

3

2021

Letnik XXIV

ISSN 1318-6388

Slovenščina v šoli

Vsebina

ZA UVOD

Mag. Mirjam Podsedenshek | **Ob zlati ptici iz pravljice** | 1

RAZPRAVE

Jana Urh | **Sodelovalno učenje** | 2

DIDAKTIČNI IZZIVI

Urška Mehle | **Medpredmetno povezovanje z elementi formativnega spremljanja kot didaktični primer ocenjevanja biologije in slovenščine na daljavo** | 15

Mag. Majda Marija Lesjak | **Učenje za življenje ob knjigah in čaju** | 22

Katja Peršak Hajdinjak | **Z umetniki pri pouku** | 29

TEKMOVANJE V ZNANJU SLOVENŠČINE ZA Cankarjevo priznanje

Dr. Igor Saksida | **Skupna izhodišča in glavni poudarki priprave na Tekmovanje v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje 2020/21** | 38

Katja Kosten | **Mladi lahko rešimo mnogo majhnih stvari** | 44

Mirjam Jurša | **Ptica mladosti s pristrženimi perutmi** | 45

Amika Zoja Jelič | **Po normalnosti vojne bo nastopil strah pred normalnostjo normalnosti** | 47

Živa Rituper | **Po normalnosti vojne bo nastopil strah pred normalnostjo normalnosti** | 49

Tjaša Rajtmajer | **Po normalnosti vojne bo nastopil strah pred normalnostjo normalnosti** | 51

Ana Žiger | **Preteklost je v sedanjosti, prihodnost je v preteklosti** | 53

Sabina Čegovnik | **Preteklost je v sedanjosti, prihodnost je v preteklosti** | 55

Petra Omejc | ***** | 57

Mihajlo Sapko | **Mislice** | 59

PREDSTAVITVE

Veronika Sorokin | **Latinščino v osnovno šolo! O obujanju latinščine v sodobnem času** | 61

Dr. Špela Bregač | **Tudi drugače se da** | 63

Revija je vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo, pod zaporedno številko 574.

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

Slika na naslovnici: Josip Jurčič – portret (med letoma 1865 in 1881). Foto Ernest Pogorelec. Javna last.
Vir: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:JurcicJosip_foto-Pogorelc_2\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:JurcicJosip_foto-Pogorelc_2).jpg) (8. 3. 2021).



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Mirjam Podsedensek | odgovorna urednica

Ob zlati ptici iz pravljice

Vedno se veselim pregledovanja dijaških in šolskih rokopisov, še posebej spisov, ki jih napišejo udeleženci Tekmovanja v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje.

Tudi letos je bilo tako, med delom na daljavo še prav posebej, saj se zdi, da mi je pri prebiranju pomenov čisto tiho pomagala zlata ptica, ki je opazovala moje pogovore z zame neznanimi dijaki in učenci.

Razvzvala je zlati niti pomenov o iskanju sreče, topline in ljubezni v Lainškovih Mislicah, ki jih je avtor tudi dandanes začutil, obstala ob večnem, prastarem razmisleku o času, ki za človeka pač teče drugače – s perspektive njemu lastnega življenja in upanja; iskala odgovore o smiselnosti bivanja v Jančarjevem Galjotu in Rožančevi ljubezni – in razmišljala o nujnosti preživetja in biti posameznice, ki živi do konca – kot ptica z zlomljenimi krili, v romanu Ivana pred morjem.

Ptica z votkom zlate niti me vodi tudi čez most, ki povezuje ustvarjanje mladih, nagrajenih tekmovalcev, s prizadevanjem njihovih učiteljev – tako mag. Majda Marija Lesjak z bralnimi maratoni, namenjenimi prav mladim, sproža ne le razmislek o spoznanem, pač pa predvsem pogovor o tem, voden in premišljen, saj izkustveno ve, da prav izgovorjena beseda mladim da največ – ponuja jim možnost osebne rasti in spoznanja, ki (lahko) ostane za vse življenje.

Bližina in neposredno delo z dijaki je vidno tudi v poustvarjanju dramskih in lutkovnih besedil, kjer izvirne poti pedagoškega dela predstavlja Katja Peršak Hajdinjak – ob projektu SKUM – Jana Urh, pa z raziskavo in predstavitvijo sodelovalnega učenja podari učinkovitost in vpliv takega načina pedagoškega dela v šolski praksi.

Zlata ptica tako ne more imeti zlomljenih kril, pač pa veliko idej – zlatih niti – o mladih in zanje!

Slovenščina v šoli 3

XXIV. letnik

leto 2021

ISSN 1318-864X

Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana

Predstavniki: dr. Vinko Logaj

Uredništvo: mag. Mirjam Podsedensek (odgovorna urednica), dr. Lara Godec Soršak (Pedagoška fakulteta Ljubljana), Mira Hedžet Krkač (Zavod RS za šolstvo), mag. Mojca Honzak (Osnovna šola Riharda Jakopiča v Ljubljani), dr. Boža Krakar Vogel (Filozofska fakulteta v Ljubljani), dr. Maja Melinc Mlekuž (Univerza v Novi Gorici, Fakulteta za humanistiko), Bojana Modrijančič Rešič (Šolski center Nova Gorica), Vlado Pirc (Zavod RS za šolstvo), dr. Igor Saksida (Pedagoška fakulteta Ljubljana), dr. Miha Vrbinč (Deželni svet za Koroško)

Naslov uredništva: Zavod RS za šolstvo, OE Nova Gorica (za revijo Slovenščina v šoli), Erjavčeva ulica 2, 5000 Nova Gorica; tel. 05/330 80 79; mirjam.podsedensek@zrss.si

Urednica založbe: Simona Vozelj

Jezikovni pregled: Katja Križnik Jeraj

Prevod povzetkov: Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec s. p.

Oblikovanje: Simon Kajtna

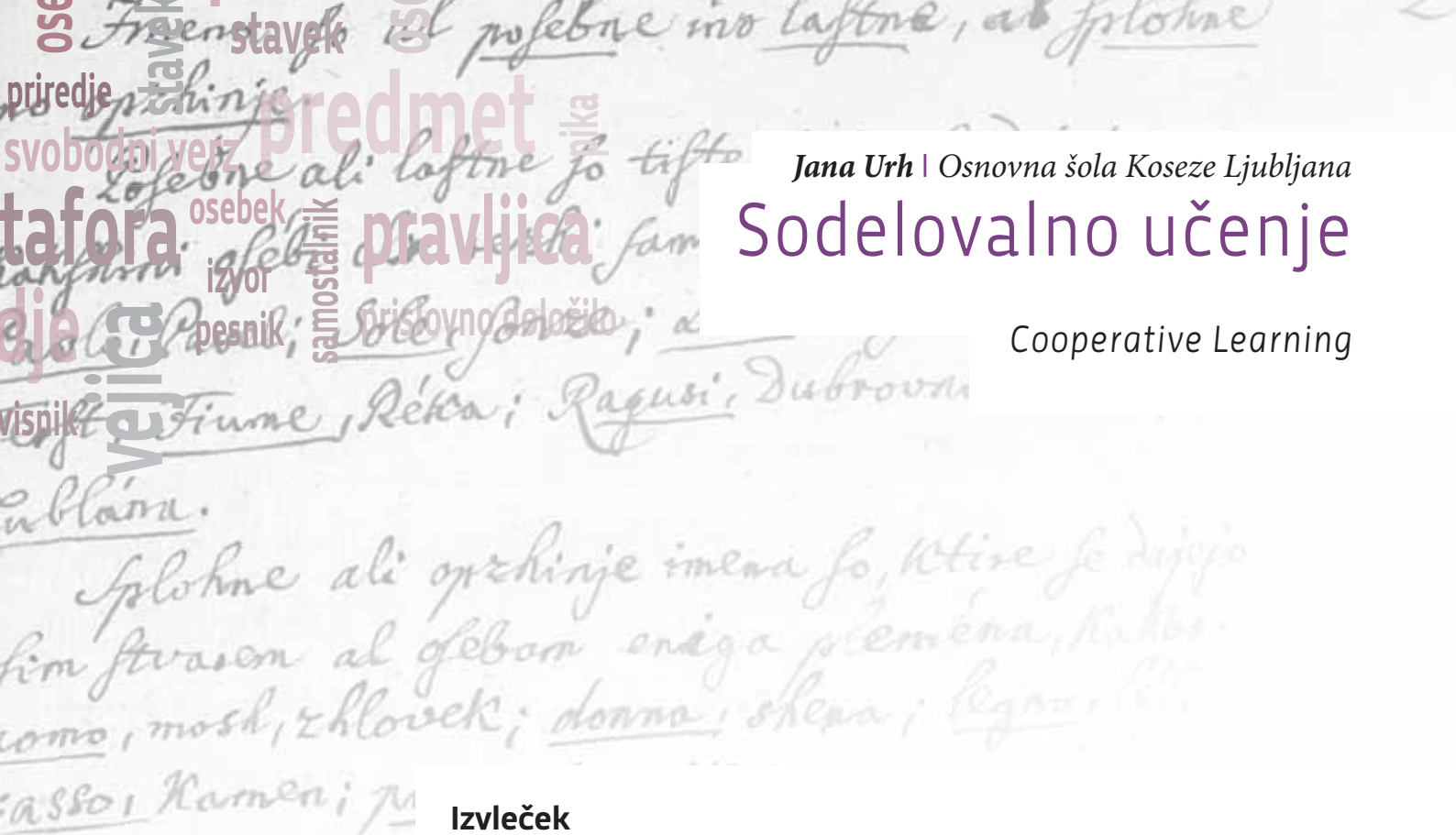
Prelom: ABO grafika d. o. o., zanj Igor Kogelnik

Tisk: Tisk Žnidarič d. o. o.

Naklada: 470 izvodov

Naročila: ZRSS – Založba, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana; faks: 01/300 51 99; zalozba@zrss.si

Letna naročnina (3 številke): 35,00 € za šole in druge ustanove, 26,25 € za individualne naročnike; 12,50 € za dijake, študente, upokojece; za naročnike iz tujine 40,00 €; cena posamezne enojne številke v prosti prodaji je 13,00 €; v cenah je vključen DDV



Jana Urh | Osnovna šola Koseze Ljubljana

Sodelovalno učenje

Cooperative Learning

Izveleček

Sodelovalno učenje, ki ga učitelj izvaja pri pouku, učence pripravi na nadaljnje življenje. Z dobro izvedbo jih nauči sodelovanja, strpnosti, nudenja pomoči drugim, poslušanja, vztrajnosti, izražanja svojih misli, idej, mnenj itn. Učitelju ta oblika dela pomaga, ker z njo lahko naredi zanimivejšo marsikatero vsebino pouka. S sodelovalnim učenjem lahko ustvari tako učno okolje, v katerem učenci postanejo radovedni in dejavni, torej motivirani za delo, hkrati pa (nezavedno) razvijajo svoja močna področja in/ali odpravljajo svoje pomanjkljivosti. Učitelji si želijo izvajati učne ure sodelovalnega učenja, vendar se nanje (morda) zaradi šibkega poznavanja pomembnih elementov sodelovalnega učenja, ki so: določitev jasnega skupinskega cilja, določitev vloge vsakemu posamezniku znotraj skupine in s tem zagotovitev individualne odgovornosti za delo v skupini, evalvacija procesa dela in odnosov, slabo organizacijsko pripravijo.

Abstract

The cooperative learning carried out by a teacher during lessons prepares students for their future lives. If implemented well, it teaches them cooperation, tolerance, helping others, listening, persevering, expressing their thoughts, ideas, opinions, etc. The teacher benefits from this work method because it can make many lesson contents more interesting. Through cooperative learning the teacher can create a learning environment in which the students become inquisitive and active, i.e. motivated to work, while simultaneously (unwittingly) developing their strengths and/or eliminating their weaknesses. Teachers want to implement cooperative learning lessons but (perhaps) fail to organize their work properly due to a lack of knowledge of the following vital elements of cooperative learning: setting a clear group goal; defining each person's role within the group and thus ensuring individual responsibility for group work; evaluation of the work process and relationships.

Ključne besede:

slovenščina,
odgovornost učenca,
sodelovanje, vloga učitelja

Keywords:

Slovenian language,
student's responsibility,
cooperation, teacher's role

zaimsek

vrste besedil

poved

intenc

mudarek

sej

met

1 Uvod

Osnovni cilj izobraževanja je povečanje učenceve sposobnosti pridobivanja znanja na dejaven način in nudenje pomoči, da postanejo samostojni, ne pa prenos »nespremenljivega« znanja na učence (Han 2015: 177).

Učenje je »uspešnejše, kadar imamo priložnost sodelovati, razpravljati o svojih idejah z drugimi, skupaj iskati odgovore in sodelovati kot skupina«.

Pomembno je, kot piše L. Plut Pregelj (2012: 110), da se učenci v šoli ne učijo le od učitelja, temveč tudi od vrstnikov in medvrstniškega pogovora. Torej je učenje »uspešnejše, kadar imamo priložnost sodelovati, razpravljati o svojih idejah z drugimi, skupaj iskati odgovore in sodelovati kot skupina« (Dumont, Istance in Benavides 2013 v Ažman, Brejc, Koren 2014: 64). Avtorji navajajo (prav tam), da je pomemben dejavnik spodbudnega učnega okolja tudi priložnost poučevati druge. Pri tej učni obliki so torej učenci tisti, ki vrstnikom ponudijo razlago, ta pa je včasih lahko razumljivejša od učiteljeve – učenci, ki razlagajo, so po navadi bližje načinu razmišljanja svojih sošolcev (Peklaj s sod. 2001: 12).

2 Učni načrt za slovenščino in sodelovalno učenje v praksi

»Učni načrt za slovenščino /.../ je učnociljni; v njem so nanizani cilji, ki naj bi jih učenci dosegli pri tem predmetu. Kako jih bodo dosegli, pa je prepuščeno učiteljevi odločitvi. Ta pri poučevanju avtonomno izbira oblike in metode dela. Sam se odloči, katere bo izvedel med učno uro in v katerem zaporedju« (Rot Vrhovec 2015: 160–161). Za 1. in 2. triletno je v učnem načrtu za slovenščino v Didaktičnih priporočilih (Program 2011: 98, 102) sodelovalno učenje priporočeno. Proces takega načina dela zahteva kar nekaj časa, preden se ga (učitelji in) učenci navadijo, zato se ga mnogi učitelji izogibajo (nemotiviranost učiteljev). Morda razlog za redkejšo uporabo pri pouku tiči tudi v tem, da učitelje skrbi, kako bodo časovno kos predpisanim učnim ciljem, ki jih narekuje učni načrt (Urh 2016: 30). Tudi Slavin (2013: 147) ugotavlja, da sodelovalno učenje kljub »trdnim znanstvenim dokazom o pozitivnih učinkih /.../ ostaja /.../ na obrobju šolske politike in je pogosto slabo izvedeno«.

Navajanje učencev na sodelovalno učenje je dolgotrajen proces, ki zahteva veliko učiteljeve volje, dela in motivacije, preden se pokažejo rezultati.

Navajanje učencev na sodelovalno učenje je zagotovo dolgotrajen proces, ki zahteva veliko učiteljeve volje, dela in motivacije, preden se pokažejo rezultati. Zelo veliko vlogo pri tem bi imelo zgodnje uvajanje učencev v to učno obliko (postopoma, že v prvem razredu). Učitelji bi kmalu videli zaželene posledice (na spoznavnem oz. kognitivnem, socialnem in čustveno-motivacijskem področju). »Seveda pa mora biti takemu načinu dela, se pravi sodelovalnemu učenju, naklonjeno tudi okolje – celotna šola. Če je cilj vseh šolskih delavcev, predvsem ravnatelja in učiteljev, da v pouk vpeljejo učno obliko, ki sicer zahteva veliko aktivnosti tako pri učencih kot tudi učiteljih, se na šoli kmalu ustvari pozitivna klima, ki pa je vidna pri dosežkih učencev, medsebojnih odnosih itn. Ravnatelj lahko za sodelavce organizira oz. jim omogoči tudi izobraževalni seminar na temo sodelovalnega učenja, ker mnogi učitelji te učne oblike sploh ne poznajo, jo poznajo nepopolno oz. se z njo v času študija sploh niso srečali« (Urh 2016: 30). Sodelovalno učenje je, kot pravi Slavin (2013: 158), praktična alternativa tradicionalnemu učenju, učinkovitost te učne oblike pa dokazujejo številne študije z vsega sveta.

Učitelj za uvedbo sprememb v svoje poučevanje potrebuje tako voljo, željo po spremembah in izboljšanju kot tudi odločnost. Zavedati se mora, da obstajajo spremembe, ki prinašajo večjo kakovost; vedeti mora, kaj je dobro spremeniti in kako, za kar sta potrebna

tako njegovo strokovno znanje kot izkušnje, to pa je treba nenehno dograjevati. Pomagajo lahko »pogovori z učenci in opazovanje njihovega dela, sodelovanje z drugimi učitelji na šoli, sodelovanje z učitelji zunaj šole (npr. študijske skupine), literatura, seminarji, sodelovanje v raznih projektih, dodatno formalno izobraževanje in drugo« (Vodopivec idr. 2003: 93, 94). Če je volja po spremembah dovolj močna in ima učitelj zadostno količino znanja, sledi še izpeljava v praksi (prav tam).

Pri nas se z raziskovanjem sodelovalnega učenja ukvarja vedno več ljudi, še vedno pa obstaja nizko število slovenskih raziskovalnih nalog, člankov, knjig in drugega gradiva, ki bi se ukvarjali s sodelovalnim učenjem pri predmetu slovenščina (jezikovni pouk). Tudi delovni zvezki za jezikovni del predmeta slovenščina redko vsebujejo naloge sodelovalnega učenja – učitelj je tu tisti, ki lahko določeno učno temo/vsebino avtonomno načrtuje tako, da bodo učenci zeleno znanje pridobili s pomočjo sodelovalnega učenja. A. Rot Vrhovec v svoji raziskavi ugotavlja, da so v slovenskih osnovnih šolah učenci do petega razreda »pri jezikovnem pouku slovenščine še vedno prepogosto predvsem pasivni poslušalci« (Rot Vrhovec 2015: 177). Pri poučevanju v vseh delih učne ure še vedno najpogosteje uporabljajo frontalno obliko dela (prav tam: 175), premalo se odločajo za poučevanje s pomočjo sodelovalnega učenja, če pa se za skupinsko delo odločijo, učenje v dvojicah in skupinah pogosteje poteka tradicionalno in ne sodelovalno (prav tam: 176). Ista raziskava in njene ugotovitve kažejo tudi na pomanjkljivo evalvacijo po končanem delu. Ta v nobenem opazovanem primeru ni bila usmerjena na delo v skupini (potek dela med učenci znotraj skupin, kaj je bilo dobro in kaj ne), temveč le na končne rezultate (prav tam: 163, 176).

O sodelovalnem učenju govorimo, kadar učenci delajo v manjših skupinah z namenom, da bi dosegli skupen cilj. Delo je organizirano tako, da vsak član doseže maksimalen učni učinek.

3 Opredelitev sodelovalnega učenja

»O sodelovalnem učenju govorimo, kadar učenci delajo v manjših skupinah z namenom, da bi dosegli skupen cilj. Delo je organizirano tako, da vsak član doseže maksimalen učni učinek in hkrati pomaga drugim, da tudi oni dosežejo kar največ. Osrednje mesto pri tem ima interakcija v skupini« (Marentič Požarnik 2010: 240). Sodelovanje »/.../ med učenci (socialna interakcija) pospeši doseganje spoznavnih, čustvenih in socialnih ciljev, ki so med seboj vzajemno povezani« (Vodopivec idr. 2003: 5). Učenci iz različnih narodnih in rasnih okolij, ki sodelujejo z namenom doseči skupni cilj, pridobijo pri spoštovanju, naklonjenosti drug drugega, prav tako pa ta učna oblika dela izboljša sprejemanje učno oviranih otrok pri sošolcih ter poveča prijateljstva med učenci na splošno (Slavin 1989: 53–54).

