, 232, 234, 235, 239, 243
 medbesedilna 196, 233
 medpodročna 204, 233
 medpredmetna 211, 233
 medsystemska 199, 202, 233
 nadpredmetna 222
 znotrajpredmetna 195, 211, 235, 239, 243

B

bralna pismenost 21, 93
 bralna zmožnost 21, 58

D

dialoško naravnani učni pogovor 190
 didaktika književnosti 10, 252
 digitalna zmožnost 13, 19, 32, 55, 77, 96, 111, 122, 156, 157, 160, 162, 166, 172, 175, 225, 237, 242
 digitalna zmožnost/pismenost 54
 diskusija 28, 36, 189, 190, 197, 202, 215, 220, 231
 domače branje 184, 187, 197, 198, 215, 216, 218, 225, 226, 232

I

interpretativno branje 39, 183, 188, 189, 200, 204, 206, 217

K

ključne zmožnosti 7, 8, 10–20, 27, 33, 34, 36, 39, 48, 54, 58, 65, 70, 77, 83, 85–87, 90, 91, 93–97, 99–102, 104, 105, 108, 110, 111, 114, 115, 117, 160, 163, 169–174, 179, 182–185, 188, 192, 195–197, 200, 202, 206, 222, 225–227, 231, 235, 237–239, 241–244, 251, 267, 270

kompetenca 5, 12, 14, 15, 18, 20–22, 43, 49, 103, 237
 kompetenčni pristop 7, 8, 9, 18, 32, 96, 173, 237, 241, 253
 koncept ključnih zmožnosti 7, 11, 14, 15, 16, 90, 116, 172, 174, 178, 224, 241, 243, 244
 ključna zmožnost 12–14, 19, 32, 93, 185–189, 195, 198–201, 203, 204, 206, 217
 kultivirani bralec 9, 25, 29, 40, 58, 60, 70, 94, 122, 172–174, 179, 182, 192, 195, 243
 kulturna vzgoja 40
 kulturna zavest 8, 40–42, 84, 85, 87, 90, 112, 123, 156, 160, 162–164, 166, 179, 181, 183, 192, 210, 222, 242, 243, 244
 kulturna zavest in izražanje 13, 32, 37, 38, 39, 60, 77, 84, 99, 100, 110, 111, 113, 122–124, 155–157, 160, 166, 172, 183, 186, 189, 192, 198, 200, 203, 206, 217, 231, 242, 268, 270
 kurikulum 27, 192

L

literarna socializacija 21, 23
 literarna zmožnost 9, 20, 21, 23, 24, 27, 29, 30, 31, 66, 70, 71, 77, 99, 192, 193, 213, 241
 literarnobralna zmožnost 35, 36, 237

M

matura 37, 109, 110, 112, 175, 176, 253
 medijske povezave/medijska zmožnost 217
 medkulturna zmožnost 8, 32, 36, 43, 44, 45, 58, 74, 95, 217
 medpredmetno povezovanje 7, 9, 38, 51, 70, 96, 104, 159, 165, 174, 212, 213
 metoda literarnih krogov 187

metode

- delo z učbenikom 105, 177, 198, 201, 204, 206
- pogovor 177
- projektno delo 38, 73, 107, 109, 174, 177, 216
- tesno branje 177

- motivacija 9, 14, 19, 49, 65, 68, 72, 102, 110, 178, 179, 197, 207, 226, 235

N

- nadpredmetna zmožnost 60

O

- odprti metodični sistem 187

P

pouk književnosti

- književni pouk 9, 10, 22, 25–27, 32, 38, 46, 50, 51, 56, 68, 83, 85, 91, 96, 99, 100, 103, 105, 107–112, 116, 120, 123, 125, 127, 138, 147, 157, 159, 165, 169, 170, 175, 177–180, 182, 183, 187, 191, 192, 204, 206, 207, 212, 220, 221, 225, 235, 237–239, 241, 243, 269

povezovanje 195

- medbesedilno 60, 195–197, 234
- medsistemsko 195, 200, 202, 234

pričakovani dosežki 8, 17, 57, 94, 179

problemski pristop 177

problemsko-ustvarjalni pouk 73, 184, 187

R

- razčlemba umetnostnega besedila 10, 97, 100, 101, 117, 118, 122, 130, 237

S

samoizražanje 224

samovrednotenje 58

sporazumevanje v maternem jeziku

- 124, 146, 185, 188, 200, 203

spretnost 28, 156, 157

sodelovalno učenje 7, 70, 73

specifičnopredmetne zmožnosti 10

splošnobralna zmožnost 36

- sporazumevalna zmožnost 8, 9, 20, 22, 36, 66, 74, 94, 105, 184, 192, 207, 243

sporazumevanje v maternem jeziku

- 13, 19, 27, 32–35, 60, 77–79, 82, 86, 87, 90, 93, 99, 100, 102, 110–113, 115, 122–127, 130, 146–148, 170, 175, 179, 183, 192, 198, 206, 217, 225, 231, 237, 241, 242, 267, 270

spretnost 12, 22, 79, 83, 97, 111, 125,

- 126, 136, 149, 166

Š

- širše socialne zmožnosti 8, 32, 36, 43, 60, 77, 102, 111, 122–124, 149, 175, 214, 225, 237, 241

šolska interpretacija 183

šolski esej 48, 64, 177

šolski literarni kanon 26, 29, 63, 68

T

tesno branje 207

timsko poučevanje 7

U

učbenik za književnost

- berilo 50, 59, 75, 77, 78, 84, 87, 90, 160, 221

- učenje učenja 6–8, 13–15, 17–19, 24, 34, 48–50, 53, 54, 58, 60, 76, 77, 86, 87, 91, 93–96, 98–100, 102, 110, 111, 113, 116, 122, 157, 164, 166, 172, 173, 175, 178, 183, 184, 186, 189, 192, 195, 199, 201, 204–206, 217, 221, 225, 231, 237, 241–243, 253, 269, 271

- učne strategije 48, 50, 52, 53, 105, 116, 192, 239, 254

učni načrt 26, 69, 177

ustvarjalni pristop 177

V

- večrazsežna pismenost 57
- vrednote 6, 9, 19, 35, 37, 43, 47, 64, 66,
88, 93, 96, 102, 110–112, 140, 142,
144, 145, 149, 154, 156, 157, 199,
254, 276
- vseživljenjsko učenje 6, 8, 11, 14, 39,
48, 49, 93, 94, 195, 255

Z

- zmožnost literarnega branja 37, 58, 74,
79, 148
 - literarno branje 94, 183
- znanje 15, 66, 79, 80, 81, 84, 86, 212,
272
- znotrajpredmetno povezovanje 9, 82,
83

PRILOGE

PRILOGA 1

DELO PRI POUKU KNJIŽEVNOSTI V GIMNAZIJI Z VIDIKA RAZVIJANJA KLJUČNIH ZMOŽNOSTI

Osebni podatki (Obkrožite oziroma vpišite ustrezne podatke.)

Šifra: zaporedna št. v redovalnici		Spol:	ž	m	Ocena iz slovenščine v 2. letniku	
Šola:						
Program:						

**Razvijanje ključnih zmožnosti pri književnem pouku – dejavnosti
VPRAŠALNIK ZA DIJAKE – 1. del**

NAVODILO: Vprašalnik preverja tvoje dejavnosti pri književnem pouku, ki vplivajo na razvoj tvojih ključnih zmožnosti. Prosim, da natančno prebereš trditve in obkrožiš številko, ki pomeni stopnjo tvojega strinjanja. Pri tem pomeni: 1 – nikoli, 2 - redko, 3 - včasih, 4 – pogosto, 5 – vedno.						
Sporazumevanje v maternem jeziku						
1. V umetnostnem besedilu znam poiskati literarne značilnosti (npr. tema, motiv, ideja, zgradba).	1	2	3	4	5	
2. Znam ugotoviti razlike med lirskimi, epskimi in dramskimi besedili.	1	2	3	4	5	
3. Besedila starejših obdobj znam »prevesti« v sodobni knjižni jezik.	1	2	3	4	5	
4. Besedila starejših obdobj znam umestiti tudi v razvoj slovenskega knjižnega jezika.	1	2	3	4	5	
5. Besedila v verzih znam preoblikovati v prozno obliko.	1	2	3	4	5	
6. V umetnostnih besedilih znam poiskati jezikovne posebnosti (npr. narečne besede, starinske besede, dolge in zapletene povedi)	1	2	3	4	5	
7. Med pogovorom o besedilu znam izraziti svoje mnenje.	1	2	3	4	5	
8. Svoje mnenje o besedilu znam utemeljiti z dokazi iz besedila ali življenja.	1	2	3	4	5	

9. Ob prebranem umetnostnem besedilu znam napisati lastno neumetnostno besedilo (npr. obnovo, komentar, oceno, poročilo, predstavitev osebe).	1	2	3	4	5
10. Ob prebranem umetnostnem besedilu znam napisati poustvarjalno besedilo (npr. novo zgodbo, pesem, dramski prizor).	1	2	3	4	5
Kulturna zavest in izražanje					
11. Besedilu znam določiti mesto v razvoju slovenske književnosti.	1	2	3	4	5
12. Razvoj slovenske književnosti v določenem obdobju znam povezati z razvojem svetovne književnosti v istem obdobju.	1	2	3	4	5
13. Književnost znam povezati s kulturnimi okoliščinami (npr. razvoj slikarstva, kiparstva, glasbe, gledališča) v določenem obdobju.	1	2	3	4	5
14. Pri spoznavanju kulturnih in zgodovinskih okoliščin v posameznem obdobju si pomagam s slikovnim gradivom v učbeniku.	1	2	3	4	5
15. Pri spoznavanju okoliščin v določenem času se opiram na znanje, pridobljeno pri drugih predmetih (npr. likovna in glasbena umetnost, zgodovina).	1	2	3	4	5
16. Pri književnem pouku sem pozoren na prevajalca besedila iz svetovne književnosti.	1	2	3	4	5
17. Pri književnem pouku sodelujem v razpravljanju o pomembnih kulturnih dogodkih našega časa (npr. kulturne prireditve, gledališke in filmske premiere).	1	2	3	4	5
18. Pri književnem pouku sodelujem v razpravljanju o nagrajencih s področja kulture (npr. o Prešernovih nagrajencih).	1	2	3	4	5
19. Pri književnem pouku se pripravimo na ogled gledališke ali filmske predstave.	1	2	3	4	5
20. Po ogledu gledališke ali filmske predstave se o njej pogovorimo pri književnem pouku.	1	2	3	4	5
21. Pogovor o kulturnih okoliščinah v določenem obdobju me spodbudi k iskanju dodatnih informacij.	1	2	3	4	5
22. Pri samostojnem raziskovanju kulturnih okoliščin uporabljam različne vire (npr. pisni in elektronski viri, likovne reprodukcije, glasbeni posnetki, knjige zvočnice).	1	2	3	4	5
23. Kulturne prireditve obiskujem tudi izven šole (na lastno pobudo).	1	2	3	4	5
24. V medijih spremljam kulturno dogajanje.	1	2	3	4	5
25. Vključujem se v kulturne dejavnosti v mojem kraju (npr. dramska skupina, pevski zbor, literarni večeri).	1	2	3	4	5