Johnson in Johnson (1987 v Peklaj s sod. 2001: 8) sodelovalno učenje opredeljujeta »kot učenje v majhnih skupinah z namenom, da bi učenci dosegli skupen cilj (se naučili učno snov ali rešili neki problem). Učenje je oblikovano tako, da se vsak član skupine nauči svoje gradivo oz. opravi svojo nalogo in se obenem prepriča, da so se tudi drugi člani naučili svoje gradivo oz. da so opravili svojo nalogo«. Kagan (1989 v Peklaj s sod. 2001: 8) pa ga predstavi kot učenje (delo) v majhnih skupinah, »oblikovano tako, da vsak učenec doseže najboljši učinek pri lastnem učenju, pomaga pa tudi drugim, da vsi dosežejo kar najboljše rezultate. Osrednje mesto pri tem ima interakcija v skupini«. Vsak član skupine ima tako točno določeno vlogo, posledici tega pa sta jasno vidna in merljiva odgovornost ter (lastno) delo, možno pa je tudi samoocenjevanje (Jeraj 2010 v Urh 2016: 4). Prince (2004: 1) v svojem prispevku definiciji doda, da je pri sodelovalnem učenju bistveno to, da se člani skupine z namenom izboljšanja znanja medsebojno spodbujajo, ne pa tekmujejo. Prav tako navaja, da sodelovalno učenje zagotavlja naravno okolje, v katerem se izboljšajo sodelovalne spretnosti

Pri sodelovalnem učenju je bistveno to, da se člani skupine z namenom izboljšanja znanja medsebojno spodbujajo, ne pa tekmujejo.

Bistveni sestavini sodelovalnega učenja sta skupinski cilj in individualna odgovornost tistega, ki daje navodila ter posameznika znotraj skupine/dvojice.

(prav tam: 5). Bistveni sestavini sodelovalnega učenja sta skupinski cilj in individualna odgovornost tistega, ki daje navodila (torej učitelja) ter posameznika znotraj skupine/dvojice (Dumont, Istance in Benavides 2013 v Ažman, Brejc, Koren 2014: 7).

3.1 Pozitivne posledice sodelovalnega učenja

To je način dela, s katerim se učence usmerja k večji vztrajnosti, doseganju višjih ciljev oz. dosežkov, boljšemu kritičnemu mišljenju, razmišljanju na višjem nivoju in h globljemu razumevanju naučenega gradiva (Felder, Brent 2007: 1). Vsak učenec pa mora biti pri doseganju zastavljenih ciljev seveda aktiven. »Z aktivnostjo /.../ ni mišljeno le, da učenci zbrano poslušajo in odgovarjajo na vprašanja, ampak da sami opravijo del spoznavne poti: samostojno delajo z viri, sodelujejo drug z drugim, predstavljajo ideje na različne načine, so kritični do svojega dela in dela drugih« (Vodopivec idr. 2003: 5). Vsak učitelj bo »izjemno vesel, ko bo npr. učno neuspešen učenec, ki običajno ne zmore izdelka za pozitivno oceno in je pri pouku povsem pasiven, pri skupinskem delu odločno in prepričljivo poročal o rezultatih dela svoje skupine in razlagal drugim učencem v razredu« (Pekljaj s sod. 2001: 16).

Kot pravi C. Jeraj, se z izvajanjem sodelovalnega učenja izboljšajo medsebojni odnosi med učenci. »Učenci spremenijo stereotype in predsodke do drugačnosti, so bolj razumevajoči in /.../ pripravljeni med seboj sodelovati, tudi ko ne delajo v skupinah« (Jeraj 2010: 24). Nadaljuje, da tak način dela učencem pomaga tudi izgubiti strah pred nastopanjem, neznanjem, ker posameznik od sošolcev po potrebi dobi pomoč (dodatna razlaga), vzpodbude (prav tam). Kot piše I. Vodopivec, se s tem zmanjša posameznikova težnja »za boj z drugimi ali okoriščanje na račun drugih« (Vodopivec idr. 2003: 93), učenci postanejo manj tekmovalni (to jih uči tradicionalni način pouka) (Pekljaj s sod. 2001: 15).

Poleg pozitivnih in spodbudnih odnosov z vrstniki, bolj pozitivnih odnosov do različnih področij in boljše samopodobe obstajajo še druge pozitivne posledice sodelovalnega učenja. Ta učna oblika preprečuje moteče vedenje v razredu, stres in tesnobo, povečuje notranjo motivacijo za učenje, sposobnost pogleda na situacijo iz perspektive drugih itn. (Felder, Brent 2007: 1).

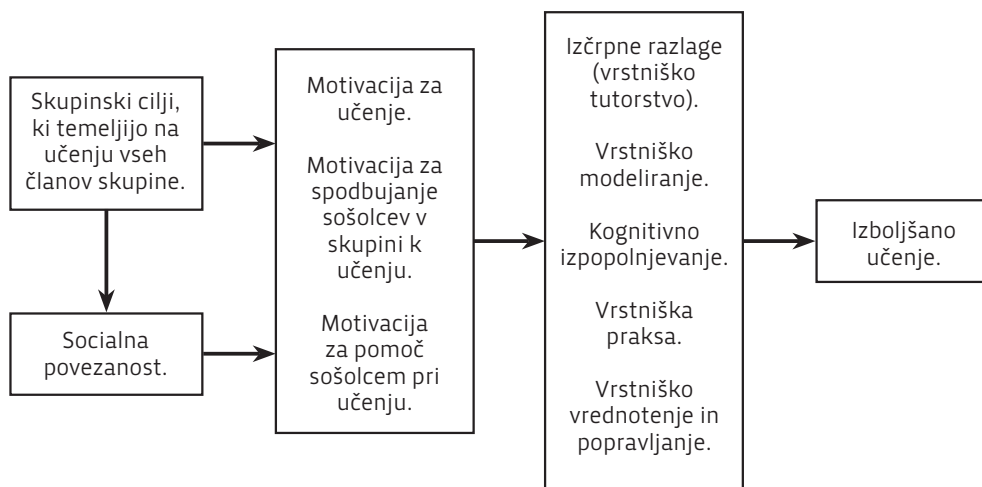
Danes se med otroci pojavljajo »vse večji individualizem, tekmovalnost in agresivnost« (Pekljaj s sod. 2001: 14). Učenci prihajajo iz maloštevilnih družin (veliko je enostarševskih družin; do dva otroka), starši pa imajo čedalje manj časa za otroke. Posledično si otroci niso navajeni pomagati, se dogovarjati, tudi nimajo izkušenj s tem, kako skupaj reševati težave, ne vedo, kaj pomeni deliti stvari z brati in/ali s sestrami, so nestrpni (prav tam). Sodelovalno učenje pa uči tudi socialne vrednote in sposobnost sporazumevanja, hkrati pa to pri otrocih tudi razvija.

Sodelovalno učenje v razredu ustvari bolj zanimivo in sproščeno učno ozračje (Han 2015: 177). Ustvarja pozitivno »poučevalno okolje, ki spodbuja tveganje, iniciativnost in osebno predanost učenju« (Bluestein 1997: 42). Od razredne klime so odvisni tako počutje in delovanje posameznih učencev kot tudi medsebojni odnosi in posledično delovanje celega razreda (Vodopivec idr. 2003: 6).

Marsikateremu učencu bližajoče se preverjanje, ocenjevanje znanja (ustno ali pisno) povzroči stres. C. Pekljaj (s sod. 2001: 16) pravi, da strah in neprijetne občutke posameznih učencev s sodelovalnim učenjem zmanjšamo, ker skupina takemu učencu pri pripravi na to preverjanje pomaga pridobiti čim več znanja (npr. z vprašanji ali dodatno).

Sodelovalno učenje uči tudi socialne vrednote in sposobnost sporazumevanja, hkrati pa to pri otrocih tudi razvija.

S to učno obliko učenci pridobijo tudi znanje. Spodnji »prikaz soodvisnih odnosov med sestavinami se najprej osredotoči na skupinske cilje ali spodbude, ki izhajajo iz individualnega učenja vseh članov skupine. Predpostavlja, da motivacija za učenje in za spodbujanje ter pomoč drugim aktivirata sodelovalno vedenje, katerega rezultat je učenje. Vključuje tako motivacijo za nalogo kot motivacijo za interakcije v skupini. Pri tem modelu motivacija za uspeh vodi neposredno v učenje, poleg tega pa spodbuja vedenje in odnos, ki pospešujeta povezovanje skupine, kar posledično spodbuja različne oblike interakcij v skupini: vrstniško modeliranje, iskanje ravnovesja in kognitivno izpopolnjevanje, ki izboljšajo učenje in učni uspeh« (Slavin 2013: 158).



Slika 1: Kateri dejavniki vplivajo na učinkovito sodelovalno učenje? (Urh 2016: 9)

4 Tradicionalne in sodelovalne učne skupine

»Sodelovanje je gozd, tekmovanje in individualna prizadevanja so drevesa.«¹

Karl Smith

Odnosi med učitelji in učenci se pri sodelovalnem učenju razlikujejo od tradicionalnih učnih oblik – vir znanja pri tradicionalnem pouku je učitelj, pri sodelovalnem učenju pa učenci in učitelji delijo odgovornost za učne izkušnje.

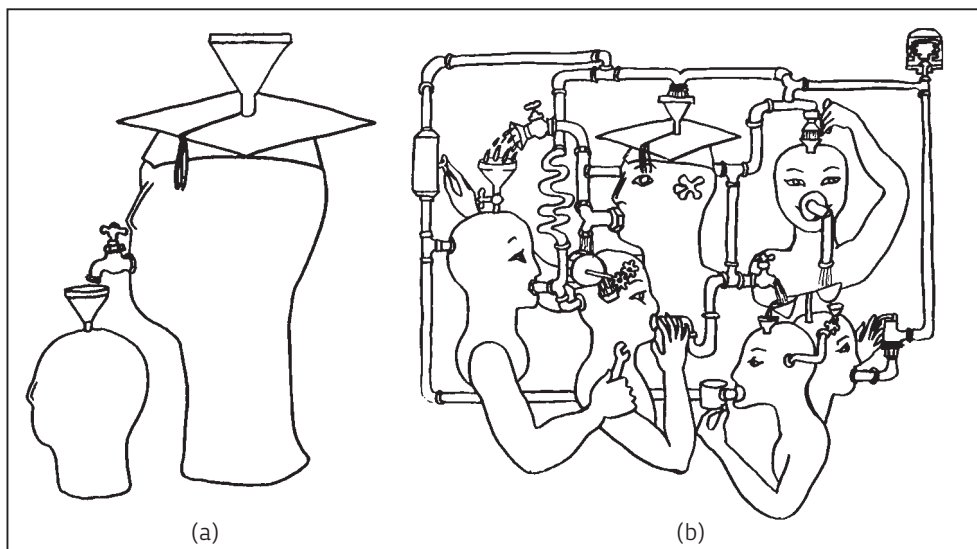
»Bili so časi, ko je veljalo za samoumevno, da se v razredu učimo le, kadar vlada taka tišina, da je lahko ravnatelj, ki se je sprehajal po hodniku, slišal pasti iglo« (Slavin 2013: 148). Danes učitelji vse pogosteje učence spodbujajo k interakciji z drugimi v sodelovalnih učnih skupinah, kar prinaša pozitivne posledice. Odnosi med učitelji in učenci se pri sodelovalnem učenju razlikujejo od tradicionalnih učnih oblik – vir znanja pri tradicionalnem pouku je učitelj, pri sodelovalnem učenju pa učenci in učitelji delijo odgovornost za učne izkušnje. Učenci so udeleženci, ki uporabljajo socialne veščine za ustvarjanje znanja in za reševanje nalog (Matthevs idr. 1995 v McWhaw, Schnackenberg, Sclater idr. 2003 v Urh 2016: 10).

Za model (a) – t. i. model »vlivanje v (glavo)« (angl. »Pour it in«) s Slike 2, ki se v šolah še vedno uporablja najpogosteje, je značilno, da podatki prehajajo iz učiteljevih zapiskov v zapiske učencev (nihče ne razmišlja). Drugi model, prikazan na Sliki 2 (b), je t. i. model »naj teče« (angl. »Keep it flowing«). Tu lahko vidimo, kako informacije prehajajo od učencev do učitelja in med učenci (ne le od učitelja do učenca). Poudarja, »da je slednje

¹ Angl. »Cooperation is the forest, competition and individualistic efforts are the trees.« (Smith 1979: 26).

Za t. i. model »vliivanje v (glavo)«, ki se v šolah še vedno uporablja najpogosteje, je značilno, da podatki prehajajo iz učiteljevih zapiskov v zapiske učencev (brez razmišljanja).

Pri drugem modelu, t. i. modelu »naj teče« lahko vidimo, kako informacije prehajajo od učencev do učitelja in med učenci (ne le od učitelja do učenca).



Slika 2: Modela procesa učenja in poučevanja (Smith, Sheppard, Johnson, Johnson 2005: 3).

temelj za sodelovanje, pri katerem učenci delajo skupaj za dosego skupnih ciljev. V okviru sodelovalne dejavnosti posamezniki poiščejo rezultate, ki so koristni zanje in za vse druge člane skupine. Sodelovalno učenje je učenje v majhnih skupinah, ko učenci delajo skupaj, da bi povečali svoje znanje in znanje vseh članov skupine. Skrbno načrtovano sodelovalno učenje vključuje ljudi, ki delajo v skupinah za dosego skupnega cilja in v skladu s pogoji, ki vključujejo tako pozitivno soodvisnost (vsi člani morajo sodelovati za dokončanje naloge) kot individualno ter skupinsko odgovornost (vsak član posebej in tudi vsi člani skupaj so odgovorni za delo skupine)« (Smith, Sheppard, Johnson, Johnson 2005: 2 v Urh 2016: 13). »Učiteljeva naloga tako ni več le to, da podatke iz knjig prenaša v glave učencev, temveč da učence spodbuja h kreativnosti, kritičnemu presojanju, k neodvisnemu mišljenju, reševanju problemov, ocenjevanju tveganj, sodelovanju, sprejemanju odgovornosti ter tudi h konstruktivnemu obvladovanju čustev« (Kerndl 2010 v Urh 2016: 23).

Termina (tradicionalno) skupinsko in sodelovalno učenje pogosto enačimo, vendar med njima obstaja pomembna razlika. Pri skupinskem delu dela nekaj učencev skupaj, pri tem pa ni nujno, da sodelujejo, pri sodelovalnem učenju pa je bistveno ravno to (Woolfolk 1998 v Urh 2016: 10).

V Preglednici 1 so našteje in opisane razlike med sodelovalnimi in tradicionalnimi učnimi skupinami (Johnson in Johnson 1987 v Peklaj s sod. 2001: 9, 10; Smith, Sheppard, Johnson, Johnson 2005: 8).

Zelo pomembno je, da učitelj učence navaja na sodelovalni odnos (ne na tekmovalnega), saj s tem lahko ustvari pozitivno psihosocialno ozračje v razredu (Vodopivec idr. 2003: 7).

Sodelovanje »praviloma vodi do boljših dosežkov kot tekmovanje ter /.../ sodelovalno učenje vodi do boljših rezultatov kot individualno učenje /.../« (Ažman, Brejc, Koren 2014: 8). Pri poučevanju morajo učitelji uporabljati vse tri učne oblike (sodelovanje, tekmovanje in individualno učenje) in naučiti učence osnovnih veščin, potrebnih za delovanje v vseh treh situacijah (Smith 1979: 24).

Preglednica 1: Sodelovalne in tradicionalne skupine v razredu – primerjava (Urš 2016: 11).

Sodelovalne učne skupine	Tradicionalne učne skupine
<p>– pozitivna soodvisnost med člani skupine To dosežemo s pomočjo skupnih ciljev. Učence mora »zanimati tudi aktivnost drugih članov skupine, ne samo lastna« (Peklaj s sod. 2001: 9).</p>	<p>– ni pozitivne soodvisnosti Učence zanima le, kako bodo znotraj skupine opravili svojo nalogo – nagnjenost k tekmovalnosti.</p>
<p>– jasno določena in razvidna posameznikova odgovornost in njegov prispevek h končnemu izdelku oz. rezultatu Učitelj spremlja učni napredek vsakega učenca in znotraj skupine in poda povratne informacije o napredku vseh članov (učenci tako vedo, kdo še potrebuje pomoč, vzpodbudo).</p>	<p>– ni jasne posameznikove odgovornosti Ne poda podatka o prispevkih posameznih članov. Dobimo le končni izdelek, ki ga lahko naredi tudi samo en učenec.</p>
<p>– heterogene skupine Raznolikost v delitvi se kaže v sposobnostih, osebnostnih značilnostih (spol, interesi, nacionalnost, socialno-ekonomski status itn.). Učenci se tu srečajo z »drugačnostjo« in hkrati dobijo možnost, da te »drugačne« posameznike sprejmejo, spoštujejo in upoštevajo pri medsebojnih odnosih.</p>	<p>– homogene skupine</p>
<p>– porazdeljene vodstvene funkcije Vodja ni določen, vodstvene funkcije niso vezane na sposobnosti posameznega učenca. Vsak član se nauči prevzemati različne vloge.</p>	<p>– vodja je določen Po navadi je ta učno uspešnejši od ostalih članov skupine.</p>
<p>– odgovornost drug za drugega Naloga vsakega posameznika znotraj skupine je, da svojim sočlanom pomaga in jih, če je to potrebno, tudi vzpodbuja.</p>	<p>– odgovornost samo zase Posamezni učenci so navadno odgovorni le za svoje lastno delo, ne za delo ter učenje drugih učencev skupine (prav tam).</p>
<p>– poudarek na kognitivnih in socialnih ciljih Cilji so usmerjeni k čim boljšim učnim rezultatom in dobrim medsebojnim odnosom (med učenci).</p>	<p>– poudarek samo na kognitivnih ciljih Osrednji učni je »dokončanje predpisane naloge« (Peklaj s sod. 2001: 10).</p>
<p>– poučevanje sodelovalnih veščin (veščine sporazumevanja, reševanja konfliktov, nudenja pomoči, razlage)</p>	<p>– predpostavlja se obvladanje sodelovalnih veščin Od učencev znanje teh veščin že pričakuje.</p>
<p>– učitelj: opazovalec sodelovalnih veščin; v delo poseže, kadar je to potrebno Učencem daje povratno informacijo o njihovi uspešnosti pri izpolnjevanju določene naloge in tudi uspešnosti pri sodelovanju v skupini.</p>	<p>– učitelj: usmerjen v vsebino Učiteljeva usmerjenost zgolj v učno vsebino (ne poteka v načrtno opazovanje sodelovalnih veščin).</p>
<p>– skupine svoje delovanje analizirajo Učitelj tu usmerja učenčevo pozornost na sam proces dela v skupini, učenci imajo možnost razpravljati o tem, kako delajo skupaj in kakšna je pri tem njihova uspešnost. Osredinjenost na to, kako rešujejo naloge in kako rešujejo težave, povezane z medsebojnim sodelovanjem.</p>	<p>– ni analize delovanja skupin</p>

5 Sodelovalno učenje in vloga učitelja

Bistveno za učitelje, ki uresničujejo sodelovalno učenje, je, da vanj in v njegove pozitivne posledice verjamejo. Imeti morajo pozitiven pogled na spremembe, dobre poslušalne spretnosti, intuicijo, sposobni morajo biti reševati spore, zelo pomembna pri vsem tem pa je tudi potrpežljivost (Odiņa 2001: 66). »S svojim vedenjem, osebnostnimi lastnostmi in slogom vodenja učitelj tako odločilno vpliva na prav vsakega učenca« (Vodopivec idr. 2003: 7 v Urš; 2016: 22). V razredu, pri poučevanju je uspeh učiteljeve »interakcije z učenci zelo odvisen od medsebojnih odnosov in vzdušja v razredu« (Blustein 1997: 42). Tudi Rogers (1985 v Vodopivec idr. 2003: 7) je navedel pomembne učiteljeve lastnosti – biti mora »integrirana, edinstvena, resnična osebnost (brez maske in fasade), ki mora

S svojim vedenjem, osebnostnimi lastnostmi in slogom vodenja učitelj odločilno vpliva na prav vsakega učenca.

do učencev čutiti (brezpogojno) pozitiven odnos, ki ni zasnovan na vrednotenju in ocenjevanju. Biti mora tudi sposoben empatije (tj. vživljanje v učenca in pogled iz njegovega zornega kota)« (Urh 2016: 22). Učiteljeva uspešnost je »bolj odvisna od njegovega odnosa do učenca kakor od njegove strokovnosti« (Rogers 1985 v Vodopivec idr. 2003: 7).

Učitelji se morajo pri uporabi učne oblike sodelovalnega učenja v razredu zavedati, da niso več le posredovalci znanja, ampak organizatorji dela v razredu in svetovalci. Kljub temu da učitelj učencem pri reševanju problema pomaga, če ga skupina za to prosi, ni glavni vir znanja. Skupini pomoč nudi tako tako, da jo usmeri v že najdene odgovore »in jih z dodatnimi vprašanji ponovno usmeri v proces reševanja problema, pri tem pa skuša pospešiti skupinsko sodelovanje« (Vodopivec idr. 2003 v Urh 2016: 23). Pomembno je, da imajo učenci dovolj svobode tako pri reševanju težav kot samostojnem grajenju znanja (Cohen 1992: 4).