Širše socialne zmožnosti (medosebne, medkulturne, socialne in državljanske zmožnosti)					
26. Besedila iz posameznega književnega obdobja znam povezati s ključnimi dogodki iz narodne in mednarodne zgodovine.	1	2	3	4	5
27. Besedila iz različnih književnih obdobij znam povezati z zgodovinskim razvojem književnosti.	1	2	3	4	5
28. Pri književnem pouku spoznavam tudi avtorje, ki so vezani na naš domači kraj (ali kraj šolanja), čeprav niso v učnem načrtu.	1	2	3	4	5
29. Probleme v umetnostnih besedilih povezujem z lastnimi izkušnjami.	1	2	3	4	5
30. Pri književnem pouku pomagam sošolcem, ki imajo težave z razumevanjem literarnih besedil.	1	2	3	4	5
31. Kadar imam težave z razumevanjem literarnega besedila, mi sošolci pomagajo.	1	2	3	4	5
Učenje učenja					
32. Pri pouku književnosti sodelujem v pogovoru o name-nu branja.	1	2	3	4	5
33. Pred branjem besedila sem pozoren/pozorna na zgradbo besedila/knjige.	1	2	3	4	5
34. Po branju (in ob njem) ugotavljam pomen neznanih besed s pomočjo priročnikov.	1	2	3	4	5
35. Iz razlag v učbeniku za književnost (berilu) izpisujem bistvene podatke.	1	2	3	4	5
36. V učbeniku podčrtam ali dopišem pomembne informacije.	1	2	3	4	5
37. O prebranem umetnostnem ali neumetnostnem besedilu pišem povzetke.	1	2	3	4	5
38. Na tvorjenje besedila se pripravim tako, da si najprej napišem osnutek (ključne besede/besedne zveze ali miselni vzorec).	1	2	3	4	5
39. Učno vsebino se učim tudi pripovedovati.	1	2	3	4	5
40. O prebranem besedilu si zastavljam vprašanja in na njih odgovarjam.	1	2	3	4	5
41. Po obravnavi besedila razmislim (povzamem), kaj sem se na temelju besedila naučil/naučila.	1	2	3	4	5
Digitalna zmožnost					
42. S pomočjo vzajemnega kataloga (Cobiss) znam ugotoviti, ali je določena knjiga na voljo v šolski knjižnici.	1	2	3	4	5
43. Pri samostojnem raziskovanju književnih tem (avtorji, dela, kulturne in zgodovinske okoliščine) znam na medmrežju poiskati informacije, ki jih potrebujem.	1	2	3	4	5

44. Elektronske prosojnice, s katerimi obogatim govorni nastop, znam opremiti tudi s slikovnim ali filmskim gradivom (npr. <i>Power Point</i>).	1	2	3	4	5
45. Seminarско nalogo ali izroček za referat znam samostojno oblikovati z urejevalnikom besedil (npr. <i>Word</i>).	1	2	3	4	5
46. Na internetu znam poiskati umetnostna besedila, ki so objavljena v elektronski obliki.	1	2	3	4	5

Razvijanje stališč in vrednot pri književnem pouku VPRAŠALNIK ZA DIJAKE – 2. del

NAVODILO: Vprašalnik preverja tvoja stališča o razvijanju zmožnosti pri književnem pouku, ki vplivajo na razvoj tvojih ključnih zmožnosti. Prosim, da natančno prebereš trditve in obkrožiš številko, ki pomeni stopnjo tvojega strinjanja. Pri tem pomeni:

1 – sploh se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – delno se strinjam, 4 – se strinjam, 5 – povsem se strinjam.

Sporazumevanje v maternem jeziku

1. Besedila, ki jih beremo pri pouku, me pritegnejo.	1	2	3	4	5
2. Zanimivi so mi govorni nastopi o literarnih besedilih.	1	2	3	4	5
3. Z veseljem recitiram ali deklamiram pesmi.	1	2	3	4	5
4. Veseli me uprizarjanje na podlagi prebranih umetnostnih besedil.	1	2	3	4	5
5. Branje umetnostnih besedil mi pomaga pri razvijanju slovničnega in pravopisnega znanja.	1	2	3	4	5
6. Branje leposlovja mi pomaga, da lažje izražam svoje misli tudi v pogovorih, ki niso povezani s prebranim besedilom.	1	2	3	4	5

Kulturna zavest in izražanje

7. Ob branju besedil slovenskih avtorjev se z dijaki pogovarjam o spoštovanju do nacionalnega kulturnega bogastva.	1	2	3	4	5
8. Pri samostojnem raziskovanju kulturnih okoliščin si najraje pomagam s pisnimi viri (knjige, revije).	1	2	3	4	5
9. Dodatne informacije o kulturnih okoliščinah najhitreje poiščem na svetovnem spletu.	1	2	3	4	5
10. Branje odlomka pri književnem pouku me spodbudi, da v prostem času preberem obravnavano delo v celoti.	1	2	3	4	5
11. Branje pesmi me spodbudi h glasbenemu izražanju.	1	2	3	4	5

12. Prebrano besedilo me spodbudi k likovnemu izražanju.	1	2	3	4	5
13. Z zanimanjem si ogledam film, posnet po literarni predlogi.	1	2	3	4	5
14. Knjižnico obiščem vsaj enkrat tedensko. (Upoštevajte tudi iskanje informacij, branje revij, uporabo računalnika)	1	2	3	4	5
15. Zdi se mi pomembno, da imam nekatere knjige vedno pri roki, zato si doma ustvarjam lastno knjižnico.	1	2	3	4	5
16. V osebno knjižnico sodijo tudi šolska berila.	1	2	3	4	5
Širše socialne zmožnosti (medosebne, medkulturne, socialne in državljanske zmožnosti)					
17. Ob branju besedil tujih avtorjev mi je zanimivo spoznavanje družbenih odnosov v drugih kulturah.	1	2	3	4	5
18. Pri književnem pouku razvijam strpnost do drugačnih družbenih skupin in posameznikov v različnih obdobjih in okoljih.	1	2	3	4	5
19. Književni pouk se mi zdi koristen za razmišljanje o mojih izkušnjah, čustvih, moralnih vprašanjih.	1	2	3	4	5
20. Pri književnem pouku razvijam svojo splošno razgledanost.	1	2	3	4	5
21. Pri književnem pouku razvijam strpnost do tistih, ki imajo drugačno mnenje o družbenih temah kot jaz.	1	2	3	4	5
22. Branje leposlovja pri književnem pouku mi pomaga razumeti odnose med ljudmi.	1	2	3	4	5
23. Ob vsebinah književnega pouka razvijam svoj občutek pripadnosti kraju, državi, delu sveta (Evropi).	1	2	3	4	5
24. Pri književnem pouku razvijam kritičen odnos do družbenih pojavov (npr. maščevalnost, nasprotja med ljudmi).	1	2	3	4	5
25. Pri književnem pouku dobim spodbudo za spremljanje družbenih tem v medijih (npr. socialne razlike, človekove pravice).	1	2	3	4	5
26. Med delom v skupini mi je pomemben uspeh cele skupine.	1	2	3	4	5
Učenje učenja					
27. Berilo/učbenik za književnost pri pouku uporabljam ne le za branje, temveč tudi za učenje literarnozgodovinskih in literarnoteoretičnih dejstev.	1	2	3	4	5
28. O prebranem besedilu se rad pogovorim s sošolci.	1	2	3	4	5

29. Pogovor o prebranem besedilu mi pomaga pri odpravljanju napak v razumevanju.	1	2	3	4	5
30. Znanje, pridobljeno pri književnem pouku, mi koristi pri drugih predmetih, npr. pri raziskovanju zgodovinskih pojavov.	1	2	3	4	5
31. Menim, da je znanje, pridobljeno pri književnem pouku, koristno za življenje.	1	2	3	4	5
Digitalna zmožnost					
32. Literarna besedila najraje berem v elektronski obliki (e-knjiga).	1	2	3	4	5
33. Pri iskanju po medmrežju mi koristijo naslovi spletnih strani o književnosti, ki jih najdem v učbeniku.	1	2	3	4	5
34. O prebranih knjigah se rad pogovarjam preko spleta (forumi ipd.)	1	2	3	4	5
35. Veseli me sodelovanje v spletni učilnici za slovenščino.	1	2	3	4	5
36. Kritičen sem do vsebinskih in jezikovnih napak na različnih spletiščih (npr. dijaška.net), kjer o literarnih temah pišejo dijaki.	1	2	3	4	5

PRILOGA 2

RAZČLEMBE UMETNOSTNEGA BESEDILA

A. OSEBNI PODATKI (Obkrožite oziroma vpišite ustrezne podatke.)

Šifra (št. vpisa v redovalnico):	Spol: ž m	Program:
----------------------------------	-------------------------	----------

B. NAVODILO ZA DELO

Pred vami je umetnostno besedilo. Pozorno ga preberite in skušajte natančno rešiti naloge oziroma odgovoriti na vprašanja. Preverjanje ni namenjeno ocenjevanju znanja, temveč bo služilo primerjavi vašega znanja, spretnosti in stališč s trditvami, ki ste jih izbrali v vprašalniku o ključnih zmožnostih, ter primerjavi z vašimi dosežki v prvem letniku.

Prosim, da izpolnite vprašalnik, tudi če niste sodelovali v prvi fazi raziskave.

Pri delu vam želim veliko uspeha.

France Prešeren: Glosa

„Slep je, kdor se s petjam vkvarja,
Kranjec moj mu osle kaže;
pevcu vedno sreča laže,
on živi, umtje brez dnarja.“

Le začniva pri Homeri,
prosil reva dni je stare;
mraz Ovidja v Pontu tare;
drugih pevcov zgodbe beri:
nam spričuje Alighieri,
kako sreča pevce udarja;
nam spričujeta pisarja
Luzijade, Don Kihota,
kakošne Parnasa pota -
slep je, kdor se s petjam vkvarja.

Káj Petrarkov, káj nam Tasov
treba pevcov je prijetnih?
slišim od butic neukretnih
prašat zdanjih, prednjih časov.
Kómur mar prijetnih glasov
pesem, ki pojó Matjaže,
boje krog hrvaške straže,
mar, kar pevec pel Ilirje,
mar Čebel'ce roji štirje,
Kranjec moj mu osle kaže.

Lani je slepar starino
še prodajal, nosil škatle,
meril platno, trak na vatle,
letos kupi si grajšino.
Naj gre pevec v daljno Kino,
še naprej se pot mu kaže,
naj si s tinto prste maže,
naj ljubezen si obeta,
vneti lepega dekleta,
pevcu vedno sreča laže.

Vender peti on ne jenja;
grab'te dnarje vkup gotove,
kupovajte si gradove,
v njih živite brez trpljénja!
Koder se nebo razpenja,
grad je pevca brez vratarja,
v njem zlatnina čista zarja,
srebrnina rosa trave,
s tem posestvam brez težave
on živi, umrje brez dnarja.

Glosa – pesem iz štirih decim, katerih zadnje vrstice dajo zaključeno misel (SSKJ)

1. Izmed spodnjih delov povedi obkrožite črko pred tistim stavkom, ki najbolj ustreza vašemu doživljanju Prešernove pesmi in ga dopolnite s svojo utemeljitvijo oz. razlago:
 - a) Pesem mi je všeč, saj _____.
 - b) Pesem mi ni všeč, saj _____.
 - c) Pesem mi je nerazumljiva, ker _____.
 - č) Pesem se mi zdi zanimiva, ker _____.
2. Obkrožite črko pred ustrezno trditvijo.
Besedilo je
 - a) lirsko.
 - b) epsko.
 - c) dramsko.
 - č) neumetnostno.

Utemeljite izbiro.

3. Tema pesmi je (obkrožite ustrezno trditev):
 - a) socialna.
 - b) ljubezenska.
 - c) pesniška.
 - č) razpoloženjska.

4. Komu izpovedovalec namenja prve štiri verze zadnje kitice? (Obkrožite ustrezno trditev.)
 - a) Samemu sebi.
 - b) Bralcem pesmi.
 - c) Trgovcem.
 - č) Vsem pesnikom.

5. Kakšen odnos po vašem mnenju kaže do naslovnika teh verzov? (Obkrožite ustrezno trditev.)
 - a) Vzvišen.
 - b) Posmehljiv.
 - c) Spoštljiv.
 - č) Ponižen.