»I. Odiņa /.../ našteje vse možne vloge učitelja, ki izvaja sodelovalno učenje: vodja, podpornik, navdihovalec, časomerec, analizator, podpornik (spodbuja), opazovalec, pobudnik, svetovalac, evalvator, načrtovalec, organizator, raziskovalec, sodnik, prijatelj, nadzorNIK, motivator, izdelovalec, pomočnik, udeleženec« (Urh 2016: 23).

Učiteljeve vloge pri sodelovalnem učenju (Smith 1979: 24–25):

- (1) Najprej natančno navede cilje poučevanja.
- (2) Nato izbere velikost skupine, najprimernejšo za izvedbo učne ure sodelovalnega učenja – pri mlajših učencih naj bi skupina vsebovala tri do štiri člane, pri starejših pa so te lahko številčnejše.
- (3) Sledi razdelitev učence (navadno) v heterogene skupine.
- (4) Urediti mora učilnico, da se skupine pri učenju ne bodo med seboj ovirale. Predlog: razporeditev miz v krog, izogibati se je treba dolgim mizam. Člani skupine naj bi bili sposobni videti ustrezne materiale, se med seboj sklicati in izmenjati gradivo, ideje.
- (5) Zagotoviti mora ustrezne materiale.
- (6) Učencem pojasni naloge in cilje sodelovalnega učenja. Seznani jih torej s skupinskimi cilji, predpisi in pravili te učne oblike, potekom, merili ocenjevanja (pri tem jih mora opozoriti, da bodo vsi člani skupine nagrajeni na podlagi kakovosti dela skupine).
- (7) Med samim potekom opazuje interakcije med učenci (če učitelj učencem reče, da naj med seboj sodelujejo, ne pomeni, da bodo to vedno naredili).
- (8) Posreduje kot svetovalac pri reševanju problemov (če oz. ko se v skupini pojavijo), da bo skupinsko delo v nadaljevanju potekalo učinkoviteje. Člane skupine pomaga naučiti veščin, potrebnih za sodelovanje.
- (9) Na koncu vrednoti oz. oceni skupinski izdelek. Pri tem se sklicuje na (vna)prej postavljena merila ocenjevanja.

Opis učiteljevih nalog znotraj štirih faz načrtovanja in izvedbe sodelovalnega učenja v razredu (Odiņa 2001: 63):

1. Načrtovanje pred učno uro:
 - določitev učnih in socialnih ciljev,
 - odločiti se o primerni velikosti skupine,
 - razdelitev učencev v skupine,
 - razdelitev primernih vlog znotraj skupin,
 - ureditev delovnega prostora,

Učitelji se morajo pri uporabi učne oblike sodelovalnega učenja v razredu zavedati, da niso več le posredovalci znanja, ampak organizatorji dela v razredu in svetovalci.

- priprava potrebnega materiala,
 - odločitev o evalvaciji.
2. Na začetku učne ure:
- časovna določitev dejavnosti,
 - opis naloge (predstavitev učne naloge in podrobno navajanje zahtev socialnega vedenja),
 - navedba kriterijev uspešnosti,
 - razdelitev učence v skupine,
 - dodelitev vlog posameznim učencem znotraj skupine.
3. Delovni proces (med učno uro):
- nadzorovanje interakcije znotraj skupin,
 - ukrepanje, ko je pomoč nujna (pomoč pri nalogi, učenje sodelovalnih veščin, analiza situacij, pomoč pri reševanju konfliktov itn.).
4. Refleksija na koncu ali po učni uri:
- vrednotenje učnega dela,
 - vrednotenje in razgovor o uporabi socialnih veščin.

C. Peklaj s sod. (2001: 91) navaja, da mora biti učiteljeva pozornost pri sodelovalnem učenju usmerjena v vodenje razreda in v načrtovanje ter izvedbo učne ure/enote. Podrobnejši opis naštetega najdete v magistrskem delu Sodelovalno učenje pri slovenščini v osnovni šoli (Urh: 2016: 25–29).

6 Sodelovalno učenje pri jezikovnem pouku (pri predmetu slovenščina)

V praktičnem delu magistrske naloge z naslovom Sodelovalno učenje pri slovenščini v osnovni šoli (Urh 2016: 32–83) je bila izvedena raziskava o tem, kako izbrani učitelji ravnavajo, ko pri jezikovnem pouku pri predmetu slovenščina poteka sodelovalno učenje, in kako razmišljajo o izvedeni učni uri s sodelovalnim učenjem in o sodelovalnem učenju nasploh.

Kot je navedeno (prav tam), se sodelovalno učenje najpogosteje izvaja v dvojicah, ker je takšna razdelitev organizacijsko enostavnejša. Raziskava je pokazala, da učitelji dajejo jasna, razumljiva in natančna navodila, učinkoviteje pa bi bilo, če bi bila ta hkrati kratka oz. izrečena za vsako dejavnost posebej. Med učnimi urami hodijo po razredu in zaznavajo potrebe učencev po pomoči in jih, če zaznajo, da posameznik, par ali skupina to pomoč rabi, usmerjajo. Zgledni primeri sodelovanja so bili tudi pohvaljeni oz. pozitivno izpostavljeni, kar je zelo pomembno za učenčevo nadaljnjo motivacijo, pozitivno razredno klimo in dobre odnose nasploh. Izkazalo se je, da se učitelji zavedajo svoje vloge pri sodelovalnem učenju – so le organizatorji procesa, povezovalci, usmerjevalci.

Spodaj je navedenih nekaj ugotovljenih učiteljevih pomanjkljivosti pri poučevanju s to učno obliko, in sicer (prav tam: 50):

- »Nekateri učitelji ne ločijo med sodelovalnim učenjem in tradicionalnim skupinskim delom.«
- Učitelji »z učenci pred učno ne ponovijo pravil socialnega vedenja /.../. Menimo, da je to dobro narediti še posebej takrat, če se sodelovalno učenje ne izvaja

- pogosto.
- »Učitelji se premalo zavedajo pomembnosti delitve vlog znotraj dvojic/skupin.« Potrebna je jasna opredelitev odgovornosti vsakega člana sodelovalne skupine. /.../ Poleg tega mora biti vsaka skupina tudi natančno seznanjena s skupinskim ciljem, h kateremu bo v nadaljevanju stremela. Tudi tega elementa učitelji pri poučevanju s sodelovalnim učenjem niso izvedli.«
 - »Premalo je poučevanja sodelovalnih veščin v smislu: ‚Ti prevzemi to in to.‘, ‚Ti, ki si že, pomagaj njemu, mu razloži, česar ne razume.‘ ipd. Vsi učitelji so učence spodbujali k sodelovanju, vendar večinoma z navodili, ki so veljala za vse učence in niso bila namenjena posamezniku.«
 - »Učitelji omogočajo medvrstniško sodelovanje, vendar ga ne izpeljejo kot sodelovalno učenje – manjka evalvacija (analiza procesov oz. dogajanja v skupini, analiza dela). Kljub temu da so se preverjale rešitve izdelkov skupinskega dela, delo ni bilo organizirano tako, da bi bila na koncu jasno vidna in merljiva odgovornost vsakega člana skupine.«

Učitelji v nobenem primeru raziskave niso ocenili končnega izdelka, ki je nastal pri sodelovalnem učenju. Če bi se za ocenjevanje odločili, bi bilo učence pred izvedbo treba seznaniti z merili ocenjevanja (prav tam).

Iz raziskave magistrskega dela (Urh 2016: 50–51) je razvidno, »da se učitelji zavedajo, da se z uporabo sodelovalnega učenja učenci razvijajo ne le na kognitivnem področju, temveč tudi na čustveno-motivacijskem in socialnem, to pa je zelo pomembno za njihovo nadaljnje življenje. Učitelji se zavedajo, da ta učna oblika ne more potekati v tišini, ampak je zanjo značilna ustvarjalna, sodelovalna delovna klima. Večina učiteljev je /.../ navedla, da sodelovalno učenje uporabljajo večkrat tedensko, nekateri pa celo, da se ta učna oblika lahko uporabi pri vsaki učni vsebini«. Ob boljšem poznavanju vseh elementov, ki so potrebni za sodelovalno učenje, bi učitelji zagotovo dali drugačne odgovore. »Učitelji morajo biti pri načrtovanju pozorni na ustrezno izbiro učnih in socialnih ciljev ter posledično na učinkovito sestavo sodelovalnih nalog, na primerno velikost skupin in razdelitev učencev v te skupine, na razdelitev vlog med posamezne člane znotraj skupin, na ureditev delovnega prostora in ustreznost učnega gradiva oz. pripomočkov ter seveda na način izvedbe evalvacije. Za učinkovito izvedbo je torej potrebna natančna učiteljeva priprava na učno uro; ugotovili pa smo, da se učitelji na izvedbo učne ure s sodelovalnim učenjem premalo pripravijo. Tega problema po intervjujih sodeč sploh ne zaznavajo oz. se ga premalo zavedajo, kajti z dobro učno pripravo ne bi prihajalo do prej omenjenih pomanjkljivosti« (prav tam).

Pri raziskavi (prav tam), učitelji niso bili naprošeni, da izročijo učne priprave opazovane učne ure; v tem primeru bi lahko videli, kako so le-ti učno uro načrtovali in pripravo ter izvedbo primerjali.

Učitelji si torej »želijo pripraviti učne ure sodelovalnega učenja, vendar jih načrtujejo pomanjkljivo – organizacijsko so ure slabo pripravljene, kar je lahko posledica šibkega poznavanja pomembnih elementov sodelovalnega učenja; predvsem je pomanjkljivo zavedanje o pomembnosti jasno postavljenega skupinskega cilja in določitvi oz. razdelitvi vloge vsakemu posamezniku znotraj skupine ter zavedanje o pomembnosti vrednotenja tako rezultatov kot tudi procesa dela in odnosov v skupini« (prav tam: 51).

Z uporabo sodelovalnega učenja se učenci razvijajo ne le na kognitivnem področju, temveč tudi na čustveno-motivacijskem in socialnem, to pa je zelo pomembno za njihovo nadaljnje življenje.

7 Sklep

S člankom želimo učitelje navdihniti, da bi pri obravnavanju jezikovnih vsebin pri predmetu slovenščina pogumno začeli uporabljati tudi učno obliko sodelovalnega učenja. V članku lahko dobite vpogled v to, kaj sodelovalno učenje je, kako se razlikuje od tradicionalnih oblik skupinskega dela, na kateri način se lotiti načrtovanja te učne oblike in katere pomanjkljivosti te učne oblike se kažejo v praksi (na kaj je treba paziti tako na samem začetku kot po opravljeni dejavnosti).

Učitelji, ki ta način dela dobro poznajo, bi to učno obliko dela lahko izvedli tudi v času dela na daljavo (epidemija SARS-CoV-2). Pri tem bi bilo potrebno še natančnejše načrtovanje, kar pa lahko učitelj naredi le, če ima s sodelovalnim učenjem izkušnje že iz učilnice. Preden bi se lotili IKT izvedbe sodelovalnega učenja, bi bilo treba ugotoviti, koliko so učenci računalniško pisarni in ali sploh imajo vsi možnosti/pogoje za izvedbo. To pa bi bila lahko tudi tema nove raziskave.

Viri in literatura

- Ažman, Tatjana, Brejc, Mateja, Koren, Andrej, 2014: Učenje učenja: primeri metod za učitelje in starše. Dostopno na: <http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-61-9.pdf> (10. 4. 2021).
- Bluestein, Jane, 1997: *Disciplina 21. stoletja*. Ljubljana: ZŠ, str. 19–43.
- Cohen, Elizabeth G., 1992. *Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups*. Dostopno na: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363952.pdf> (10. 4. 2021).
- Deutsch, Ana, 2008. *Pogledi učiteljev na sodelovalno učenje: diplomsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta. Dostopno na: <http://www.pedagogika-andragogika.com/files/diplome/2009/2008-Deutsch-Ana.pdf> (16. 5. 2016).
- Felder, Richard M., Brent, Rebecca, 2007: Cooperative Learning. Dostopno na: https://www.researchgate.net/publication/279336523_Cooperative_Learning (18. 5. 2021).
- Han, Min, 2015: An Empirical Study of the Application of Cooperative Learning to English Listening Classes. *English Language Teaching* 8(3), 177–184. Dostopno na: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075221.pdf> (9. 6. 2021).
- Kerndl, Milena, 2010: Učno okolje, ki omogoča kakovostno samostojno učenje. *Revija za elementarno izobraževanje*, 3(2–3), 105–119. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-L6EZLTCJ/12f61eee-eb3-419b-b38a-5d52de6b160c/PDF> (12. 5. 2021).
- Marentič Požarnik, Barica, 2010: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Odiņa, Indra, 2001: The Nature and Character Traits of Teachers Who Use Cooperative Learning Extensively in Their Classes. Dostopno na: http://www.kalbos.lt/zurnalai/01_numeris/13.pdf (10. 5. 2021).
- Peklaj, Cirila s sodelavkami, 2001: *Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Plut Pregelj, Leopoldina, 2012: *Poslušanje: način življenja in vir znanja*. Ljubljana: DZS.
- Prince, Michael, 2004. Does Active Learning Work? A Review of the Research. Dostopno na: https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1smSpn4AiHSh8z7a0MHDBwhb_JhcoLQmI/2004-Prince_AL.pdf (30. 5. 2021).
- Program osnovna šola. Učni načrt. Slovenščina, 2011. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rot Vrhovec, Alenka, 2015. Sodelovalne učne oblike pri jezikovnem delu pouka slovenščine v osnovni šoli. Dostopno na: http://pefprints.pef.uni-lj.si/3198/1/cepsj_5_3_pp_156%2D181_Rot_Vrhovec_slo.pdf (11. 6. 2021).
- Slavin, Robert E, 1989: Research on Cooperative Learning: Consensus and Controversy. Dostopno na: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198912_slavin3.pdf (22. 5. 2021).

Slavin, Robert E., 2013: Sodelovalno učenje: kaj naredi skupinsko delo uspešno? Dumont, Hanna, Istance, David, Benavides, Francisco (ur.): *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 147–162. Dostopno na: https://books.google.si/books?id=dJgtP4MI_h0C&pg=PA148&lpg=PA148&dq=Bili+so+%C4%8Dasi,+ko+je+veljalo+za+samoumevno,+da+se+v+razredu+u%C4%8Dimo+le,+kadar+vlada+taka+ti%C5%A1ina,+da+je+lahko+ravnatelj,+ki+se+je+sprehajal+po+hodniku,+sli%C5%A1al+pasti+iglo&source=bl&ots=epjObjODEG&sig=ACfU3U0gCVMUiPS_wHYOsmL0tYynXlzSVA&hl=sl&sa=X&ved=2ahUKEwiAlcT84pfxAhVmMOWKHXFDA1UQ6AEwAnoECA0QAw#v=onepage&q=Bili%20so%20%C4%8Dasi%2C%20ko%20je%20veljalo%20za%20samoumevno%2C%20da%20se%20v%20razredu%20u%C4%8Dimo%20le%2C%20kadar%20vlada%20taka%20ti%C5%A1ina%2C%20da%20je%20lahko%20ravnatelj%2C%20ki%20se%20je%20sprehajal%20po%20hodniku%2C%20sli%C5%A1al%20pasti%20iglo&f=false (13. 6. 2021).

Smith, Karl, 1979: Learning Together and Alone: Cooperation, Competition, and Individualization. Dostopno na: https://www.nactateachers.org/attachments/article/1439/Smith_NACTA_Journal_Sept_1979-2.pdf (9. 5. 2021).

Smith, Karl A., Sheppard, Sheri D., Johnson, David W., Johnson, Roger T, 2005: Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices. Dostopno na: http://personal.cege.umn.edu/~smith/docs/Smith-Pedagogies_of_Engagement.pdf, (9. 5. 2021).

Urh, Jana, 2016. *Sodelovalno učenje pri slovenščini v osnovni šoli*: magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta. Dostopno na: http://pefprints.pef.uni-lj.si/3605/1/Sodelovalno_u%C4%8Denje%2C_MAG.%2C_Jana_Urh.pdf (8. 4. 2021).

Vodopivec, Irena, Rojko, Cvetka, Kolar, Metoda idr., 2003: *Sodelovalno učenje v praksi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Urška Mehle | Grm Novo mesto – center biotehnike in turizma,
Srednja šola za gostinstvo in turizem

Medpredmetno povezovanje z elementi formativnega spremljanja kot didaktični primer ocenjevanja slovenščine in biologije na daljavo

*Cross-Curricular Integration with Formative
Assessment Elements as a Didactic Example
of Grading Slovenian Language and Biology at a Distance*

Izveleček

V prispevku je predstavljen didaktični primer medpredmetnega povezovanja med slovenščino in biologijo, izveden in ocenjen na daljavo – predstavitev krajinskega parka v govornem nastopu. Skupni cilji obeh predmetov temeljijo predvsem na gradnikih bralne pismenosti. Predstavljen je učni proces, oblikovan s pomočjo formativnega spremljanja, kot je bil izveden pri pouku slovenščine.

Abstract

The article presents a didactic example of cross-curricular integration during Slovenian Language and Biology lessons that was implemented and graded at a distance – an oral presentation of a landscape park. The objectives that both subjects have in common are mostly based on the building blocks of reading literacy. The article presents the learning process designed with the aid of formative assessment, as carried out during Slovenian Language lessons.

Ključne besede:

medpredmetna povezava,
govorni nastop, šolanje na
daljavo, gradniki pismenosti,
formativno spremljanje

Keywords:

cross-curricular integration,
oral presentation,
distance education,
building blocks of literacy,
formative assessment

zaimsek
vrste besedil

Uvod

Srednja šola za gostinstvo in turizem Novo mesto že četrto leto kot en od razvojnih vzgojno-izobraževalnih zavodov sodeluje v razvojnem projektu Objem (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacije, Modeli), katerega cilj je dvigniti raven bralne pismenosti pri otrocih/učencih/dijakih po celotni vertikali izobraževanja. Učitelji preizkušamo in razvijamo različne didaktične pristope, ki bodo to omogočili, načrtno pa v pouk uvajamo tudi gradnike bralne pismenosti (govor, motiviranost za branje, razumevanje koncepta bralnega gradiva, glasovno zavedanje, besedišče, tekoče branje, odziv na besedilo in tvorjenje besedil, kritično branje), pri čemer elemente posameznega gradnika uvajamo v povezavi z vsemi ostalimi gradniki in s cilji vseh predmetov oz. področij. Vsak posamezen učitelj, ki sodeluje v projektu, je pripravil že nekaj didaktičnih primerov takšnih učnih ur, že avgusta pa sva se z eno od kolegic odločili medpredmetno povezati in dijakom 1. letnika srednjega strokovnega programa omogočiti, da namesto dveh vsebinsko različnih predstavitev pripravijo le eno, oceno pa pridobijo pri obeh predmetih. Vsebino govornega nastopa je določila učiteljica biologije, in sicer je šlo za predstavitev krajinskega parka, pri pouku slovenščine pa so se dijaki osredotočili predvsem na izvedbo nastopa. Slovenščina je bila tako na nek način podporni element biologiji, pri čemer sem sledila ciljem, zapisanim v katalogu znanj.

Operativni cilji

RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI TVORJENJA ENOGOVORNIH NEUMETNOSTNIH BESEDIL

Dijaki:

- postopoma uresničujejo faze sporočanja ter tvorijo (tj. govorno nastopajo/pišejo) čim ustrežnejša in čim bolj razumljiva ter jezikovno pravilna enogovorna besedila (KZ, str. 5);
- vrednotijo učinkovitost, zanimivost, živost, ustreznost, razumljivost in jezikovno pravilnost svojega govornega nastopa oz. spisa, predlagajo popravke/izboljšave in utemeljijo svoje mnenje (KZ, str. 6);
- argumentirano vrednotijo svojo zmožnost govornega nastopanja ter izdelajo načrt za izboljšanje te zmožnosti (KZ, str. 6);
- presojujejo učinek pridobljenega procesnega in vsebinskega znanja na svoje poznavanje značilnosti dane besedilne vrste ter na svojo zmožnost govornega nastopanja (KZ, str. 6).