6. Dopolnite naslednje trditve:

Glosa je lirsko besedilo s predpisano obliko. Sestavljena je iz decim, tj. kitic. Končni verzi sestavljajo uvodno štirivrstičnico ali . Verz glose je trohejski osmerek. Grafično ponazorite verz (poudarjen zlog , nepoudarjen zlog: U):

Le začniva pri Homêri.

7. Motto preoblikujte v nevezano besedo v sodobnem knjižnem jeziku.

8. Prve tri verze prve kitice preoblikujte v sodoben pesniški jezik tako, da boste ohranili verze.

9. Iz zadnje kitice izpišite metafore, ki ponazarjajo pesnikovo življenje.

10. Danes bi Prešeren uporabil namesto *Kranjec* besedo _____,
namesto *Kina* besedo _____.

11. Kdo po Prešernovem mnenju živi bolje kot pesniki? _____
Zakaj? _____

12. Ali menite, da to velja tudi za sodobne pesnike?

a) Da.

b) Ne.

Utemeljite odgovor.

13. Ali menite, da je pesnik iz Prešernove Glase moralen človek?

a) Da.

b) Ne.

Zakaj tako menite? (Utemeljite v eni povedi.)

14. Kako se je pesnik po vašem mnenju odločil za svoje vrednote?

a) To je bila njegova lastna odločitev.

b) V odločitev ga je prisilila družba.

Iz pesmi izpišite verz, ki vam potrjuje vaše mnenje.

15. S črto povežite avtorja z njegovim delom.

Homer	Metamorfoze
Ovid	Luzijada
Dante Alighieri	Don Kihot
Camões	Iliada
Cervantes	Sonet
Petrarca	Dekameron
	Božanska komedija

16. S črto povežite avtorja in obdobje, v katerem je ustvarjal.

renesansa	Dante Alighieri
antika	Camões
srednji vek	Homer
	Ovid
	Cervantes
	Petrarca

17. Prešeren je poiskal primere za odnos do pesništva tudi v slovenskem prostoru. Z eno besedo ali besedno zvezo odgovorite na naslednja vprašanja.

a) Na katere pesmi je izpovedovalec mislil z verzom »pesem, ki pojo Matjaže«?

b) Kdo je bil »pevec Ilirje« (Ilirske province)? _____

c) Na kaj se nanaša besedna zveza »Čebel'ce roji štirje«?

č) V katerem književnem obdobju je deloval France Prešeren?

18. Slovenci smo na Franceta Prešerna zelo ponosni in v spomin nanj je 8. februar državni praznik. Ob tej priložnosti podelijo Prešernove nagrade. Kdo je zadnji dobil Prešernovo nagrado?

19. Na spletni strani <http://www.preseren.net/slo/default.asp> so posnetki deklamacij Prešernovih pesmi v izvedbi znanih slovenskih igralcev. Napišite naslov ene pesmi ter ime in priimek enega izvajalca.

20. Napišite naslov ene izmed Prešernovih uglasbenih pesmi in njenega izvajalca.

21. Katerega izmed virov bi izbral za razširitev svojega znanja o Francetu Prešernu?
- a) spremna beseda k Poezijam
 - b) televizijska oddaja o Francetu Prešernu
 - c) biografski roman o Francetu Prešernu
 - č) spletna stran dijaški.net
 - d) www.preseren.net/slo/default.asp
 - e) drugo
22. Kateremu viru bi dali prednost, če bi želeli pripraviti referat o avtorju in njegovem času? (Obkrožite en vir.)
- a) literarnozgodovinska razprava o Francetu Prešernu
 - b) spremna beseda k Poezijam
 - c) medmrežje
- Utemeljite izbiro. _____
- _____
23. S pomočjo katere spletne strani bi najhitreje ugotovili, ali ima vaša knjižnica na voljo najnovejšo izdajo Prešernovih Poezij?
- _____
24. Ali imate doma na knjižni polici tudi Prešernove Poezije? (Obkrožite odgovor.)
- a) Da.
 - b) Ne.
 - c) Ne vem.
25. Obkrožite ustrezen odgovor ob naslednjih trditvah.
- a) Prešernovo Glosa smo brali že pri slovenščini **v osnovni šoli**.
DA / NE / SE NE SPOMNIM
 - b) Prešernovo Glosa smo obravnavali v **2. letniku gimnazije**.
DA / NE / SE NE SPOMNIM
26. Ponovno preberite pesem in napišite kratko obnovo. _____
- _____
- _____

O AVTORICI

Jožica Jožef Beg, rojena leta 1963, se je po diplomu na Pedagoški akademiji Univerze Edvarda Kardelja v Ljubljani leta 1983 zaposlila kot učiteljica slovenščine, leta 1992 pa nadaljevala študij na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, kjer je z diplomom leta 1995 pridobila strokovni naziv profesorica slovenščine in diplomirana bibliotekarka. Kot učiteljica slovenščine na Šolskem centru Novo mesto je sodelovala v več projektih Zavoda RS za šolstvo, nazadnje kot mentorska učiteljica v projektu Posodobitev gimnazije. Je avtorica in soavtorica več učbenikov in delovnih zvezkov za slovenščino v srednji šoli. Poleg pedagoškega in strokovnega dela se ukvarja z znanstvenim raziskovanjem predvsem na področju didaktike književnosti, zlasti metod za razvijanje ključnih zmožnosti, s katerimi se je ukvarjala tudi v doktorski disertaciji, ter za razvijanje bralne pismenosti in literarnih zmožnosti. Na te teme objavlja članke v strokovnem in znanstvenem tisku ter sodeluje na strokovnih in znanstvenih srečanjih. Leta 2015 je prejela priznanje Slavističnega društva Slovenije za dosežke na pedagoškem področju. Kot predsednica Slavističnega društva Dolenjske in Bele krajine se angažira za prepoznavnost stanovskega društva v javnosti.

RECENZII

Monografija Jožice Jožef Beg je tridelna. Obsega teoretična izhodišča ter analizo pisnih virov v prvem delu, v drugem empirično raziskavo o uresničevanju ključnih zmožnosti pri pouku književnosti v gimnazijah, v tretjem delu pa smernice za prakso.

Avtorica na začetku prvega dela pregledno in smiselno poda terminološke in teoretične podlage za nadaljnje razpravljanje: opiše historiat pojma kompetence (izraz skladno z dovolj uveljavljeno rabo sloveni kot zmožnost), razlikovanje med humanistično in ekonomsko usmeritvijo pri njihovem opredeljevanju in ob tem smiselno opozarja na nevarnost utilitarizma ter poudarja vrednostno dimenzijo pojma. Povzame merila »ključnosti« in končni nabor osmih ključnih zmožnosti ter njihovo notranjo členitev, ki jo je na podlagi projekta DeSeCo potrdil Svet Evrope v *Uradnem listu EU* l. 2006. Prikaže tudi njihovo »usodo« pri kurikularnem načrtovanju pouka slovenščine v gimnazijah, tj. njihovo implementacijo v učni načrt l. 2008.

V drugem delu predstavlja potek in rezultate obsežne neeksperimentalne kvantitativne longitudinalne raziskave med dijaki in njihovimi učitelji.

V raziskavi je sodelovalo je 654 dijakov 1. letnika 2010/11 oz. 8,02 % generacije. V 3. letniku (2012/13) je bilo 582 oz. 7,08 % iste generacije, oz. v obeh delih raziskave skupaj pa 471 dijakov oz. 6,3 % generacije istih gimnazijcev splošnih in strokovnih gimnazij.

Pri reševanju vprašalnikov za učitelje je sodelovalo 20 oz. 16 učiteljev.

Za dijake je avtorica pripravila dva vprašalnika – prvi sprašuje dijake o njihovem samozaznavanju dejavnosti pri pouku, drugi pa o njihovem odnosu do teh dejavnosti. Dejansko razvitev ključnih zmožnosti in dveletni napredek pa avtorica preveri še s testiranjem razčlenbe Prešernove pesmi *Glosa*, ki jo dijaki rešujejo ob istih vprašanih v prvem in v tretjem letniku. Z vsebinsko enakimi vprašanji sprašuje tudi učitelje teh dijakov o njihovem ravnanju pri razvijanju posameznih ključnih zmožnosti. Pristope in stališča učiteljev dodatno preverja še z odprtim vprašalnikom.

Analiza in interpretacije rezultatov podaja jo statistično relevantne ter za specialno didaktično teorijo in prakso povedne ugotovitve: npr., da dijaki in učitelji precenjujejo svoje kompetence, saj so rezultati razčlenbe *Glose* vsaj za eno oceno nižji od samoocen, da to velja tako za razvitev sporazumevalne zmožnosti dijakov, ki je pri pouku najbolj poudarjena, kakor tudi za druge ključne zmožnosti (kulturno, socialno osebnostne, učenje učenja in celo za v splošnem pri dijakih zelo razvito digitalno).

Za poučevalno prakso bo neposredno uporaben tretji del monografije, v katerem avtorica v obliki študij primerov poda vrsto modelov za razvijanje ključnih zmožnosti pri pouku književnosti ob obravnavi domače in tuje starejše in sodobne književnosti.

Mogoče je skleniti, da monografija združuje naravi specialne didaktike ustrezno temeljno in aplikativno raziskovanje, kar zaokroži z didaktičnimi smernicami za delo v praksi. Zato bo dobro izhodišče za nadaljnje pedagoško didaktično raziskovanje te problematike ter za neposreden pouk književnosti in kurikularno načrtovanje tega področja.

Red. prof. dr. Boža Krakar Vogel

Monografija *Razvijanje ključnih zmožnosti pri pouku književnosti v gimnaziji* je primerno urejena kot znanstveno besedilo.

Že v uvodnem delu avtorica s pomočjo domače in tuje literature opredeli pojem kompetenca (tega v nadaljevanju posloveni kot zmožnost), pri čemer do prenosa pojma iz sfere gospodarstva v sfero izobraževanja ohranja kritično distanco, predvsem s poudarjanjem razlik med posameznimi kulturnimi okolji in opozarjanjem na problematično podrejanje izključno tržni logiki. Kot izhodišče svoje znanstvene raziskave postavlja slabe rezultate slovenskih dijakov pri preverjanju bralne pismenosti (mednarodni projekt PISA 2009 in 2012) in spremembe v poudarkih novega učnega načrta za pouk slovenščine na gimnazijah leta 2008. Ob tem je pomembno, da se avtorica zaveda, da je vpeljava novosti v izobraževalnem sistemu tesno povezana z motivacijo učencev in dijakov. V predstavitvi raziskovalnega pristopa oz. uporabljenih metod je potrebno izpostaviti, da je avtorica pred izpeljavo empirične raziskave na manjšem vzorcu preverila veljavnost in zanesljivost anketnih in testnih vprašalnikov.

V prvem poglavju je najprej zelo izčrpno, tudi kritično predstavljen koncept ključnih zmožnosti, kakor je bil zasnovan s projektoma v okviru OECD in Evropske unije. Osrednji del v tem poglavju, ki vključuje tudi pomembne mednarodne primerjave, je opredelitev petih ključnih zmožnosti, ki jih lahko uspešno razvijamo pri pouku književnosti. To so sporazumevanje v maternem jeziku (s podkategorijami splošnobralna zmožnost, literarnobralna zmožnost in jezikovna zmožnost), kulturna zavest in izražanje, socialne in državljsanske zmožnosti, učenje učenja in digitalna zmožnost. Avtorica za tem po predstavitvi koncepta ključnih zmožnosti v aktualnem gimnazijskem učnem načrtu natančno analizira sodobna gimnazijska berila *Branja*, *Svet književnosti* in *Umetnost besede* in predvsem z analizo didaktičnega instrumentarija ugotavlja, da so med njimi pomembne razlike (berilo *Svet književnosti* je najbolj reproduktivno), da pa tako bolj antološko zasnovana *Branja* kot še zlasti najnovejše berilo *Umetnost besede* ponujata dovolj možnosti za razvijanje teh petih ključnih zmožnosti.