Dijaki razvijajo svojo METAJEZIKOVNO ZMOŽNOST, in sicer tako, da jo sistematično, dejavno, problemsko in procesno spoznavajo in usvajajo

- značilnosti tistih besedilnih vrst, ki jih nato sami tvorijo (referat, govorni nastop) – svoje znanje o značilnostih dane besedilne vrste nato uporabijo (in tudi preverijo) pri tvorjenju besedila dane vrste;
- načela uspešnega dvogovornega in enogovornega sporazumevanja – ta uresničujejo pri tvorjenju in sprejemanju besedil ter presojujejo njihovo uresničevanje v tujih besedilih;
- strategije sprejemanja in tvorjenja besedil – ta uresničujejo pri tvorjenju in sprejemanju besedil ter presojujejo njihovo uresničevanje v tujih besedilih (KZ, str. 7).

Teoretična izhodišča

Za novo ustvarjene medpredmetne povezave v katalogih znanj ni vnaprej zapisanih ciljev, zato je še toliko pomembnejše, da so prav cilji oziroma dosežki takšnega povezovanja izhodišče za premišljeno načrtovanje učnega procesa. Opredelelitev pričakovanih skupnih rezultatov namreč predstavlja dodano vrednost, ki opravičuje medpredmetno povezavo (Rutar Ilc 2011: 71, 72). Skupne cilje obeh predmetov sva obe učiteljici prepoznali ravno v gradnikih pismenosti, in sicer predvsem v štirih: odziv na besedilo in tvorjenje besedil, razumevanje besedil, kritično branje in besedišče.

GRADNIK	DIJAK/INJA GA IZKAŽE, TAKO DA:
Odziv na besedilo in tvorjenje besedil	<ul style="list-style-type: none"> - tvori smiselno, slogovno dodelano in jezikovno pravilno govorno nastop – predstavitev krajinskega parka; - tvorjeno besedilo poveže s svojim predstavnostnim svetom, učenjem in prihodnjim poklicem; - besedilo prilagodi glede na okoliščine nastanka in naslovnika; - pri tvorjenju upošteva značilnosti vrste besedila; - svoje besedilo oblikuje rokopisno ali v elektronski obliki in ga s pomočjo ponazorila predstavi v govornem nastopu.
Razumevanje besedil	<ul style="list-style-type: none"> - v besedilu poišče ključne besede/besedne zveze in povzame bistvene podatke; - besedilo samostojno povzame in preoblikuje (parafrazira).
Kritično branje	<ul style="list-style-type: none"> - kritično presoja in uporablja tradicionalne in nove bralno-pisne tehnologije in vire; - povezuje in kritično vrednoti informacije v besedilih; - prebrano vrednoti glede na dane kriterije ali lastne kriterije za vrednotenje; - vrednoti kakovost trditev v besedilu z vidika relevantnosti in sprejemljivosti; - informacije kritično uporabi pri tvorbi novega besedila.
Besedišče	<ul style="list-style-type: none"> - pridobljeno besedišče predmetnega področja smiselno uporablja - ter z njim izraža razumevanje; - z usvojenim besediščem tvori govorni nastop in upošteva načela dobrega sloga (živost, jedrnatost, jasnost ...).

Ker se je 19. oktobra za srednješolce spet začelo šolanje na daljavo, sva celoten učni proces izvedli na daljavo, in sicer januarja 2021 v spletnem okolju Microsoft Teams. Učni proces sva skrbno načrtovali po načelih formativnega spremljanja in se dogovorili za ustrezen vrstni red obravnavanih vsebin, pri čemer sva morali upoštevati tudi razporeditev ur slovenščine in biologije v urniku.

V celotnem procesu sva se najbolj osredotočili na skupno oblikovanje kriterijev uspešnosti, ki zagotavlja, da so dijaki pri tvorjenju besedil bolj motivirani, saj točno vedo, kaj mora njihov govorni nastop vsebovati, kako mora biti zgrajen in kaj morajo upoštevati pri pisanju in govorjenju, da bodo uspešni. Prav tako brez jasnih kriterijev uspešnosti ni možno kakovostno vrstniško vrednotenje, saj dijakom ravno zapisani in razčlenjeni kriteriji omogočajo, da so med poslušanjem govornega nastopa sošolca pozorni na različne elemente.

Poglaviti cilj tega učnega sklopa pri predmetu slovenščina je, da dijaki usvojijo večino priprave govornega nastopa ne glede na njegovo vsebino – da je torej njihovo znanje kakovostno in trajno. K temu pa najbolj pripomore prav formativno spremljanje, ki poudarja dejavno vlogo dijakov v učnem procesu, pri čemer jih učitelj ves čas spremlja in nenehno prilagaja svoje poučevanje spoznanjem, ki jih pridobiva od dijakov, obenem pa je pozoren na potrebe vsakega posameznika. Pomembno je tudi, da dijaki uzavestijo namene učenja, da imajo možnost učiti se drug od drugega, da učitelj daje dijakom kakovostno povratno informacijo in da dijaki vrednotijo svoje dokaze in dajejo povratne informacije svojim sošolcem. Od ocenjevanja vrstnikov imata korist tako dijak ocenjevalec kot tisti, čigar delo je ocenjevano. Samoocenjevanje in ocenjevanje vrstnikov namreč podpirata učenje učenja. Ker so dijaki bolj vključeni v učni proces, njihova vloga postaja pomembnejša, kar povečuje njihovo odgovornost in jih usposablja za vseživljenjsko učenje z nenehnim samonadzorom. Učenčevo samovrednotenje omogoča učitelju vpogled v učenčev razvoj, njegovo razmišljanje in razumevanje.

Eno od načel formativnega spremljanja je tudi občutljivost učitelja za individualne razlike med dijaki tako v predznanju, sposobnostih, učnem slogu, strategijah učenja, motivaciji, prepričanjih glede samoučinkovitosti, čustvenem odnosu do učenja, pa tudi v družbenookoljskih razmerah – jezikovno, kulturno in socialno (Holcar Brunauer, 2019: 11). Ker so v oddelku tri dijakinje priseljenke, sva se odločili, da delo prilagodiva tako, da so lahko dijaki sami izbrali, ali želijo govorni nastop pripraviti v paru z drugim sošolcem ali sami. Vse tri dijakinje so se odločile za delo v paru, jaz pa sem pri ocenjevanju jezikovne pravilnosti spregledala tiste napake, ki izhajajo iz tega, da slovenščina ni njihova materinščina.

Aktivacija predznanja, nameni učenja in usvajanje novega znanja

V nadaljevanju bom predstavila, kako je potekal učni proces pri pouku slovenščine. Pri pouku biologije so dijaki predvsem spoznavali pojme, povezane z vsebino govornega nastopa, pri slovenščini pa smo razvijali njihovo zmožnost tvorjenja govornega nastopa. Najprej smo v učnem pogovoru aktivirali in preverili predznanje. Dijaki so na začetku šolskega leta že pripravili govorni nastop iz prebranega romana mladinske književnosti, zato smo ugotavljali, kakšne težave so imeli pri pripravi in kaj bi jim lahko pomagalo pri izboljšanju njihove zmožnosti. Nato sem dijakom predstavila cilje in namene učenja – z medpredmetnim povezovanjem (z biologijo) izboljšati njihovo zmožnost govornega nastopanja tako, da bodo tvorili čim bolj ustrezen, razumljiv in jezikovno pravilen govorni nastop.

Sledile so učne dejavnosti, s katerimi so dijaki usvajali novo znanje. Najprej smo v vodenem pogovoru ugotavljali, kateri viri so verodostojni (na katerih spletnih straneh, kdo naj bi bili sporočevalci itd.) za iskanje podatkov o krajinskih parkih in kako te vire ustrezno navedejo v powerpoint predstavitvi.

Delo smo nadaljevali s pomočjo samostojnega delovnega zvezka Na pragu besedila 1. Dijaki so prebrali razpravljalno gradivo v poglavju Govorno nastopanje (z referatom) na str. 84 do 87 in si v zvezke zapisali povzetek o fazah sporočanja. Nekateri dijaki so svoje povzetke glasno prebrali, jaz pa sem jim podala povratno informacijo. Nato so v skupinah (kanalih) v spletnem okolju Microsoft Teams reševali naloge na straneh 88 do 93. Njihove rešitve smo skupaj komentirali. Samostojno so prebrali tudi razpravljalno besedilo o kritičnem poslušanju na straneh 112 in 113, nato smo se o temi pogovorili, dijaki pa so povedali tudi svoje izkušnje s tovrstnim poslušanjem.

Sledil je ogled videoposnetka vrstniškega vrednotenja, po katerem so dijaki izpolnili spodnji vprašalnik, nato smo njihove ugotovitve skupaj povzeli. Tako so se s pomočjo konkretnega primera pripravili na kakovostno vrstniško vrednotenje.

OGLED VIDEOPOSNETKA – VRSTNIŠKO VREDNOTENJE

	KAKO SE JE TO VIDELO?
Učenci so večkrat dobili povratno informacijo vrstnikov.	Učenci so izrazili svoje mnenje in kaj se jim ni zdelo prav.
Učenci so imeli čas, da so se odzvali na povratne informacije.	Učenci so imeli priložnost, da izpišejo načine izboljšave.
Vrstniške povratne informacije so temeljile na kriterijih uspešnosti.	Imeli so izpisana vprašanja.
Učenci so drug drugemu dajali spodbudne povratne informacije.	Med dajanjem povratnih informacij so povedali pozitivno in negativno.
Učenci so se ob podajanju in sprejemanju povratnih informacij dobro počutili.	Vidimo po obrazih in telesni drži.

OGLED VIDEOPOSNETKA – VRSTNIŠKO VREDNOTENJE

	KAKO SE JE TO VIDELO?
Učenci so večkrat dobili povratno informacijo vrstnikov.	Da, povratne informacije so dobili po prvi in po drugi odigrani igri.
Učenci so imeli čas, da so se odzvali na povratne informacije.	Da, med odigranima igrama so imeli čas, da se odzovejo in popravijo napake.
Vrstniške povratne informacije so temeljile na kriterijih uspešnosti.	Da, saj so med povratnimi informacijami vsi ocenjevali bolj ali manj ista področja.
Učenci so drug drugemu dajali spodbudne povratne informacije.	Da, vsi so se spodbujali med dajanjem povratnih informacij.
Učenci so se ob podajanju in sprejemanju povratnih informacij dobro počutili.	Da, saj so se v drugi igri vsi potrudili in izboljšali igro po nasvetih.

Sooblikovanje kriterijev uspešnosti in kriterijev vrstniškega vrednotenja

Kriteriji uspešnosti so povezani z učnimi cilji oziroma nameni učenja in dijakom omogočajo odgovoriti na vprašanje o tem, kakšen mora biti njihov dokaz o učenju, da so z njim dosegli namene učenja. Dijaki te kriterije najbolj razumejo, če jih vključimo v njihovo sooblikovanje. Dela smo se lotili tako, da sem ustvarila skupen dokument (v spletnem okolju Microsoft OneDrive), dokument delila na zaslonu in dijake vprašala, koliko stolpcev naj uporabim. Ker sem govorni nastop v tem oddelku že ocenjevala, si je večina dijakov zapomnila, da običajno ocenjujemo vsebino, jezikovno pravilnost in izvedbo nastopa. Nato smo stolpce dopolnjevali s postavkami, ki so jih predlagali dijaki. Pogovor

o verodostojnosti virov je vplival npr. na to, da so dijaki za eno od postavk pri vsebini predlagali točnost podatkov. Naj še omenim, da smo kot prvo postavko pri vsebini najprej zapisali le »vse zahtevane pod teme«, nato pa so dijaki učiteljico biologije prosili, naj to postavko podrobneje razčlenijo. S pomočjo pri slovenščini izoblikovanih in pri biologiji dopoljenih kriterijev uspešnosti smo nato z dijaki v skupnem dokumentu oblikovali še kriterije vrstniškega vrednotenja.

KRITERIJI ZA VRSTNIŠKO VREDNOTENJE – GOVORNI NASTOP

POSTAVKE	POVRATNA INFORMACIJA	PREDLOG ZA IZBOLJŠAVO
VSEBINA a) vse zahtevane pod teme b) bistveni podatki c) točnost podatkov č) ustrezna zgradba d) ustreznost besedilni vrsti		
JEZIKOVNA PRAVILNOST IN USTREZNOST a) knjižna zvrst b) brez jezikovnih napak c) bogato raznovrstno besedišče		
IZVEDBA NASTOPA a) govorjenje na pamet b) ustrezna raba nebesednih prvin (hitrost, glasnost, razločnost, brez mašil, gledanje v kamero ...) c) ustrezna raba PP		

Govorni nastopi dijakov, povratna informacija (vrstniško vrednotenje, povratna informacija učitelja in samovrednotenje) in evalvacija dela

Sledili so govorni nastopi dijakov. Med poslušanjem so dijaki izpolnjevali tabelo naravnih vrednot (biologija) in v obrazcu vrednotili govorne nastope. Po vsakem govornem nastopu je nekaj dijakov prebralo svojo povratno informacijo, nato pa sva svojo dodali še obe učiteljici, in sicer učiteljica biologija o vsebini, jaz pa o jezikovni pravilnosti in izvedbi nastopa. Po opravljenem govornem nastopu je vsak dijak

izpolnil tudi obrazec samovrednotenja. Dijaki so ustrezno vrednotili vsebino in izvedbo nastopa sošolcev, saj so bili kriteriji dovolj natančni. Več težav pa so imeli pri prepoznavanju jezikovnih napak, najverjetneje zato ker jih delajo tudi sami. V prihodnje bi jih bilo zato smiselno vnaprej opozoriti na najpogostejše pravopisne napake na predstavitev (npr. stičnost ločil, pravilna stava ločil, velika začetnica, pisanje skupaj/narazen) in na najpogostejše slovnične napake (predvsem glede pravilne rabe sklonov), oboje s pomočjo oddanih izdelkov dijakov. Tudi postavko jezikovna pravilnost v kriterijih uspešnosti bi lahko podrobneje razčlenili, dijakom pa bi na izroček zapisala primere najpogostejših napak, da bi jih lažje prepoznali.

Za govorne nastope sva predvideli tri ure pouka in ugotovili, da sva se uštel, saj smo zaradi povratnih informacij porabili še enkrat toliko časa za 15 dijakov, kolikor jih je v oddelku. Po vseh opravljenih govornih nastopih sva dijake s kolegico povabili še k evalvaciji sklopa, in sicer tako, da so na Padlet zapisali, kaj jim je bilo všeč pri medpredmetni povezavi. Iz odgovorov lahko razberete, da jim je bilo najbolj všeč delo v skupinah oz. parih, pa tudi oceni pri dveh predmetih, njihovo dejavno sodelovanje pri puku, povratne informacije, medpredmetno povezovanje in vsebina govornih nastopov. Tokratno vprašanje v evalvaciji je bilo zelo splošno, v prihodnje bi bilo smiselno zastaviti natančnejša in bolj usmerjena vprašanja.

SAMOVREDNOTENJE

Uspelo mi je ...	Vse povedati razločno, dovolj hitro.
Užival sem ...	Pri pripravi te naloge in ko sem predstavila rastline in živali.
Ni mi uspelo ...	/
Težko je bilo ...	Si vse zapomniti.
Kako bi lahko izboljšal/a svoj govorni nastop?	Da bi še večkrat ponovila pred predstavitvijo.

SAMOVREDNOTENJE

Uspelo mi je ...	Upoštevati navodila profesorice.
Užival sem ...	Zato, ker mi je bilo všeč govoriti o nečem, kar me zanima.
Ni mi uspelo ...	Lepo povedati, saj se mi je malo zatikalo.
Težko je bilo ...	Izgovoriti nekatere besede.
Kako bi lahko izboljšal/a svoj govorni nastop?	Lahko bi se malo bolj naučila.

SAMOVREDNOTENJE

Uspelo mi je ...	Prestaviti in dodati prehranjevalno verigo.
Užival sem ...	V skupnem delu, medpredmetnem sodelovanju ter skupni organizaciji dela.
Ni mi uspelo ...	Predstaviti brez treme.
Težko je bilo ...	Zapomniti si vse podatke.
Kako bi lahko izboljšal/a svoj govorni nastop?	Večkrat temeljiteje prebrala besedilo ter večkrat ponovila ob powerpointu.

SAMOVREDNOTENJE

Uspelo mi je ...	Govoriti na pamet brez večjih napak.
Užival sem ...	Ob razlaganju o krajinskem parku Sečoveljske soline.
Ni mi uspelo ...	/
Težko je bilo ...	/
Kako bi lahko izboljšal/a svoj govorni nastop?	Da bi ga skrajšala in malo manj uporabljala mašila.

KRITERIJI ZA VRSTNIŠKO VREDNOTENJE – GOVORNI NASTOP

POSTAVKE	POVRATNA INFORMACIJA (kaj mi je bilo všeč, kaj je bilo dobro ...)	PREDLOG ZA IZBOLJŠAVO
VSEBINA a) vse zahtevane podteme b) bistveni podatki c) točnost podatkov č) ustrezna zgradba d) ustreznost besedilni vrsti	Všeč mi je bilo, da je je imela malo zgodovine parka, manjkale so ji opisane vrste in habitatni tipi. Vsebina je delna.	Preveri, katere informacije so obvezne ter jih (če jih še nimaš) dopiši. Boljši osnutek z vsemi informacijami.
JEZIKOVNA PRAVLNOST IN USTREZNOST a) knjižna zvrst b) brez jezikovnih napak c) bogato, raznovrstno besedišče	Je jezikovno pravilno.	
IZVEDBA NASTOPA a) govorjenje na pamet b) ustrezna raba nebesednih prvin (hitrost, glasnost, razločnost brez mašil, gledanje v kamero ...)	Nekaj mašil, zamešan vrstni red pri predstavitvi (rastline, živali, rastline). Hitrost v redu, razločnost dobra.	Preveri, kaj imaš napisano na powerpointu, in ali je vse v pravem vrstnem redu.

KRITERIJI ZA VRSTNIŠKO VREDNOTENJE – GOVORNI NASTOP

POSTAVKE	POVRATNA INFORMACIJA (kaj mi je bilo všeč, kaj je bilo dobro ...)	PREDLOG ZA IZBOLJŠAVO
VSEBINA a) vse zahtevane podteme b) bistveni podatki c) točnost podatkov č) ustrezna zgradba d) ustreznost besedilni vrsti	Da si opisala soline in kratek turistični program.	Mogoče je bilo vsega malce preveč – vsebinsko.
JEZIKOVNA PRAVILNOST IN USTREZNOST a) knjižna zvrst b) brez jezikovnih napak c) bogato, raznovrstno besedišče	Vse prvine, večjih nepravilnosti ni oziroma jih nisem opazila.	
IZVEDBA NASTOPA a) govorjenje na pamet b) ustrezna raba nebesednih prvin (hitrost, glasnost, razločnost brez mašil, gledanje v kamero ...)	Super predstavljeno (ravno prav hitro, glasno, razločno ...), sem ter tja kakšno mašilo.	Malce več koncentracije, pa bo mogoče boljše.

KRITERIJI ZA VRSTNIŠKO VREDNOTENJE – GOVORNI NASTOP

POSTAVKE	POVRATNA INFORMACIJA (kaj mi je bilo všeč, kaj je bilo dobro ...)	PREDLOG ZA IZBOLJŠAVO
VSEBINA a) vse zahtevane podteme b) bistveni podatki c) točnost podatkov č) ustrezna zgradba d) ustreznost besedilni vrsti	Vsi zahtevani podatki. Zanimive so mi bile vrste, ki sta jih izbrala.	/
JEZIKOVNA PRAVILNOST IN USTREZNOST a) knjižna zvrst b) brez jezikovnih napak c) bogato, raznovrstno besedišče	Ne da bi opazila.	/
IZVEDBA NASTOPA a) govorjenje na pamet b) ustrezna raba nebesednih prvin (hitrost, glasnost, razločnost brez mašil, gledanje v kamero ...)	Marsel: prehitro, razločno, redka mašila. Peter: počasi, razločno, več mašil. Powerpoint: več živali in rastlin na enem diapozitivu.	Vsaka živalska vrsta na svojem diapozitivu. Večkrat preberi besedilo.



KRITERIJI ZA VRSTNIŠKO VREDNOTENJE – GOVORNI NASTOP

POSTAVKE	POVRATNA INFORMACIJA (kaj mi je bilo všeč, kaj je bilo dobro ...)	PREDLOG ZA IZBOLJŠAVO
VSEBINA a) vse zahtevane pod teme b) bistveni podatki c) točnost podatkov č) ustrezna zgradba d) ustreznost besedilni vrsti	Da, razen virov. Morda si predstavila preveč podatkov. Vsebuje točne podatke. Je. Je ustrezna.	Preveri svojo predstavitev, vrstni red.
JEZIKOVNA PRAVILNOST IN USTREZNOST a) knjižna zvrst b) brez jezikovnih napak c) bogato, raznovrstno besedišče	Ustrezna. Tu in tam kakšna.	
IZVEDBA NASTOPA a) govorjenje na pamet b) ustrezna raba nebesednih prvin (hitrost, glasnost, razločnost brez mašil, gledanje v kamero ...)	Znala. Ustrezna z nekaj mašili.	Vadba govora.

Sklep

Izvedeni učni sklop je trajal dlje, kot sva s kolegico načrtovali, a se obe strinjava, da ga bova umestili v letno pripravo za 1. letnike srednjega strokovnega izobraževanja tudi za naslednje generacije. Takšna medpredmetna povezava, kot sva jo izvedli, je namreč smiselna ravno zato, ker sva

izhajali iz skupnih ciljev, prepoznanih v gradnikih pismenosti. Spoznala sem, da so ravno zaradi te povezave dijaki bolj razumeli, zakaj se pri slovenščini učimo govornega nastopanja in da ne gre zgolj za neko teoretično znanje, pač pa za znanje, ki je uporabno in smiselno. Upoštevanje načel formativnega spremljanja pa je bilo tisto, ki je dijake spodbudilo k dejavnemu delu, dobremu počutju in občutku varnosti med procesom učenja, saj so poznali namene učenja, sooblikovali kriterije uspešnosti in jih zato dobro poznali, uživali pa so tudi v skupinskem delu in delu v parih. V oddelku že celo šolsko leto skušam upoštevati ta načela v čim večji meri, zato so dijaki zelo sproščeni, ne bojijo se zastavljati vprašanj, imajo pa tudi večjo motivacijo in so med poukom večinoma vsi zelo dejavni. Lahko torej rečem, da sem se s takšnim načinom poučevanja že pošteno »okužila« in nameravam z njim vsekakor nadaljevati, predvsem zato ker so njegov »rezultat« zadovoljni in dejavni dijaki, ki želijo pokazati svoje znanje.

Viri in literatura

Holcar Brunauer, Ada, idr. 2019: *Formativno spremljanje v podporo učenju: Priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rutar Ilc, Zora. 2011: *Medpredmetne in kulikularne povezave v kontekstu učnocijnega in procesnega načrtovanja in izvajanja pouka v Medpredmetne in kulikularne povezave: Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Katalog znanja: program srednje strokovno izobraževanje. Slovenščina. 2010: Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

1 Teoretična izhodišča projekta

1.1 Pomen branja in motivacija za branje

Vsi poznamo preroško misel Toneta Pavčka o branju, ki jo je izrazil v verzih »Če ne bomo brali, nas bo pobralo«. Michael Krüger v eseju *Literatura v neliterarnem svetu* o pomenu branja pravi: »Ko se učimo brati, se učimo živeti. Morda je to eden od razlogov, zakaj se vedno bolj bojimo, da bi usposobljenost za branje upadla ali celo izginila: kajti to bi nas pripeljalo na novo stopnjo civilizacije – ki pa ne bi bila višja.« (Krüger 2000, 677)

Branje je brez dvoma pomembno za kognitivni in celostni razvoj posameznika (Licardo 2017, 11), glasno branje otroku že od rojstva dalje izrazito pozitivno vpliva na otrokove kasnejše učne dosežke, besedni zaklad, na otrokovo samopodobo in socialne veščine. Ko je otrok že sposoben brati samostojno, pa je pomembno, da mu starši še vedno stojijo ob strani in so mu pri branju v oporo. Pri tem je najboljša izbira predvsem branje leposlovja, saj bralec prav »z branjem literature razvije strategije zahtevnega branja (razbiranja večpomenskih formulacij, naporenega prestavljanja inverzij, branja namigov ali nezapisanega, tj. branja ‚med vrsticami‘), te dejavnosti pa kasneje z lahkoto prenaša tudi na branje drugih zahtevnih besedil – strokovnih, znanstvenih idr., kar mu zagotavlja uspešnost pri šolanju in vseživljenjskem izpopolnjevanju.« (Krackar-Vogel 2017, 21)

Posledica branja literature je višja bralna pismenost. Od stopnje bralne pismenosti pa je odvisna tudi stopnja razvitosti družbe ter zavzetost naroda za ohranjanje lastne kulturne tradicije ter jezika, zato bi si morali prizadevati za dvig bralne kulture, saj lahko le visoko pismeni in ustvarjalni posamezniki prispevajo k dinamičnemu razvoju sodobnih družb. (Grosman 2003,13)

Učitelj naj bi učence pri pouku slovenščine navduševal za branje književnih besedil, učenci pa naj bi branje prepoznali »kot užitek, prijetno doživetje in intelektualni izziv« (Slovenščina 2018, 7), vendar pa se zdi v sodobnem, vse hitrejšem svetu, ki je preplavljen z najrazličnejšimi oblikami digitalnih medijev, to čedalje bolj neuresničljiv cilj. Motivacija za branje namreč močno pade v višjih razredih osnovne šole, nekje po prehodu z razredne na predmetno stopnjo. Mladi danes sicer res veliko berejo, vendar berejo (na tablicah, telefonih ...) predvsem neknjižna elektronska sporočila (SMS, družabna omrežja ...) na nižji ravni zahtevnosti, vse manj pa posegajo po zahtevnejšem leposlovju in brez zunanje motivacije (prisile) vse redkeje zaidejo v knjižnice

in knjigarne. V zvezi s tem je zanimiva raziskava o odnosu do branja in knjig med slovenskimi srednješolci in študenti, predstavljena v prispevku Uroša Grilca Razpoka v slovenski bralni kulturi: branje mladih kot največji izziv za vzpostavitve »dežele bralcev«.

Znašli smo se pred resnim izzivom, kako v času, ki branju knjig ni naklonjen, motivirati mlade za branje, še posebej za branje kakovostne književnosti. Velik del te naloge naj bi opravili pri pouku slovenščine, kjer naj bi učence usposobili za razmišljujoče in kritično sprejemanje ter povzemanje, vrednotenje in primerjanje umetnostnih besedil slovenskih in drugih avtorjev (Slovenščina 2018, 7). Učenci naj bi stopali »v dialog z umetnostnim besedilom« in o njem razpravljali. Branje naj bi jim nudilo »priložnost za oblikovanje osebne in narodne identitete, za širjenje obzorja ter za spoznavanje svoje kulture in kulture drugih v evropskem kulturnem prostoru in širše.« S spoznavanjem druge kulture in skupnih kulturnih vrednot naj bi učenci gradili »naklonjen odnos do drugih in drugačnih.« Tako naj bi razvijali »svojo socialno, kulturno in medkulturno zmožnost« ter ozaveščali »pogled na časovno umeščenost obravnavanih umetnostnih besedil.« (prav tam)

1.2 Bralni dogodek

Doseganje teh ciljev je možno le s poukom, ki je osredinjen na učence in ki vključuje branje ter pogovor o prebranem. »Učenčevi spontani, subjektivni odzivi na besedilo – torej njegovo lastno branje – so izhodišče sodobnega književnega pouka« (Saksida 2006, 47), ki ga Saksida definira kot »bralni dogodek (tj. srečanje bralcev ob besedilu, ki spodbudi pogovor o njem) posebne vrste.« (Saksida 2009, 67)

Poleg pouka književnosti učitelji in knjižničarji uporabljajo različne obogatitvene dejavnosti oz. bralne dogodke, s katerimi želijo pozitivno vplivati na motivacijo za branje. Za te bralne dogodke (npr. recitale, srečanja s pisatelji ...) je značilno, »da se ob besedilu srečajo različni bralci, ki se o prebranem pogovarjajo, se prepričujejo, se ne strinjajo ...« (Saksida 2009, 75-76)

Tako pouk književnosti kakor tudi drugi bralni dogodki morajo torej temeljiti na pogovoru, na strpnosti in poglobljeni razpravi. Da pa bodo lahko učenci brez strahu pred posmehom sošolcev in grajo učitelja izražali svoja stališča, mora učitelj njihovo mnenje spoštovati, ga z zanimanjem poslušati in ga skušati razumeti. Druge oblike razumevanja besedila učitelj dodaja kot »možnosti drugih branj oz. bralcev« (Grosman 29, 2009) in ne kot edino resnico. Pogovor o prebranem je torej »hkrati priložnost

za ustvarjalno in enakopravno sodelovanje učenca in učitelja, saj med njima lahko pripelje do spodbudnega človeškega razmerja in medsebojnega zaupanja.« (Grosman 2003, 69) Učenci se v takšnem spodbudnem okolju počutijo sproščene in si upajo zagovarjati lastna stališča.

1.3 Kritično mišljenje, pozitivna samopodoba in izbira problemskih tem

Pogovor o prebranem besedilu vsekakor omogoča veliko možnosti za dejavno sodelovanje učencev, s čimer lahko spodbujamo razvoj kritičnega mišljenja. Učenje večšin kritičnega mišljenja pa je s stališča sodobne didaktike »temeljna pravica vsakega učenca.« (Rupnik Vec 2018, 3)

Tanja Rupnik Vec na podlagi številnih strokovnih in znanstvenih razprav pojem kritičnega mišljenja razloži kot »sposobnost analize, vrednotenja in oblikovanja argumentov«; kot »celoto kognitivnih veščin in socialno-čustvenih dispozicij posameznika«; kot »družbenokritično zavest posameznika« in kot »proces, v katerem posameznik preide več razvojnih faz, skozi katere kot mislec napreduje.« (Rupnik Vec 2018, 4)

Skozi branje leposlovja se bralci soočajo z možnostjo drugačnega pogleda na svet in s tem priložnostjo kritične presoje oz. vrednotenja prebranega, zato je smiselno, da je tudi pogovor o prebranem usmerjen h kritičnemu razmišljanju. Pomembno je, da učenci skozi pogovor dobijo priložnost za oblikovanje in izrekanje lastnih stališč. Učenec, ki bo imel ugodno sodelovalno izkušnjo v pogovoru in argumentiranju, bo pridobil na pozitivni samopodobi in samospoštovanju, spoznal bo, da lahko s svojim mnenjem konstruktivno sodeluje v procesu sporazumevanja in ga samostojno zagovarja, v zagovoru lastnih stališč pa se sooča tudi z razumevanjem sošolcev. (Grosman 29, 2009)

Največ možnosti za razvijanje kritičnega mišljenja omogoča izbira problemskih oz. tabuiziranih tem, zato mora učitelj za pogovor izbirati tudi »literarne provokacije, družbenokritične teme in zahtevnejša besedila, /.../ ki »vedno znova odpirajo nove možnosti kritičnega vrednotenja prebranega, razvijajo bralne strategije mladih /.../ ter širijo polje in možnosti zahtevnega argumentiranega pogovora o prebranem.« (Saksida 2015, 112)

1.4 Vloga mentorja

Posebej kaže izpostaviti vlogo mentorja (učitelja) bralnih dogodkov, kajti branje književnosti je hkrati »dialog med učencem in književnim besedilom, a tudi med učenci ter

učenci in učiteljem o književnem besedilu« (Saksida 2006, 49). Pomembno je, da učitelj dopušča različne odzive, da je dober poslušalec in da se vsaj na začetku odpove izražanju svojega mnenja, ki bi ga učenci nekritično sprejeli, hkrati pa pomaga učencem »k zaznavanju čim več sestavin in njihovih medsebojnih povezav in k spoznavanju možnosti celovitejšega doživetja leposlovnega besedila.« (prav tam, str. 47) Z enakopravno obravnavo lahko mentor bistveno prispeva k varnemu počutju učencev, le-to pa spodbuja sproščen pogovor. (Grosman 2009, 29)

Mentor branja je seveda odgovoren za uspešno zasnovano in izvedbo bralnega dogodka, za izbiro ustreznega gradiva, za oblikovanje nalog in vrednotenje bralnih dosežkov učencev. (Saksida 2017, 320) Vsekakor pa mora biti mentor predvsem dober bralni zgled, da lahko svoje navdušenje nad knjigami in branjem prenaša na učence, saj vemo, da mladi sledijo zgledom (dejanjem), ne pa besedam.

2 Čajanke kot bralni dogodek

Na Osnovni šoli Muta že trinajst let potekajo čajanke ob knjigah pod naslovom *Vau, dobra knjiga!* Čajank, ki po navadi potekajo v petek popoldan, se običajno udeleži 20–30 učencev, medtem ko jih je na prvo čajanko novembra 2008 prišlo trinajst, nato pa je obisk strmo naraščal.

Dejavnost, ki obsega branje knjig in pogovore o njih, o njihovi vsebini in temah, ki jih obravnavajo, je bila zasnovana v sodelovanju s knjižničarko iz Knjižnice Radlje ob Dravi kot poskus motivacije učencev za branje. Na začetku smo si zastavili naslednje cilje:

- spodbuditi bralni interes učencev;
- spodbuditi mlade k branju slovenskih avtorjev;
- spodbujati doživljanje estetskega užitka ob prebiranju leposlovnih del;
- pritegniti učence k pogovoru o izbranih temah;
- spoznavati različne besedilne vrste;
- spoznavati različne oblike dela z besedilom;
- spodbujati željo po komunikaciji med mladimi;
- v pogovoru iskati konstruktivne rešitve za težave v različnih življenjskih situacijah;
- prispevati k izboljšanju medsebojnih odnosov;
- navajati učence na samostojno in kritično mišljenje;
- navajati učence na refleksijo lastnega ravnanja v različnih življenjskih situacijah;

- navajati učence na ozaveščanje o lastni odgovornosti za zdravo in srečno življenje posameznika in skupnosti;
- prispevati k izboljšanju učenčeve pozitivne samopodobe ter tolerantnega odnosa do drugih.



Slika 1: Ena izmed prvih čajank. (lasten vir, 2010)

Projekt, ki sodi med obogatitvene dejavnosti šole, je bil prvotno namenjen nadarjenim učencem, zaradi velikega zanimanja pa smo krog vključenih učencev že na začetku razširili. Najprej so se lahko srečanjem prostovoljno pridružili učenci šestih, sedmih, osmih in devetih razredov, kasneje smo v srečanja zaradi večje homogenosti skupine vključevali samo učence tretje triade, zadnjih sedem let pa posebna srečanja organiziramo tudi za učence druge triade.



Slika 2: Utrinek s čajanke o revščini. (lasten vir, 2012)

Na začetku šolskega leta imajo učenci možnost predlagati teme, o katerih bi se radi pogovarjali. Na osnovi predlogov v sodelovanju s Knjižnico Radlje ob Dravi izdelamo načrt za izvedbo čajank v celotnem šolskem letu, nato v knjižnici pripravijo seznam predlaganih knjig na izbrane teme, vendar imajo učenci možnost prebrati tudi katerokoli drugo knjigo po lastni izbiri. Prvotno smo izhajali predvsem iz individualnega oz. zasebnega branja učencev, skozi leta pa

je bralni interes v tretji triadi tako upadel, da se je izkazala potreba po branju v skupini (bralni maraton).

Na čajanke vsakič povabimo tudi gosta, ki dobro pozna tematiko (kot strokovnjak ali kot pričevalec z osebno izkušnjo) in nam tako lahko razširi obzorje s svojim znanjem in izkušnjami. Projekt je na začetku obsegal štiri srečanja in priprave nanje ter zaključno prireditev, kjer skušajo učenci z interpretativnim branjem odlomkov iz knjig in igranjem posameznih prizorov utrinke z naših srečanj deliti s starši, učitelji in ostalimi obiskovalci, Knjižnica Radlje ob Dravi pa se na prireditvi sodelujočim učencem zahvali s simboličnimi darili, medtem ko učenci, ki so se udeležili vseh srečanj v posameznem šolskem letu, prejmejo knjižno nagrado.



Slika 3: Predstavitve čajank staršem in učiteljem. (lasten vir, 2019)

Skozi leta smo število in obliko srečanj prilagajali interesu učencev. Zgodilo se je že, da so bili devetošolci nad čajankami tako navdušeni, da so na lastno pobudo organizirali še dodatno, peto čajanko, in jo povsem samostojno izpeljali.

Učenci so čajanke vzeli za svoje in zavedajo se, da naša srečanja zahtevajo tudi veliko priprav, saj so vanje aktivno vključeni. Pri kuharskem krožku spečejo piškote, sami pripravijo in pospravijo prostor, skušajo čaj, posamezniki pripravijo uvod v srečanje (npr. uprizoritev odlomka iz knjige, odzivi na prebrano knjigo – npr. pisma glavnemu književnemu junaku, računalniška predstavitev, anketa med učenci na izbrano temo ...), spet drugi poskrbijo za vodenje oz. moderiranje dogodka, tretji za »medijsko pokritost« – dogodek fotografirajo, deloma posnamejo, na koncu izvedejo intervju z gostom in pripravijo prispevek za šolsko spletno stran in šolski časopis. Najbolj zavzeti bralci pa so v zadnjem šolskem letu prevzeli tudi vlogo motivatorjev drugih učencev za branje, kar pomeni, da kakšen mesec pred ča-

janko s knjigami hodijo po razredih in s svojo izkušnjo ter navdušenjem vabijo učence k branju ter udeležbi na čajanki.

2.1 Bralni maratoni

Čeprav ves čas poudarjamo, da je vstopnica na čajanko prebrana knjiga, pa smo vedno dopuščali tudi možnost, da so se učenci udeležili čajanke, četudi se nanjo niso pripravili z branjem knjig. (Tudi Saksida med pravicami in dolžnostmi bralcev pri bralnem dogodku navaja pravico, »da ne beremo, če imamo za to razlog.« (Saksida, 2017, 318)). Tako se nam je zgodilo, da je prvotni cilj – spodbuditi bralni interes učencev – včasih ostal nekoliko v ozadju. Ker je bilo sčasoma na čajankah tretje triade vse več nebralcev, smo skozi leta koncept srečevanj nekoliko spremenili. Učence smo povabili, da se na čajanke pripravimo skupaj, s skupnim branjem knjig. Prvotno smo za skupno branje izkoristili popoldneve, a izkazalo se je, da so učenci popoldan preveč zasedeni z drugimi dejavnostmi in da branje (ter obvezen pogovor, komentiranje dogajanja, izražanje mnenj ...) zahteva čas (knjige na vsaj 150 straneh pač ne moreš prebrati v dveh šolskih urah), zato smo uvedli bralne maratone. Zadnji dve leti smo tako za učence tretje triade organizirali po tri čajanke, dva bralna maratona in zaključno prireditev za starše in učitelje.



Slika 4: Bralni maraton. (lasten vir, 2019)

Bralne maratone, ki trajajo od 16. do 22. ure, običajno organiziramo ob petkih pred počitnicami. Naš cilj je, da skupaj preberemo eno izmed knjig za naslednjo čajanko. Učenci se tudi maratonov udeležijo povsem prostovoljno. Nekaj prostovoljcev že pol ure pred začetkom branja pripravi testo za pico. Seveda si med branjem vzamemo tudi odmore za prigrizke in napitke, med najdaljšim odmorom pa se okrepčamo s pico, ki jo učenci pripravijo sami. Ob tem se marsikdo s peko pice in celo s pomočjo v kuhinji sreča prvič.



Slika 5: Priprava pice. (lasten vir, 2020)

Med branjem se razdelimo v manjše skupine (do deset učencev), učenci se sproščeno posedejo (ali uležejo) na blazine in nekateri kar tekmujejo, kdaj bodo prišli na vrsto za glasno branje. V branje nikogar ne silimo, vsak ima možnost, da je le tiho prisoten. Na prvem maratону so učenci kar nekaj branja še prepuščali mentoricam, na vsakem naslednjem srečanju pa so se za branje bolj navdušeno javljali, opogumila se je celo učenka, ki ima težave z jecljanjem. Na takšen način smo skupaj prebrali npr. knjigo Koroška deklica Bajberli in se tako pripravili na pogovor o življenju nekoč in na srečanje z avtorico Ivano Čreslovnik. Večino učencev je knjiga tako pritegnila, da kar niso mogli nehati brati, celo odmor za malico so si nekateri vzeli le na prigovarjanje.

2.2 Odzivi udeležencev

Na začetku so učenci za branje in udeležbo na čajankah potrebovali veliko dodatnih spodbud, tudi na srečanju so bili zadržani in so se le s težavo vključevali v pogovor, kmalu pa so se na takšen način dela navadili in začeli dejavneje sodelovati v razpravah.