V poglavju Merjenje ključnih zmožnosti avtorica zastavi sedem raziskovalnih hipotez. Samo ena se nanaša na izboljšanje rezultatov pri razčlembi umetnostnega besedila, dve hipotezi povezujeta ocenjevanje ključnih zmožnosti z rezultati razčlemb, štiri hipoteze pa se nanašajo na razlike v ocenjevanju zmožnosti, bodisi pri samih dijakih bodisi v povezavi s pričakovanji in prepričanji učiteljev. Zasnova empirične raziskave je korektna, uporabljen je dovolj velik in razpršen vzorec, avtorica pa je posebej preverjala, če so imeli dijaki za reševanje anketnega in testnega vprašalnika dovolj časa. Z uporabo šifer je lahko zagotovila, da je pri istih dijakih spremljala razlike v stališčih in znanju med prvim in tretjim letnikom. Statistična obdelava podatkov je na primerni znanstveni ravni in ustrezno podprta s preglednicami in slikami, prav tako pa je prepričljiva interpretacija rezultatov.

V povzetku avtorica predstavi, v kolikšni meri so se potrdile na začetku zastavljene raziskovalne hipoteze. V nasprotju s pričakovanji se je v celoti potrdila samo ena hipoteza, tri so se potrdile delno, tri pa se niso potrdile. Tak rezultat seveda ne pomeni, da je bila empirična raziskava nesmotrna ali neuspešna, pač pa je lahko izhodišče za poglobljeni razmislek o tem, zakaj se hipoteze niso potrdile oz. na katero problematiko opozarja razlika med pričakovanji in uresničitvijo. Pomembno je, da je raziskava pokazala, da v dveh letih ne pride do napredka v razvijanju ključnih zmožnosti in da je tudi napredek pri razčlembi umetnostnega besedila zaradi kar dveh parazitskih dejavnikov močno vprašljiv.

Avtorica v poglavju *Zaznana samoučinkovitost pri dijakih in učiteljih* v primerjavi z dosežki dijakov povzema, da slovenski gimnazijci zaznavajo višjo samoučinkovitost pri dejavnostih in spretnostih, povezanih s poukom književnosti, kot na odnosni ravni, da njihove ocene samoučinkovitosti niso skladne z uspešnostjo, ki so jo pokazali pri reševanju razčlemb umetnostnega besedila, da se ocene učiteljev o svojih prizadevanjih za razvijanje ključnih zmožnosti ne ujemajo z ocenami dijakov o svojih zmožnostih in da se ocene učiteljev o svojih prizadevanjih za razvijanje ključnih zmožnosti ne ujemajo z uspehom dijakov pri razčlembi umetnostnega besedila. Zato lahko na podlagi rezultatov raziskave tudi zaključuje, da »koncept ključnih zmožnosti v praksi ni zaživel in ostaja predvsem na papirju, pa naj bo ta tradicionalni ali digitalni« in da se lahko zgodi, »da bo šla zadnja posodobitev mimo tako, kot je šla že marsikatera šolska reforma«.

Ker je z empirično raziskavo o razvijanju ključnih kompetenc pri pouku slovenščine na gimnazijah dovolj prepričljivo pokazala, da visoka samoocenjevanja učiteljev in tudi dijakov nikakor ne ustrezajo dejanskemu stanju, ki je slabo in zaskrbljujoče, avtorica v prvem poglavju Smernice za pedagoško prakso predlaga spremembe pedagoške prakse, in sicer z vpeljavo novih, še bolj aktivnih metod poučevanja, kot so upočasnjeno branje, problemsko-ustvarjalni pouk, odprti metodični sistem, metoda literarnih krogov in dialoško naravnani učni pogovor. Svoje predloge ponazarja tudi s praktičnimi primeri obravnave. Poglavje zaključuje s konkretnimi predlogi strategij za razvijanje ključnih zmožnosti, ki jih deli na znotrajpredmetne (medbesedilne, medsystemske in medpodročne), medpredmetne in nadpredmetne povezave oz. aktualizacije.

Avtorica sicer poudarja, da je z novimi metodami in strategijami možno spodbujati razvoj ključnih zmožnosti pri pouku književnosti v gimnaziji, da pa je njihova učinkovita uporaba v veliki meri odvisna od motivacije dijakov in tudi učiteljev, predvsem pa zahtevajo več časa za realizacijo. Razloge za relativno nizko motivacijo naših gimnazijskih dijakov upravičeno vidi v prevelikem deležu gimnazijske populacije, ki je pred nekaj leti celo presegel 40 odstotkov. To pomeni, da se na gimnazije vpisujejo tudi manj sposobni dijaki, posledično pa se predvsem zaradi načina financiranja srednjih šol zmanjšuje zahtevnost pouka, pri čemer so najbolj prikrajšani prav sposobnejši dijaki. Slaba motiviranost učiteljev za uporabo primernejših učnih metod in strategij je seveda v nasprotju z možnostmi, ki jih ponujajo relativno sodobna in dovolj kakovostna berila. Avtorica se tega zaveda in kot enega od zaviralnih dejavnikov, ki preprečujejo maksimalno izrabo didaktičnih možnosti, ki jih ponujajo berila, omenja sedanjo zasnovu zaključnega in nadaljevalnega izpita, tj. splošne mature.