Svoje mnenje o naših srečanjih so večkrat tudi zapisali. Iz zapisov se da razbrati, da učenci cenijo druženja in možnost za spontano pogovarjanje ter argumentiranje, ni pa jim všeč, kadar čajanka izpade kot predavanje in niso vključeni v pogovor, kadar torej gostje ne dopuščajo drugačnega mnenja in učenci ne morejo sproščeno izraziti svojih stališč. Kot najboljše so učenci ocenili čajanke, kjer so dobili izkušnje iz prve roke – kadar so jim gostje pripovedovali o nečem, kar so doživeli na svoji koži. Največja motivacija za udeležbo učencev na čajanki pa je »ustno izročilo«, ki kroži med učenci: »Ker so drugi učenci o čajankah veliko govorili in vsi so bili z njimi zadovoljni, sem šla pogledat, kaj se tu dogaja.«

Večina učencev se na čajanko pripravi z branjem (zasebnim ali skupnim), pri čemer so veseli, da niso preveč omejeni z izbiro knjig. Radi pa tudi poslušajo, ko njihovi vrstniki govorijo o prebranih knjigah, saj njihovim priporočilom za branje bolj zaupajo kot mentorjevim. Hkrati so bili številnih učenci kritični tudi do posameznikov, ki so s klepetanjem motili pogovor.

Učenka je po čajanki o nasilju zapisala: »Mislim, da je vsak udeleženec tega pogovora globlje razmislil o težavah nasilja, in tudi upam, da nas bo to spremljalo tudi takrat, ko se bomo znašli v kakšni situaciji, kjer bi ga morda želeli uporabiti, pa se bomo spomnili na naš dogovor in težavo raje rešili na pametnejši način.«

Svoje razmišljanje o čajankah so pred odhodom v srednjo šolo strnili tudi devetošolci:

»Na čajanke sem začel hoditi v sedmem razredu. Teme na čajankah so mi bile vedno zanimive, pa tudi gostje so z nami delili svoje zanimive zgodbe.

Zame pa čajanke niso bile le čajanke. Osebnostno ne berem rad, ampak sem jih vseeno rad obiskoval. Zame so bile kot debatni krožek. Rad sem debatiral z drugimi učenci, učitelji in gosti.

Izbrane teme so bile takšne, ki nam vedno prav pridejo v življenju. Naučil sem se marsikaj, hkrati pa sem jedel kekse in pil sladkan čaj.

Čajanke so bile tudi podaljšan pouk slovenščine, saj sem rad poslušal obnove knjig in se pri tem odločal, katera knjiga bi mi bila zanimiva in bi jo z veseljem prebral.«

»Čajanke so »fajn« zaradi tega, ker lahko razvijaš različna področja na podlagi nekaterih knjig, ki si jih prebral, in lahko slišiš različne razlage z druge perspektive. Znane so tudi po tem, da se po predstavitev knjig in po pogovoru z gostom lahko posladkamo z različnimi domačimi piškoti in s sladkim čajem.

Čajanke so zanimive, ker lahko spoznaš različne avtorje knjig in nas pogosto obiščejo zanimivi gostje.«

»Čajanke ... Kot je Ivan Cankar zapisal o enajsti šoli, lahko jaz rečem za čajanke, da so »zibel življenja in spoznanja«. Veliko učencem so zbudile ljubezen do knjig, meni pa so še dodatno približale nekatere tipe knjig. Vedno smo obravnavali zanimive teme, najpomembnejše pa je, da so bile to večinoma tabu teme, kot npr. mamila, motnje prehranjevanja, ljubezen. Nam učencem so čajanke dale nekakšno zavetje, kjer smo se

lahko o teh temah odkrito pogovarjali. Najbolje je bilo takrat, ko je bil naš gost nekdo, ki je na lastni koži izkusil tisto, o čemer smo govorili.

Če čajank ne bi bilo, se mi zdi, da bi nam nekaj manjkalo. Bile so druženja, kjer smo se zavzeti bralci pogovarjali o knjigah, poleg tega pa se je tako naša ljubezen do knjig še povečala.«

»Če pomislimo na besedo čajanke, se spomnimo na fine gospe, ki pijejo čaj in opravljajo. A to v tem primeru ni res. Niti blizu ni resnici. Na čajankah, ki so razdeljene na drugo in tretjo triado, smo se pogovarjali o življenjskih temah. Na drugi triadi so bile to večinoma prijetne teme, na primer prijateljstvo ali pa živali. Na tretji triadi smo se posvečali resnejšim temam. Pogovor o teh temah (na primer zasvojenost, motnje hranjenja in podobno) je seveda zelo pomemben, saj se z njimi lahko sreča vsak. Odkrit pogovor o teh temah nam učencem pomaga v poznejšem življenju ali pa tudi že kar zdaj, da se znamo soočiti s problemi v današnji družbi, ki so vse pogostejši in resnejši.

Seveda na čajankah ni manjkalo čaja in prigrizkov, kar nas je zelo veselilo, saj smo se lahko malo posladkali.«

Za konec naj navedem še odlomek iz pisma predstavnice društva Hospic po srečanju z učenci na čajanki o umiranju in žalovanju: »Zelo rada bi se vam zahvalila za izkušnje, ki ste mi jih posredovali, s tem da ste dovolili prisluhniti sebi in srcu ob izboru takšne teme. Hvala vam za pogum, da ste z nami podelili svoje bolečine in strahove ter bili skupaj pripravljene graditi pot sočutja in empatije. Življenje je sestavljeno iz lepih in težkih trenutkov, vendar se nam ob tako sočutni mladini ni bati prihodnosti.«

Sklep

Na Osnovni šoli Muta smo doslej pripravili že več kot 70 srečanj ob knjigah in čaju. Spoznali smo veliko zanimivih ljudi (npr. muslimanko Failo Pašić Bišić, ozdravljenega narkomana Zlatka Blažiča, pevca Adija Smolarja, pevko Evo Boto, strokovnjake z različnih področij ...), s katerimi smo se pogovarjali o mnogih aktualnih temah (različne vrste zasvojenosti, ljubezen in spolnost, odnosi v družini, smrt in žalovanje, aids, nasilje, mladostniški kriminal, ksenofobija, drugačnost, samopoškodbe, samomori, motnje hranjenja, svet slavnih, življenje nekoč, revščina ...), ki so v našem okolju pogostokrat še vedno tabu. Cilji projekta so bili široko zastavljeni, vendar jih vsa leta nismo spreminjali, saj se skladajo s sodobnimi pristopi poučevanja. Z zadovoljstvom lahko povzamemo, da so bili naši cilji s skupnim delom in

skrbnim načrtovanjem, ustrezno izbiro tematike, knjig in zanimivih gostov doslej vsako leto večinoma doseženi.

Vsekakor so tovrstna bralna srečanja dobrodošla popestritev prostega časa naših učencev. Učenci se radi pogovarjajo o problemskih in življenjskih temah, čeprav so v začetku vedno nekoliko zadržani. Všeč jim je, da so naše čajanke sproščene in da jih zaradi drugačnega mnenja nihče ne obsoja ali se jim posmehuje. Hkrati pa učenci zaradi čajank preberejo vsaj kakšno knjigo več, kot bi jih sicer.

Učenci se predstavljenih bralnih dogodkov na naši šoli (čajank in bralnih maratonov) udeležujejo povsem prostovoljno, zanimivo pa je, da ji ne obiskujejo samo posebej motivirani bralci, kakor to po navadi velja za podobne prostovoljne dejavnosti (Grosman 2009, 27), ampak tudi učenci, ki notranje motivacije za branje nimajo. Pri teh je poleg zunanje motivacije za branje (pohvala, nagrada ...) še posebej pomembna »socialna/situacijska motivacija« (Saksida 2017, 320), kar pomeni, da jih k branju spodbujajo vrstniki s svojim zgledom, priporočili in deljenjem izkušenj o prebranem. Bralni dogodki tako postanejo tudi priložnost za vrstniško učenje.

Korak v pravo smer je bila tudi uvedba čajank za učence druge triade, ki so še v večji meri zavzeti za branje in imajo večinoma manj zavor pri izražanju svojega mnenja pred vrstniki, saj se s tem še manj obremenjujejo. S takšno vzgojo bralcev tudi v višjih razredih lažje dosegamo zastavljene cilje projekta in seveda cilje književnega pouka.

Če pogledamo strukturo udeležencev čajank in bralnih maratonov po spolu, takoj opazimo, da v veliki meri prevladujejo dekleta. V prihodnje bi tako kazalo več pozornosti nameniti tudi temu, da bi k predstavljenim bralnim dogodkom pritegnili več fantov, za katere tudi sicer strokovnjaki ugotavljajo, da imajo slabšo motivacijo in kažejo manj zanimanja za branje kot dekleta. Izkušnje kažejo, da izbrana tema (npr. odvisnost od drog) na srečanja sicer lahko pritegne veliko fantov, ni pa nujno, da so ti s tem že bolj motivirani za branje.

Poleg spodbujanja branja so naša srečanja učenje za življenje in spodbuda za ustvarjalni razmislek, osebno rast in odprtost, gradijo se odnosi domačnosti, spoštovanja, učenci se učijo sobivanja, strpnosti, empatije, kritičnega mišljenja, zanimanja za druge in drugačne, pridobivajo delovne navade, upajo si vprašati in dobijo odgovore na vprašanja od kompetentnih oseb. Vse to pa mladi danes še kako potrebujejo.

Vendar pa tako delo z mladimi zahteva nenehno prilagajanje koncepta, veliko angažiranost mentorja in njegovo pripravljenost, da v zaupnem odnosu z učenci preseže generacijske in družbene razlike. Zahtevna pa je tudi izbira gostov, ki so sicer strokovnjaki na svojem področju, a večinoma niso pedagogi in didaktiki ter pogosto nimajo izkušenj z delom z mladimi, zato je težko predvideti, kako bo stekel njihov pogovor z najstniki.

Čeprav je tudi sodoben pouk književnosti dialoški bralni dogodek, pa so lahko taka bralna srečanja (čajanke in bralni maratoni) njegova neprecenljiva nadgradnja ali če povem z besedami učencev – so »podaljšan pouk slovenščine«, brez katerega »bi nam nekaj manjkalo.«

Viri in literatura

Grilc, Uroš, 2017: Razpoka v slovenski bralni kulturi: branje mladih kot največji izziv za vzpostavitev »dežele bralcev«. Sodelovanje bralne skupnosti pri dialoškem bralnem dogodku. *Povezovanje. Sodelovanje. Skupnosti. Ustvarimo državo bralcev*. Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije. 48–63.

Grosman, Meta, 2003: Pogovor o prebranem besedilu. *Otrok in knjiga* 30/57. 69–71.

Grosman, Meta, 2009: Kaj je branje in kakšen je bralec v 21. stoletju? *Otrok in knjiga* 36/75. 21–34.

Krakar-Vogel, Boža, 2017: Branje leposlovja je (še zmeraj) potrebno. *Vzgoja* 19/74. 20–21.

Krüger, Michael, 2000: Literatura v neliterarnem svetu. *Sodobnost* 48/4. 672–679.

Licardo, Marta idr., 2017: Družinska pismenost kot pomemben dejavnik za področja otrokovega razvoja. V *objemu besed. Razvijanje družinske pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. 9–21.

Rupnik Vec, Tanja, 2008: Učenje večšin kritičnega mišljenja – ne le vzgojno-izobraževalna možnost, temveč temeljna pravica vsakega učenca. *Zgodovina v šoli* 26/1. 3–17.

Saksida, Igor, 2006: Komunikacijski pouk književnosti. *Otrok in knjiga* 33/67. 46–49.

Saksida, Igor, 2009: Bralni dogodek s Knjigo pred nosom. *Otrok in knjiga* 36/74. 67–84.

Saksida, Igor, 2015: Kurikularni bralci, tabuji in cenzorske strategije. *Jezik in slovstvo* 60/3-4. 105–114.

Saksida, Igor, 2017: Sodelovanje bralne skupnosti pri dialoškem bralnem dogodku. *Povezovanje. Sodelovanje. Skupnosti. Ustvarimo državo bralcev*. Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije. 315–328.

Slovenščina. Učni načrt (posodobljena izdaja). Program osnovna šola. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. 2018.

Katja Peršak Hajdinjak | Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer

Z umetniki pri pouku

Lessons in the Company of Artists

Izvleček

V prispevku predstavljam dejavnosti iz projekta SKUM, s katerimi smo krepili sporazumevalno zmožnost s kulturno-umetnostno vzgojo. Umetniki različnih umetniških področij so se vključili v pouk slovenščine ali strokovnih predmetov in s svojimi pristopi pripomogli k usvajanju učnih vsebin in krepitvi kompetence kulturna zavest in izražanje. Opisanih je tudi nekaj praktičnih primerov dejavnosti, v katerih so se preizkusili dijaki.

Abstract

The article presents activities under the SKUM project, which were used to strengthen communication competences through cultural and art education. Artists from different fields became involved in Slovenian Language lessons or the lessons of technical subjects; with their artistic approaches they helped students to learn the contents and strengthen the competence of cultural awareness and expression. The article also describes some practical examples of activities tried out by secondary school students.

Ključne besede:

učevanje z umetnostjo,
sporazumevalna zmožnost,
kulturno-umetnostna vzgoja,
SKUM, kompetenca kulturna
zavest in izražanje

Keywords:

teaching with art,
communication competence,
cultural and art education,
SKUM, competence of cultural
awareness and expression

roman
vejica
glagol
oklepaj
beseda
glagol
zaimsek
vrste besedil
poved
intonacija
met

1 Uvod

Na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer (GFML) smo leta 2017 kot razvojna šola pristopili k projektu *Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo* (SKUM)¹, katerega nosilec je Univerza na Primorskem. Pod okriljem Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in Zavoda Petida na šoli uvajamo inovativna učna okolja in prožne oblike učenja s ciljem dvigniti splošne kompetence na področju razvoja sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo. Dijaki krepijo še kompetenco kulturna zavest in izražanje, ki je ena od osmih ključnih kompetenc vseživljenjskega učenja, podanih v Priporočilu Evropskega parlamenta in sveta. V sodelovanju s konzorcijskimi partnerji in z umetniki smo uspešno izvedli kar nekaj dejavnosti: *Pisani tobogan*, *Ustvarjalno pripovedovanje*, *Prešernovnje in Glas mladih – Upor*. Kot učiteljica slovenščine sem se vključila v projektne dejavnosti, pri katerih smo učne vsebine prepletali, bogatili in nadgrajevali z umetniško izkušnjo.

2 O projektu SKUM

Temeljni ideji projekta SKUM je zasnoval prof. dr. Robi Kroflič s Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. V prvi poudarja pedagoški potencial umetniške izkušnje, saj

»dostopa do spoznanja realnosti na poseben način, kot simbolno posredovana izkušnja – z estetskim, domišljjskim dopolnjevanjem umetniških kodov prejemnik doživlja in reflektira izkušnje drugih in tako etično zori. Zato je umetnost vrednota na sebi. Sodobne raziskave pa pedagoškemu delu z umetniško izkušnjo pripisujejo številne pozitivne učinke: spodbujanje mnogoterih inteligentnosti (Gardner), narativnega mišljenja (Bruner), kreativnosti (Robinson, Egan), inovativnih oblik učenja (Pringle) ter identitete in moralne samopodobe (Nussbaum).«

V drugem razmisleku pa trdi, da so *»za razvoj kulture subjektivizacija, fikcijskost in mnogopomenskost izkušnje, ki jo dosežemo z umetniškimi jeziki, enako pomembni kot znanstveni diskurzi.«*

Eden temeljnih ciljev projekta je tako bil razvijati didaktične pristope in nove oblike povezovanja vzgojno-izobraževalnega dela z umetniškimi dejavnostmi ter pri tem vključiti tudi manj uveljavljena področja umetnosti. Umetniki, ki so se vključili v pedagoški proces, so dijakom omogočili neposreden stik z umetnostjo, kar je na območjih, ki so geografsko oddaljena od kulturnih središč, izrednega pomena. Pravo in najgloblje doživljanje umetnosti se namreč zgodi v za to namenjeni ustanovi (v galeriji, gledališču ali plesni dvorani). Z umetniki smo v šolskem okolju razvijali tudi nove didaktične pristope.

Po besedah dr. Krofliča je bila v projektu umetnost izpostavljena tudi kot tista, ki nagovarja, vabi k iskanju odgovorov o smislu bivanja, kritični refleksiji družbenega dogajanja, ki aktivira, vzbuja občutenje in na drugi strani ponuja možnost izražanja svojih doživljanj, razmišljanj, pomislov, negotovosti ... Skratka, pripomore k dvigu kompetence kulturna zavest in izražanje.²

3 SKUM pri strokovnih predmetih

Na GFML izvajamo tri izobraževalne programe: splošna gimnazija, umetniška gimnazija – smer gledališče in film, ter srednji strokovni program predšolska vzgoja. Prav zadnja dva programa sta pri strokovnih predmetih neločljivo povezana z umetnostjo, pri čemer jim umetniško izkušnjo posreduje učitelj sam ali s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije. Sodelovanje v projektu pa je omogočilo sistematično delo z izbranim umetnikom.

S prenovo srednjega strokovnega programa predšolska vzgoja je bil v okviru odprtega kurikula oblikovan strokovni modul Ustvarjamo za otroke (UZO). Pri tem modulu, ki je naravnano predvsem praktično, se teoretična znanja s področij jezika, glasbe, likovne umetnosti in giba realizirajo v krajši gledališki ali lutkovni predstavi za predšolske otroke ter v ustvarjalnicah – ustvarjalnih delavnicah, ki so pripravljene in izvedene za vrtčevske skupine. Dijaki se naučijo medpredmetno načrtovati in izvesti projekt, v katerem se prikaže povezanost ustvarjalnih dejavnosti v vrtcu.

1 Kratice logotipa so izpeljane iz ključnih besed: sporazumevanje (S), kultura (K), umetnost (UM).

2 Poudarja ustvarjalno izražanje zamisli, izkušenj in čustev v različnih medijih, vključno z glasbo, upodabljalnimi umetnostmi, literaturo in vizualnimi umetnostmi. Bistveni so znanje, spretnosti in odnosi, ki so povezani s to kompetenco. Kulturno znanje vključuje zavest o lokalni, nacionalni in evropski kulturni dediščini ter njenem pomenu v svetu. Zajema temeljno poznavanje glavnih kulturnih del, vključno s popularno sodobno kulturo. Bistveno je razumeti kulturno in jezikovno raznovrstnost v Evropi in drugod po svetu, potrebo po njeni ohranitvi ter pomen estetskih dejavnikov v vsakdanjem življenju. Spretnosti: upoštevanje tega vidika umetnostnih del in uživanje v njih ter njihovih predstavitev. Lastno izražanje skozi različne medije z uporabo prirojenih sposobnosti. K spretnostim spada tudi sposobnost za povezovanje lastnih ustvarjalnih in izraznih pogledov z mnenji drugih ter prepoznavanje družbenih in gospodarskih priložnosti v kulturni dejavnosti. Kulturno izražanje je bistveno za razvoj ustvarjalnih spretnosti, ki jih je mogoče prenesti na več poklicnih področij. Odprt odnos. Pravo razumevanje lastne kulture in občutek identitete sta lahko osnova za odprt odnos in spoštovanje do različnega kulturnega izražanja. Pozitiven odnos zajema tudi ustvarjalnost, pripravljenost za negovanje estetskih možnosti z umetnostnim izražanjem in sodelovanje v kulturnem življenju.

Dijaki predšolske vzgoje so imeli pri predmetu UZO priložnost sodelovati s poklicnim lutkarjem, s katerim so pripravili lutkovno predstavo, in pripovedovalko, ki je postavila temelje za pripovedovalsko ustvarjalnico.

3.1 Ustvarjanje lutkovne predstave s poklicnim lutkarjem

Pri nastajanju lutkovne predstave se nam je od januarja do junija 2019 pridružil lutkar Matevž Gregorič. Ustvarjalni proces je potekal sistematično po korakih³ in načrtovano z umetnikom. Ta se je z dijaki srečal dvakrat v živo. Prvič jim je najprej predstavil različne lutkovne tehnike in nato so skupaj zasnovali lastno predstavo. Drugič se jim je pridružil med ustvarjalnim procesom, ko so dijaki že pripravili predstavo in jim je svetoval, kako animirati lutke in izboljšati posamezne prizore.

Pri naslednjih urah smo pri ustvarjalnem procesu z dijaki sodelovale učiteljice predmeta: glasbenica, likovnica, plesalka in učiteljica slovenščine.⁴

Umetnik je bil z dijaki v stiku s pomočjo družbenega omrežja Facebook, kjer so ustvarili svojo skupino. Njegova uvodna delavnica je navdušila dijake. Iz evalvacije bilo je razvidno, da so udeleženci na koncu spoznali, kako zahteven in kompleksen je ustvarjalni proces nastajanja in izvedbe lutkovne predstave.

Pri načrtovanju projektne dejavnosti smo izhajali iz Kataloga znanj za strokovni modul UZO. Tako smo si zastavili naslednje izobraževalne cilje:

- dijaki medpredmetno načrtujejo, pripravijo in izvedejo projekt, v katerem prikažejo povezanost ustvarjalnih dejavnosti v vrtcu (lutkovna predstava);
- dijaki so aktivno soudeleženi pri izbiri tematike, načrtovanju, izvedbi in vrednotenju dejavnosti;
- dijaki razvijejo zanimanje za lutke in
- razvijajo ustvarjalnost.

Ob vsem tem je bil poudarjen tudi vzgojni vidik posameznika kot tudi razreda. Cilji so bili načrtovani v skladu s cilji projekta SKUM. Pri dijakih smo skušali razviti naslednje sposobnosti:

- pozorno poslušanje sogovornika;
- zaupanje vase;
- medsebojno sodelovanje;
- medsebojno spoštovanje.

Zastavljene cilje smo realizirali z lutkovno predstavo Franček in prijatelji, s katero so se predstavili na prireditvi Pisani tobogan.⁵ V procesu nastajanja predstave so dijaki povezali znanja iz jezikovne, glasbene, likovne in uprizoritvene umetnosti (pisali so scenarij, glasbeno opremo, izdelali sceno in lutke, ki so jih tudi animirali). Pri tem so bili aktivni in ustvarjalni. Njihovo samovrednotenje po predstavi: *Pozitivno se mi zdi, da se je vsak posameznik naučil besedilo ali note, kot smo se dogovorili. Zato smo tudi prvo predstavo odigrali vrhunsko, čeprav nismo igralci. Največji + je, da so uživali otroci in se veliko smejali med predstavo.* (Z. M.)

Iz priprave na šolsko predstavo sem se naučila, da je treba sodelovati in da je pomembno izražati svoje mnenje, saj tako pridemo do najboljših idej. (K. G.)

Naučil sem se igrati z lutkami, ob njih uživati, komunicirati s pomočjo lutke, se vživeti vanjo in odmisлити sebe. (D. Č.)

Če so dijaki želeli pripraviti dobro predstavo, so si morali prisluhniti. Mnenja so usklajevali že pri pripravi osnutka z lutkarjem, kasneje pri pisanju scenarija, izbiri lutk ... S tem, ko so dijaki prevzeli posamezne vloge (lutkarji, glasbeniki, scenski delavci), so se zavedali, da skupaj gradijo predstavo. Prav vsak je moral zaupati vase in v svoje sposobnosti, saj so mnogi od njih prvič stali na gledaliških deskah pred občinstvom. *Všeč mi je, da ko je prišlo do »napake«, smo se v tisti situaciji znašli in jo popravili – znali smo improvizirati.* (N. Š.)

Naučila sem se, da je v tako veliki skupini ljudi, kot je razred, potrebno res veliko sodelovanja (vsi za enega, eden za vse), ker kadar stopimo skupaj, naredimo nekaj res enkratnega, kot sedaj to predstavo. (N. K.)

Pri predmetu UZO vsako leto ustvarimo gledališko ali lutkovno predstavo. V primerjavi s prejšnjimi izvedbami je sodelovanje z lutkarjem doprineslo predvsem k avtentičnosti situacije. Dijaki so bili bolj motivirani, lutkar jih je prepričal s svojimi izkušnjami in uvodno predstavitevijo, sprejeli so ga kot sodelavca in ne kot učitelja.

³ Vse dejavnosti v sklopu projekta SKUM so potekale po didaktičnih korakih: občutljivost, seznanjanje, dialoškost, ustvarjalnost in družbeni angažma. Ti koraki so bili obenem cilji in dejavnosti, ki s(m)o jih morali dijaki in strokovni delavci tudi ponotranjiti.

⁴ Za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju je ključnega pomena medpredmetno in medpodročno povezovanje, ki kot celosten didaktični pristop zahteva poglobljeno in sistematično načrtovanje, izbor smiselnih povezav med predmeti, oblikovanje skupnih ciljev ter vrednotenje rezultatov. Povezave med različnimi predmetnimi področji delujejo tako na vsebinski kot procesni ravni.

⁵ Gre za zaključno prireditev dijakov predšolske vzgoje in je namenjena predšolskim otrokom. Izvedemo jo v ljutomerskem kulturnem domu, ogledajo pa si jo otroci iz okoliških vrtcev.

3.2 S pripovedovalko do ustvarjalnega pripovedovanja

Ustvarjalnice nudijo široko paleto možnosti in ustvarjalnosti tako vzgojiteljem kot otrokom. Dijaki uporabljajo in razvijajo spretnosti; spoznavajo, raziskujejo in eksperimentirajo z umetniškimi sredstvi (telesom, glasom, materiali, predmeti, instrumenti, tehnikami in tehnologijami) ter njihovimi izraznimi lastnostmi. Pri predmetu UZO v sklopu ur, ki jih izvaja učitelj slovenščine, spoznajo ustvarjalno pripovedovanje kot možnost posredovanja literature predšolskim otrokom. Sodelovanje v projektu nam je omogočilo, da je dijake v svet pripovedovanja popeljala Špela Frlic.⁶

Sodelujoči mladostniki so se najprej srečali z umetnico, ki je predšolskim otrokom pripovedovala dve zgodbi; s prvo o prstkih, ki potujejo od vrat do vrat, je pritegnila njihovo pozornost, v drugi, skandinavski ljudski, jih je popeljala v svet trolov. Dijaki so prisluhnili vsebini, obenem pa opazovali njen način podajanja zgodbe in odziv otrok. Nato je sledila

pripovedovalska delavnica, v kateri so sodelovali samo dijaki. Zaradi epidemije korona virusa je sledilo delo na daljavo v spletnem okolju Zoom in v googlovih spletnih učilnicah. Na srečanjih so dijakinje spoznale pripovedovanje kot možnost podajanja otroške literature predšolskim otrokom. Pripovedovalka se je osredotočila predvsem na slogovni postopek opisovanje; kasneje pa še prepoznavanje okolice kot izhodišča za zgodbo – pri sodelujočih je hotela razviti občutljivost za okolje, ki nas obdaja in nam ponuja izhodišče za pripovedovanje, ki s tem postane pristnejše in zanimivejše (npr. veličastno drevo v parku lahko postane domovanje skrivnostnih pravljinih bitij). Na zaključnem srečanju, ki je potekalo v živo, so se dijakinje ponovno srečale z otroki iz ljutomerskega vrtca in jim skupaj pripovedovale zgodbo. Otroci so jih dejavno poslušali, kasneje so tudi sami skušali pripovedovati svojo zgodbo. Dogodek prikazuje spodnja fotografija.

Pri načrtovanju skupne dejavnosti smo si v skladu s projektnimi cilji in Katalogom znanja zastavili naslednje učne in vzgojne cilje:



Slika 1: Zaključno srečanje pripovedovalke, dijakinj in otrok iz vrtca Ljutomer.

⁶ Sodelovanje z umetnico je trajalo od marca do junija 2020. Vmes ga je prekinila epidemija korona virusa, zaradi katere je bilo uvedeno šolanje na daljavo.

Osnovni vsebinski cilji:

- dijaki razvijajo spretnosti za uspešno delo v vrtcu in strokovno rast;
- dijaki poznajo in uporabljajo različne načine umetniškega izražanja (pripovedovanje);
- dijaki se naučijo spodbujati ustvarjanje otrok na jezikovnem področju;
- dijaki razvijajo ustvarjalnost in sporazumevalno zmožnost.

Osnovni vzgojni cilji:

- dijaki razvijejo zaupanje vase in premagujejo tremo pred nastopanjem;
- razvijejo orodje/mehanizme za izražanje osebnih stisk (dodan naknadno, v času dela na daljavo);
- medsebojno sodelovanje;
- medsebojno spoštovanje.

Dijakinje so v živo spremljale pripovedovanje in spoznale njegovo vrednost v primerjavi z branjem. Z didaktičnimi igrami pripovedovalke in pisanjem so razvijale spretnost pripovedovanja in obenem spoznale tudi njegovo terapevtsko možnost. Na srečanjih s pripovedovalko in ob izvedenih pripovedovalskih vajah so spoznale elemente pripovedi. Osredotočile so se zlasti na opis in umeščanje zgodbe v prostor, v katerem se nahajajo. Ves čas procesa razvijanja večine pripovedovanja so bile jezikovno ustvarjalne, pri igrah so improvizirale, uporabljale domišljijo ... Krepile so svojo sporazumevalno zmožnost, saj so uzavestile pomen zgradbe zgodbe in vzročno-posledičnih odnosov v njej ter odzivanja na poslušalce. Dokaz za to je tudi sklepno srečanje, ko so dijakinje samostojno pripovedovale otrokom iz vrtca. Najprej so izmenjaje pripovedovale zgodbo o dinosavrih, ki živijo in se skrivajo v ljutomerskem parku. Nato se je ena od sodelujočih predstavila z lastno zgodbo Lanina čarobna radirka.

Kot učiteljici se mi zdi posebej pomembno, da sem skozi dejavnosti spoznala veliko didaktičnih pripovedovalskih iger (vaj), ki jih lahko uporabim v katerikoli fazi učnega procesa. Gre za besedne igre, iz katerih nastajajo krajše zgodbe. Ena takih je, ko je pripovedovalka posamezni skupini podala izhodišče za zgodbo – npr. brezzobi volk. Izhodišče je obenem predstavljalo težavo, ki bi se naj skozi izmišljeno zgodbo rešila. Dijakinje so izmenjaje pripovedovale in gradile zgodbo, v kateri se je srečno rešila podana »težava«. Zanimiva je bila tudi pripovedovalska vaja o živalih, ki so jih morale dijakinje

opisati, pri tem pa niso smele uporabiti dialogov. Pri opisovanju lastnosti so se izmenjevale in so si lahko pomagale s pridevniki ter z natančnimi opisi. Lik je bilo treba predstaviti z največ tremi lastnostmi, po katerih se razlikuje od drugih oz. od ustaljene podobe, ki jo imajo poslušalci o njem. Pripovedovalka je opozorila dijakinje, naj bodo pozorne na podobo pripovedovanega, naj si skušajo predstavljati vse like, kako se premikajo, oglašajo ... Pri vseh dejavnostih se je za učinkovitost izkazalo delo v manjših skupinah.

Na zaključni delavnici je pripovedovalka udeleženke opozorila na okolico. Srečanje je potekalo v Parku Rudolfa Maistra v Ljutomeru, kjer je veliko mogočnih dreves, ob parku teče potok, na dveh straneh ga zamejujejo hiše, na drugi strani pa železniška proga. Pripovedovalka je pozvala dijakinje, naj si izberejo svojo najljubšo zgodbo in jo umestijo v ta prostor. Dijakinje so nato pripovedovale zgodbe (o Sneguljčici, želvi in zajcu, slončku Elmerju, Lanini čudežni radirki ...). Umetnica jih je skušala senzibilizirati za prostor, v katerem so se znašli.

Pri izvedbi projekta nas je presenetil predvsem vzgojni vidik, saj se med delom na daljavo izkazal tudi terapevtski učinek pripovedovanja. Delo v manjši skupini, medsebojno zaupanje in spoštovanje so ustvarili zaupljivo vzdušje, pa čeprav na spletu. Dijakinje so lahko izrazile tudi svoje osebne stiske, ki so jih doživljale zaradi dela na daljavo in izolacije. Spoznale so, kako pomembno je govoriti o svojih stiskah, jih ubesediti in uzavestiti. Tudi to je del strokovne in osebnostne rasti.

Sodelovanje z umetnico je pomembno doprineslo k poglobljanju znanja dijakinj o posredovanju literature otrokom v vrtcih. Za učni proces ima sodelovanje z umetnikom neprecenljivo vrednost. To, da dijaki pridobijo in razvijajo kompetence, ki jim bodo koristile v vsakdanjem življenju, je največji dosežek projekta – znati pripovedovati, se navezati na kraj in čas govorjenja, izraziti svoje doživljanje; vse to so temelji dobre komunikacije, ki je del našega zasebnega in javnega življenja. Sodelovanje s pripovedovalko je pripomoglo tudi k moji strokovni rasti. Pripovedovalska izkušnja in nabor pripovedovalskih iger bodo ostali del učnega procesa pri predmetu Ustvarjamo za otroke tudi v prihodnje.

4 SKUM in pouk slovenščine

4.1 Prešernovanje

Dijaki 2. letnikov vseh treh izobraževalnih programov pri pouku slovenščine spoznajo literarno obdobje slovenske romantike, Prešernovo življenje in njegovo literarno ustvarja-

nje. Z ustvarjanjem kratkih predstav, ki si jih ogledajo dijaki 1. letnikov, razvijajo zmožnost interpretiranja prebranih pesmi, jih kritično aktualizirajo s stališča osebnih in družbenih izkušenj ter obenem razvijajo svojo ustvarjalnost. Ob slovenskem kulturnem prazniku na GFML vsako leto pripravimo Prešernovanje, na katerem se dijaki s predstavami poklonijo spominu na našega največjega pesnika.

V sklopu projekta SKUM smo v šolskem letu 2018/2019 pri snovanju predstav sodelovali z umetniki Gledališča Ane Monro in tako nadgradili ustaljeno dejavnost. Dijaki so najprej svojo občutljivost do izbrane teme budili pri urah slovenščine ob spoznavanju učnih vsebin in nato z ogledom predstave Andreja Rozmana Roze *Passion de Pressheren*. Videno jih je spodbudilo, da so se lotili ustvarjanja lastnih predstav. Osnutke svojih gledaliških točk so posredovali umetnikom Gledališča Ane Monro, s katerimi so se srečali na dveh projektnih dnevih. Takrat so najprej skozi igre gledališke improvizacije spoznali zakonitosti odrskega nastopanja, nato pa so z umetniki dodelali svoje zamisli. S pogovorom o dramaturgiji, karakterjih, strukturi, okoliščinah, režiji so svoje točke pripeljali do zaključene oblike.

Pri načrtovanju dejavnosti smo sledili naslednjim izobraževalnim ciljem:

- razvijati zmožnost interpretiranja književnih besedil (dijaki pišejo ustvarjalna besedila);
- širjenje spoznanj o književnosti in kritična aktualizacija (dijaki pripravijo predelave in aktualizacije književnih besedil s stališča osebne in družbene izkušnje);
- spodbuditi zanimanje za učno snov ter njeno razumevanje: Prešernov čas, življenje in literarno ustvarjanje (poustvarjanje in uporaba spoznanj v novih situacijah);
- razvijati ustvarjalnost.

Osnovni vzgojni cilji:

- sproščenost;
- lažje izražanje mnenj, ideje in predlogi sodelujočih mladostnikov so upoštevani;
- bolj pozorno poslušanje sogovornika;
- zaupanje vase;
- medsebojno sodelovanje in
- medsebojna povezanost.

Dijaki so napisali besedila za uprizoritve. Ob tem so upoštevali elemente dramatike in literarnozgodovinska dejstva o slovenski romantiki ter Prešernovem literarnem ustvar-



Slika 2: Gledališka točka na Prešernovanju 2019.

janju. Njihove interpretacije so temeljile na predelavi in aktualizaciji Prešernovih pesmi (O, Vrba, Krst pri Savici, zabavljivi napisi ...).

S pripravo gledališke točke so poustvarjali Prešernovo poezijo, pri čemer niso izkazali le poznavanja snovi, ampak tudi znanje višjih taksonomskih stopenj – povzemanje, primerjava, analiza. Njihova uprizoritvena besedila so temeljila na obravnavani snovi (Romantika na Slovenskem), saj so vključevali podatke iz Prešernovega življenja (literarno ustvarjanje, ljubezen, prijatelji, nazorski nasprotniki), njegova lirski besedila (Povodni mož, Sonetni venec, Sonetje nesreče ...), kakor tudi širši družbeni kontekst (črkarska pravda, cenzura ...).

Zanimiva je refleksija ene od dijakinj: *Prešeren mi ni bil nikoli všeč zaradi zapletenega pesniškega jezika. S predstavo sem bolje razumela nekatere pesmi, ki smo jih uprizorili.*

Nastala so izvirna, predvsem komična, dramska besedila ter gledališko-glasbena točka.

Predstavljena dejavnost je del letnega delovnega načrta šole in učnih priprav za slovenščino. Veselimo se je tako učitelji kot dijaki, ki si v 1. letniku ogledajo predstave in vedo, kaj jih čaka naslednje leto. Gre za priložnost, ko lahko stopijo na odrske deske, se predstavijo s svojim talentom, poleg vsega pa se kot razred dodatno povežejo. Tisto leto, ko so jih pri ustvarjanju usmerjali in spodbujali umetniki iz Gledališča Ane Monro, so bili dijaki še dodatno motivirani za delo.

4.2 Glas mladih – Upor

Medtem ko je projektna aktivnost Prešernovanje obogatila pouk slovenščine za vse dijake 2. letnikov naše šole, je bila dejavnost Glas mladih – Upor namenjena vsem dijakom 1. letnikov. Tudi tukaj so srečanja z umetniki in izvedba didaktičnih korakov potekali v času projektne dni, ki so se zvrstili od februarja do junija 2021. Večina srečanj in dejavnosti je zaradi nevarnosti širjenja korona virusa in šolanja na daljavo potekala v spletnem okolju.

Dijaki so si najprej ogledali film Greta, ki govori o okoljski aktivistki Greti Thunberg in njeni aktivni družbeni vlogi v boju za zdravo ter čisto okolje. Nato so virtualno obiskali Koroško galerijo likovne umetnosti in prisostvovali predstavitvi likovnih del, s katerimi so likovniki opozarjali na družbene probleme v posameznih zgodovinskih oko-

ljih. Naslednji korak so prevzeli umetniki, ki so predstavili sedem umetniških področjih in možnosti umetniškega izražanja: film, likovna umetnost, glasba, igra, fotografija, besedna umetnost in ples. Dijaki so si izbrali umetniško področje, na katerem so želeli ustvarjati in se z njim izražati. Skupaj z umetnikom in učiteljem so iskali vsebine ter razvijali idejo, kako bi sami skozi umetnost izrazili upor zoper obstoječe družbeno stanje, norme, predsodke, probleme ... V obliki projektne dni so se srečevali z umetnikom in učitelji. Ustvarjene izdelke in vsebine so predstavili javnosti na Glavnem trgu v Ljutomeru in v medijih (šolski radio Glas GFML, spletni mediji, časopisa Večer in Vestnik).

Osnovni vsebinski cilji projekta so bili:

- dijaki spoznavajo in preizkušajo izrazne možnosti na različnih umetniških področjih;
- dijaki s pomočjo umetniškega izražanja razvijajo in bogatijo domišljijo, zaznavne in opazovalne spretnosti, hkrati pa so družbenokritični opazovalci, ki glasno opozarjajo na probleme današnje družbe.

Osnovni vzgojni cilji:

- sodelovanje v skupini;
- pozitiven odnos do umetnosti;
- sprejemanje drugačnosti.

V skupini besedna umetnost je dejavnosti vodila Tea Hvala, književnica, urednica in prevajalka. S pogovorom in z različnimi besednimi ali improvizacijskimi igrami je pri sodelujočih spodbujala kritično razmišljanje in ustvarjalno zapisovanje idej. Vse skupaj se je realiziralo v fanzinu, krajše zinu.⁷ Dve srečanja z umetnico sta potekali v spletnem okolju, eno srečanje pa v živo na šoli. Takrat je tudi nastala vsebina fanzina. Umetnica je z različnimi igrami oz. vajami vzdrževala pozornost dijakov in jih spodbujala k ustvarjalnemu besednemu izražanju. Zanimiva je bila vaja »slastno trupelce«. Je igriva, namenjena sproščanju, zaupanju v naključja in tudi iskanju skupnih točk med sodelujočimi. To vajo v skupinskem pisanju ali soavtorstvu so si izmislili nadrealisti. Dijaki in dijakinje so sodelovali v parih: v dvojicah so morali sestaviti en pogojni stavek.

Oseba 1 začne poved s: *Ko bo ... / Če bi ...*

Oseba 2 nadaljuje in konča poved s: *... potem bo ... / potem bi ... / takrat bo ...*

⁷ Časopis, ki ga pripravljajo in izdajajo privrženci, oboževalci kakega področja in je namenjen zlasti ljubiteljem tega področja.

Dijakinje in dijaki so se v parih dogovorili, kdo bo napisal prvi del in kdo drugi del povedi. Ključno je, da prva oseba drugi ne pove, kaj je napisala, saj samo tako lahko pride do izraza posrečeno ali pa tudi ponesrečeno naključje (npr. Če bi bilo jutri konec sveta, potem bi svet bil boljši. // Če bi svet pravičen bil, potem bi se odprle šole. // *Ko se bo vsak zavedel svojih napak in jih popravil, takrat bo vse obrnjeno na glavo.*).