Čeprav avtorica sedanje zasnovu splošne mature ne problematizira bolj natančno in bolj poglobljeno, saj bi to preseglo okvire njenega raziskovalnega načrta, pa je iz več komentarjev jasno razvidno, da vidi eno največjih težav za spodbujanje razvijanja ključnih zmožnosti v pretirano reproduktivni zasnovi mature. To je zelo pomembno spoznanje, ki napotuje na nujne spremembe v zasnovi maturitetnega izpita, saj prevladujoča reproduktivnost tako pri razpravljalnem eseju, ki prinaša polovico možnih točk, kot pri ustnem delu, ki prinaša petino možnih točk, ne spodbuja učiteljev za bolj dejavno, raziskovalno in ustvarjalno delo z besedilom. Sedanja zasnova mature je v pomembnem nasprotju s sodobno zasnovanimi učbeniki, saj le-ti spodbujajo divergentno mišljenje, sama matura pa zaradi dokaj rigidnega točkovernega sistema spodbuja le konvergentno mišljenje.

Sklenem lahko, da monografija Jožice Jožef Beg predstavlja koherentno znanstveno delo, ustrezno podprto s poznavanjem in uporabo relevantne domače in tuje strokovne literature. Empirična raziskava prinaša pomembna spoznanja o pouku književnosti v slovenskih gimnazijah in je zelo soliden prispevek k razvoju slovenske didaktike književnosti. Še zlasti so dragocene avtoričine sugestije za spremembo pouka književnosti oz. za tako zasnovu gimnazijskega šolanja, ki bo v čim večji meri spodbujala razvijanje ključnih kompetenc pri pouku književnosti.

DOSLEJ IZŠLO

V Slavistični knjižnici so doslej izšle naslednje publikacije:

Slovenska slovnica za tretji in četrti razred srednjih in sorodnih šol. Sestavili: dr. Anton Breznik, dr. Anton Bajec, dr. Rudolf Kolarič, dr. Mirko Rupel, Anton Sovre in Jakob Šolar. Ljubljana: SD v Ljubljani, 1940. [Izven zbirke.]

Silva Trdina. *Besedna umetnost, 2: Literarna teorija*. Ljubljana: MK, 1958, 1961, 1965 (SK: učbeniki, 1).

Janko Jurančič. *Južnoslovanski jeziki*. Ljubljana: DZS, 1957 (SK). 118 str.

Vera Brnčič. *N. A. Dobroljubov*. Ljubljana: DZS, 1956 (SK). 96 str.

France Dobrovoljc in Zvone Verstovšek. *Dve imenski kazali* [Imensko kazalo k Cankarjevim *Zbranim spisom* od I. do XXI. zvezka. Imensko kazalo k Prijateljevi monografiji *Janko Kersnik, njegovo delo in doba*]. Ljubljana: DZS, 1955 (SK. Bibliografska dela, 1). 79 str.

Marja Boršnik. *Kratek bibliografski pregled slovenskega slovstva*. Ljubljana: DZS, 1955 (SK. Bibliografska dela, 2). 101 str.

Alenka Gložančev. *Imena podjetij kot jezikovnokulturno vprašanje*. Ljubljana: Rokus, 2000 (SK, 3). 167 str.

Zoltan Jan. *Poznavanje slovenske književnosti v Italiji po letu 1945*. Ljubljana: Rokus in ZSDSDS, 2001 (SK, 4). 269 str.

Zoltan Jan. *Cankar, Kosovel, Zlobec in Ljubka Šorli pri Italijanih / Bibliografski dodatek*: [Slovenska književnost pri Italijanih po drugi svetovni vojni]. Ljubljana: Rokus in ZSDSDS, 2001 (SK, 5). 153 str.

Marija Mercina. *Proza Cirila Kosmača: Uvod v lingvostilistično analizo*. Ljubljana: Rokus in ZSDSDS, 2003 (SK, 6). 175 str.

Drago Unuk. *Zlog v slovenskem jeziku*. Ljubljana: Rokus in ZSDSDS, 2003 (SK, 7). 324 str.

Peter Jurgec. *Samoglasniški nizi v slovenščini: Fonološko-fonetična analiza*. Ljubljana: Rokus, 2005 (SK, 8). 224 str.

Kozma Ahačič. *Izvirne slovenske pesmi Jovana Vesela Koseskega: Vsebinski opis, okolščine nastanka, pregled ocen, jezik, tekstnokritični aparat ter diplomatični in kritični prepis pesmi 1818–1852*. Ljubljana: ZSDSDS, 2006 (SK, 9). 195 str.

Martina Ožbot. *Prevajalske strategije in vprašanje koherence ob slovenskih prevodih Machiavellijevega Vladarja*. Ljubljana: ZSDSDS, 2006 (SK, 10). 164 str.

Katarina Podbevšek. *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški praksi*. Ljubljana: ZSDSDS, 2007 (SK, 11). 305 str.

Barbara Pregelj. *Zgledno omladno: Trivialno v slovenski postmoderni književnosti*. Ljubljana: ZSDSDS, 2007 (SK, 12). 210 str.

Alenka Jensterle - Doležal. *V krogu mitov: O ženski in smrti v slovenski književnosti*. Ljubljana: ZSDSDS, 2008 (SK, 13). 147 str.

Petra Kodre. *Vzgoja za krepitev zavesti o narodni pripadnosti pri pouku književnosti v 20. stoletju*. Ljubljana: ZSDSDS, 2008 (SK, 14). 170 str.

Mateja Pezdirc Bartol. *Najdeni pomeni: Empirične raziskave recepcije literarnega dela*. Ljubljana: ZSDSDS, 2010 (SK, 15). 280 str.

Urška Perenič. *Empirično-sistemsko raziskovanje literature: Konceptualne podlage, teoretski modeli in uporabni primeri*. Ljubljana: ZSDSDS, 2010 (SK, 16). 240 str.

Mojca Stritar. *Korpusi usvajanja tujega jezika*. Ljubljana: ZSDSDS, 2012 (SK, 17). 264 str.

Alenka Žbogar. *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: ZSDSDS, 2013 (SK, 18). 176 str.

Irena Novak Popov. *Novi sprehodi po slovenski poeziji*. Ljubljana: ZSDSDS, 2014 (SK 19). 352 str.

Aleksander Skaza. *Lev Nikolajevič Tolstoj in problemi sodobne ruske kulture*. Ljubljana: ZSDSDS, 2017 (SK 21). 121 str.