Dijaki so se preizkusili tudi v pisanju protestnih sloganov in govorov, v katerih so izrazili svoje nestrinjanje s poljubno tematiko. Pri tem so se dotaknili številnih perečih tem: razizem, okoljsko onesnaževanje, zdravje, pritisk družbe na posameznika, neenakost, homofobija ... Ustvarjena besedila in lepljenke so uredili v fanzin, ga razmnožili in ob zaključku projekta tudi delili naključnim mimoidočim v Ljutomeru.

Umetnica je sodelujoče ves čas spodbujala, da so bili ustvarjalni z besedami. Dana jim je bila možnost, da so izrazili svoja opažanja, nezadovoljstvo, želje, skrbi in zahteve. Razvijali so svojo sporazumevalno zmožnost, pri tem pa spoznali fanzin.

Sklep

Petletni projekt se počasi izteka. Kljub številnim prednostim smo se pri izvedbi srečali tudi z izzivi. Velik izziv je predstavljalo časovno usklajevanje z umetniki, saj je bilo delo z njimi načrtovano v času pouka. Poleg sodelovanja z nami so vpeti v številne druge dejavnosti, ki terjajo njihov čas in trud, zato je bilo veliko usklajevanja že za sestanke in kasneje za izvedbene ure. Ob tem je treba izpostaviti, da nas je pri izvedbi ves čas spodbujalo vodstvo šole, predvsem pomočnik ravnatelja Franc Čuš, ki je podprl izvedbo projektnih dni ali morebitne zamenjave učnih ur v urniku. Vsako sodelovanje v projektnem delu prinese tudi pripravo dokumentacije. Hkrati z izvedbo je bilo potrebno natančno zapisovanje poteka dela, opažanj, zbiranje odzivov vključenih mladostnikov, anketiranje, analiza odgovorov ... Tudi tukaj smo se sprva srečevali s težavami, kaj zapisati, kako.

Na koncu se postavljajo vprašanja: *Kaj smo pridobili s sodelovanjem? Kako bomo lahko učinke projekta implementirali v učni proces? Kako naprej?*

Največja vrednost sodelovanja v projektu SKUM je, da je bilo dijakom omogočeno sodelovanje z umetniki – lutkar-

jem, pripovedovalko, igralci, književnico, fotografom, plešalcem ... Neposredna umetniška izkušnja in drugačni didaktični pristopi so obogatili učni proces in pripomogli k trajnejšemu znanju ter razvoju sporazumevalne veščine in vseh ostalih, ki jih potrebuje posameznik za uspešno soočanje z izzivi sodobnega sveta. Prav tako so dijaki z novimi didaktični pristopi usvojili znanje, ki ga zahtevajo učni načrti ali katalogi znanja.

Sodelovanje z umetnikom pri določanju učnih ciljev, načrtovanju dela in pri sami izvedbi je pripomoglo tudi k moji strokovni rasti. Nabor pripovedovalskih vaj, improvizacijskih iger in jezikovnih vaj nadrealistov je postal del mojih učnih ur. Z njimi pridobim pozornost dijakov, razgibam učne ure, pretrgam monotonost podajanja snovi ... Z nadrealistično igro sestavljanja povedi dijake v fazi motivacije uvedem v usvajanje snovi pri skladnji.

Da, veliko smo pridobili. Rezultat dela so po projektu in učnih načrtih doseženi cilji in utrjene kompetence. Prizadevati bi si morali, da bi sodelovanje z umetnikom postalo stalnica učnega procesa. Danes vzgojno-izobraževalne ustanove za tovrstno sodelovanje nimajo posebej namenjenih finančnih sredstev. Povsem razumljivo je, da umetniki ne bodo sodelovali brez plačila, s katerim si zagotavljajo svoj obstoj. Smiselno bi bilo razmisliti o vključevanju lokalnih umetnikov v učni proces in s tem omogočiti kontinuiteto sodelovanja umetnik – učitelj. Kaj pa če želimo sodelovati z umetnikom, ki prihaja z drugega konca Slovenije?

Viri in literatura

Kroflič, Robi (ur.) 2010: *Kulturno žlahtenje najmlajših, Razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*. Ljubljana: Vrtec Vodmat.

Pirc, Vladimir: *Kulturna zavest in izražanje*. Spletna stran SKUM. Dostopno na: <https://www.skum.si/> (25. 8. 2021).

Katalog znanja, Ustvarjamo za otroke, Odprti kurikulum za izobraževalni program Predšolska vzgoja, 2016. Ljutomer: Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer.

SKUM. Dostopno na: <https://www.skum.si/> (15. 7. 2021).

Digitalni učni načrt. Dostopno na: <https://dun.zrss.augmentech.si/#/> (20. 7. 2021).

Fran. Dostopno na: <http://www.fran.si/> (20. 7. 2021).



Dr. Igor Saksida | Pedagoška fakulteta Ljubljana

Skupna izhodišča in glavni poudarki priprave na tekmovanje v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje 2020/2021

Spoštovane kolegice in cenjeni kolegi, mentorice in mentorji,

prepričan sem, da vam bo tema, ki jo je za *Cankarjevo tekmovanje* v šolskem letu 2020/2021 izbrala državna komisija, blizu; da je ne boste dojeli kot nekakšno »koketiranje« z obletnicami ali kot dobrikanje komur koli. Prav je, da obeležimo trideset let naše države tudi tako, da mladi berejo književnost o njej, kritično razmišljajo o literarnih sporočilih ter pišejo razlagalne spise in eseje, ki bodo izraz njihovega subjektivnega, utemeljenega pogleda na prebrano in povedano. Leti 2020 in 2021 sta leti za Slovenijo pomembnih obletnic (plebiscit, samostojnost), zato je prav, da se srečajo z besedili, ki so povezana z domovino (domoljubjem) in s tradicijo. A pri taki izbiri krovne teme nikakor ne gre in ne sme iti za slavilno, plehko ali patetično leporečje; izbrali smo kakovostna in mladim razumljiva, čeprav še vedno zahtevna dela, ki omogočajo razmislek o tem, kaj pravzaprav je domovina danes. Domovina je brez dvoma pripadnost jeziku, lokalni in širši narodni identiteti, najstniški skupini, a domovina je lahko tudi soočanje s stiskami (v sodobnosti ali v zgodovini) in krivicami, je tudi uporniška drža do sveta. – Sicer pa vse to izraža že dvoumni, izmuzljivi, le na videz enopomenski naslov tekmovanja: **Slovenija – vse najboljše**. Ga je razumeti »le« kot voščilo? Morda ga kdo razume kot ugotovitev – Slovenija je vse, kar je najboljšega za vse nas; spet kdo drug ga razume tako, da na koncu naslova postavi vprašaj – in s tem spodbudi razmišljanje o tem, kako bi lahko bila najboljša Slovenija še boljša ... Kdo ima prav? Vsi in vsak po svoje – prav to odpira pot v kritično literarno branje, v katerem vsi razmišljamo o prebranem, soočamo mnenja in se s tem bližamo boljšemu, bolj poglobljenemu razumevanju ne le književnosti, ampak tudi sveta in nas v njem.

Bralni dogodek – radost vprašanj, ne učenje odgovorov

Naj uvodoma nakažem nekaj možnosti za raziskovanje in aktualizacijo besedil; naj bodo najprej in predvsem vprašanja, nikakor ne odgovori, še manj navodila ali celo predpisi za razumevanje in vrednotenje prebranega. Podrobnejša priporočila skupaj z dodatno literaturo, če bo potrebna, bodo pripravile posamezne podkomisije. Še to: glede na to, da v šolskem letu 2019/2020 *Mehurčkov* ni bilo, se besedila prenese v šolsko leto 2020/2021, saj imate mentorji že izdelane modele za bralni dogodek, a jih niste uspeli povsem udejanjiti. Naj se torej tudi *Piko dinozaver* in *Anica* pridružita voščilu Sloveniji za rojstni dan.

Prvi razred: Leopold Suhodolčan: *Piko dinozaver*. Gre za skorajda klasično slikanico o otroški želji, o omejitvah, s katerimi se srečuje osrednji otroški junak in o njegovem vznemirljivem potovanju po mestu z domišljajskim prijateljem dinozavrom. Bomo razmišljali, koga in zakaj bi Benjamin in njegov dinozaver obiskala danes? Kam vse bi še lahko odpotovala? Bomo razmišljali o pravilih, ki jih njuno potovanje obrača na glavo? O možnih drugačnih pravilih, če bi na svetu veljala otroška logika? O odzivu odraslih na otroško svobodo in pogum? O tem, kako bi bilo, če bi si tudi odrasli izmislili svoje dinozavre? Le kakšni bi bili ...

Drugi in tretji razred: Desa Muck: *Anica in grozovitež*. Priljubljena serija Dese Muck postavlja v središče deklico, ki s svojim pogumom premaga marsikatero težavo. A kaj je vzrok težav v tej knjigi? Je problem, ki ga posredno na-

kazuje pripovedovalka, povezan tudi s sodobnim otrokom? Kaj vse ga danes, in skupaj z njim nas, odrasle, lahko straši? Res samo babica, ki pride preverit, če je z vnukinjama vse v redu? Kako se strahu učinkovito upreti? Je torej branje, pa četudi je značilno humorno, kot to velja za Deso Muck, lahko pot do premisleka o samem sebi, svojih strahovih in njihovih rešitvah? O pomenu odnosov v družini in nasploh? In kje vse (Res le v pravljicah?) živijo grozoviteži?

Četrti in peti razred: Sebastijan Pregelj: *Deček Brin na domačem dvorišču*. Je zgodba odrasčanja pogumnega devetletnika Brina, ki se ne boji ne vode ne sokola ne medveda, pripoved o povezanosti družine, domišljjsko poročilo o izumu kolesa – ali še kaj drugega? Brin bo gotovo navdušil mlade bralce s svojo srčnostjo, poslušom za naravo in radovednostjo – zanima ga, kako poteka lov, kakšen je nov, neznan svet, vznemirjajo ga čudne stvari, ki mu jih pokaže Piskač, in izumi rahlo prismuknjenegega strica Oblaka. Njegova postopna preobrazba iz dečka v fanta je uspešna – ne le, da je ubranil čredo in udomačil ujedo, kar je že samo po sebi imenitno, od deda je za darilo prejel bodalo. Bodo tudi mladi bralci postali radovedni Brini in njihovi mentorji branja modri starejši člani družine, ki živi na kolišču? Se bomo torej z mladimi pogovarjali o tem, kakšen bi lahko bil praznik Sonca, kakšne zgodbe pripoveduje ded Volk in v čem smo podobni koliščarjem, v čem pa se od njih razlikujemo? Ne bo narobe, če bomo skupaj z mladimi sogovorniki spoznavali tudi osnovna zgodovinska in druga dejstva, ki olajšajo razumevanje Pregljeve zgodbe – končni Dodatek je več kot primerno izhodišče za tako poglobitev literarnega doživetja Brinovih junaštev.

Šesti in sedmi razred: Igor Karlovšek: *Pobeg*. Bi lahko rekli, da zgodovinsko-pustolovski roman z zunajliterarno snovjo, ki izhaja iz staroslovanskega sveta, selitve narodov in bojev, spominja na Finžgarjev roman *Pod svobodnim soncem*? Morda se bo komu zdela primerjava nenavadna in bo privzdignil obrvi, češ: Kako je oboje sploh mogoče primerjati! Pa vendarle: tako kot Finžgar tudi Karlovšek ob napeti zgodbi preživetja v sovražnem svetu bralcu razlaga zgodovinsko ozadje bojev med plemeni, k temu pa pripomore tudi zanimiv spremni zapis k romanu *Čas in prostor Ognjenega plemena* (Miha Pohar). *Pobeg* seveda ni zgodovina in podatkov o Ilirih, Keltih, Hunih in drugih se menda ne bomo učili na pamet – čeprav tudi zgodovina piše vznemirljive zgodbe. Bomo morda spoznavali slovansko mitologijo, bogove, kot so Perun, Triglav in Morana, način življenja, čudežne Ajdine moči, povezanost skupnosti, a tudi boje in razprtije? Bomo razmišljali o bližini med človekom in živaljo, pogum-

nih trojčkih in vrednotah, ki jih posredno nakazuje Karlovškov roman: o pogumu, sodelovanju in ljubezni, sobivanju ter spoštovanju narave in vseh bitij?

8. in 9. razred: Mate Dolenc: *Kako dolg je čas*. Prav gotovo je kompleksna zbirka kratkih zgodb Mateta Dolenca dovolj zahtevna, da je lahko edino izbrano besedilo za osmo- in devetošolce. Uvodni humoristični »portreti« morskimi bitij, ki so izrazito večplastni in posredno govorijo o »odprtem očesu«, o čudenju skrivnostnosti narave, se pridružuje mestoma jedka ironija do sveta ljudi – vse do zaznavnega konflikta med naravo in kulturo, izgubljanja identitete v vse bolj poenotenem svetu, ki se mu, kakršen koli je že, predaja tudi pripovedovalec (npr. v uvodnem delu zgodbe *Pingo in Frigo*). Temu dodaja še spominjanje na otroštvo (*Krokar na Večni poti*) ter satirične navezave na književnost (Butalci, Martin Krpan, Ivan Cankar) in politiko (s prav nič dobesednimi, zato pa tem bolj aktualnimi očrti znanih obrazov in aktualne in polpretekle zgodovine). Vsebinska mnogoplastnost je le ena od prepoznavnih potez Dolenčeve knjige, druga, nič manj pomembna, je slogovna: Kako pripovedovalec oblikuje svoj lirično-humoristično-satirično-absurden (res nenavadna besedna zveza) zorni kot pripovedovanja, kako (nadvse zastrto) postavlja ob bok svet sodobnih »vrednot« moči in svet narave? Še to: menda ne bomo vihali nosu nad *Lepim princem* in *Črnim princem* – če smo ob njiju zapisali kako lastno ime, je to pač naš problem, ne krivda literature, ki je domišljija – ne zgodovina in še manj dnevna politika.

Prvi, drugi in tretji letnik – srednja poklicna šola: Feri Lainšček: *Mislice* (šolsko) in Feri Lainšček: *Ne* (območno). Morebiti se utegne kdo vprašati, kako to, da smo tekmovalcem v tej skupini namenili zbirko pravljic – prav tisto, ki je bila pred časom razpisana za osnovnošolce. Seveda ne gre za napako ali celo podcenjevanje mladih bralcev v tej skupini, prej narobe: *Mislice* (tako kot v resnici vse pravljice) omogočajo poglobljeno razpravo o temeljnih človeških vprašanjih, dilemah in vrednostnih sistemih, Lainšček nas posredno sprašuje, kolikšna je (v sodobnem svetu) moč ljubezni, kaj so pravi zakladi in kaj le pozlata, kdo je pravi angel in kakšne so posledice nepremišljenih dejanj. In naprej: Kaj pomeni, da lahko z umetnostjo sporočamo tudi »prepovedano«? Kdo in zakaj izjoče bisere? Kako se lahko presegajo delitve, razdvajanja ljudi? Ta tematska širina ni brez zveze z zbirko pesmi *Ne*, ki je najprej in predvsem dialog med pesnikom in svetom mladih. Kako bomo razlagali njen naslov, slengovske besede in obseg besedil? Katerim pravilom se v poeziji upira najstnik in s katerimi podobami se izraža? So nasveti zares rešitev – ali je pot k sporazumevanju med nami drugje?

Prvi in drugi letnik – gimnazijski program in srednji strokovni program: Veronika Simoniti: *Ivana pred morjem* (šolsko) in Štefan Kardoš: *Vse moje Amerike* (območno). Kakšno vlogo v romanu Veronike Simoniti odigrajo naključja – naključno najdena fotografija, pismo ... Kako se v romanu prepletajo zgodbe različnih generacij in v čem je slog romana nenavaden, zlasti tehnika pripovedi? Kako prepletanje zgodb določata prostor in zgodovinski čas? Lahko najdemo v pripovedi treh generacij podlago za aktualizacijo dela – npr. v razmišljanju o različnosti, a hkrati vzporednosti posameznih usod na ozadju kolektivnega spomina? Bomo razmišljali o prepričljivosti prikaza književne osebe, npr. babice Ivane? Kako se njena podoba zrcali v času sodobnega bralca – kaj je danes „najbolj živ neživ materialni izraz intimnosti“? Potovanje med svetovi v najširšem pomenu besede zaznamuje tudi Kardošev rodbinski roman, ki bo tekmovalce morda pritegnil z vprašanjem krivde oz. dolga mlajše generacije do starejše, še bolj pa s posebnim slogom pripovedi, s humorjem in ironijo ter vnašanjem narečnih prvin. Toda ali je to delo tudi zgodba o pisanju? Je portretiranje tradicije, družinskih vezi, zgodovinskega časa – ali vse to in nič od tega?

Tretji in četrti letnik – gimnazijski program in srednji strokovni program: Marjan Rožanc: *Ljubezen* in izbrani eseji Marjan Rožanc: *Roman o knjigah* (šolsko) Drago Jančar: *Galjot* in izbrani eseji Drago Jančar: *Pisanja in znamenja* (območno). Rožančev roman *Ljubezen* (skupaj z izbranimi eseji) bo morebiti kakega (seveda nadvse dobrohotnega in tekmovalcu naklonjenega) bralca vrgel iz tira – politične delitve, vojni čas, okupatorji, erotika, kajenje, uboji ... Prava zaloga tabujskih motivov, ki kar kličejo po (anonimnem) komentiranju in javnemu hujskaštvu. A to strokovno usposobljene mentorje in tekmovalce, večje kritičnega branja, ne sme prestrašiti – komisija ni prvič izbrala delo s tovrstno motiviko in tematiko, tudi v preteklosti se je pokazalo, da izzivalna besedila delujejo bralnomotivacijsko. Bolj kot površna in senzacionalistična branja nas ob Rožancu zanima nekaj povsem drugega: zanima va otroška perspektiva, odprto otroško srce – o vsem tem piše avtor sam – in seveda »zgroženo mil pogled na najbolj počrneli svet«, kot dodaja esejist, ter odsotnost slehernega vzgojnega moraliziranja. Se bomo med aktualizacijo romana pogovarjali o ljubezni v času »kolere«, o podobi (ne)obremenjenega najstnika? Iskali povezave z Jančarjevim *Galjotom* na ravni podobe »tujca« v svetu nasilja vseh vrst? Bomo morda kritično razpravljali o odnosu osrednje književne osebe do žensk? Bomo razmišljali o umetniškem in esejističnem zapisu podob-

ne tematike? Veliko ustvarjalnih poti je odprtih. Nekatere so uhojene, druge bomo uhodili.

Verjamem, da bo večini mentoric in mentorjev izbira besedil všeč, čeprav se morda kdo z njo tudi ne bo (v celoti) strinjal – komisija pač vsako leto skuša po najboljših močeh izbrati besedila tudi na podlagi načela raznovrstnosti tem tekmovalca in z njimi povezanih besedil. Ne glede na kritične pripombe pa je jasno, da je število tekmovalcev v skupini od 4. razreda osnovne šole navzgor izjemno: v šolskem letu 2019/2020 je bilo prijavljenih 28.284, v šolskem letu 2020/2021 27.776 tekmovalcev, kar je nekoliko več kot v šolskem letu 2018/2019 (27.753) – ugotoviti je torej mogoče, da je število tekmovalcev **stabilno** – *Cankarjevo tekmovalje* že od svojega začetka zagovarja in skuša zagotavljati predvsem kakovost odzivov na prebrano, ne množičnosti.

Mentor branja: zgled in avtoriteta

Zagotovo je treba ponoviti temeljno vodilo: *Cankarjevo tekmovalje* je bilo, je in bo oblika spodbujanja in razvijanja **branja zahtevnih besedil**; besedil, ki jih ne berejo kar vsi otroci v razredu in ne le za spontani bralni užitek, ampak zato, da bi **dokazali višje razvite zmožnosti branja in pisanja**. Predvsem v tekmovalnih skupinah od vključno šestega razreda naprej je bistveno to, da bodo tekmovalci postopoma in vodeno razvijali zmožnost kritičnega branja književnosti. Poleg temeljitega poznavanja vsebinskih in slogovnih prvin izbranih besedil se bodo soočili s snovnim ozadjem pripovedi, poznavanjem povezave med celotnim avtorjevim delom in izbrano knjigo, spoznavanjem značilnosti izbrane književne vrste – a vse to po jasnih in temeljitih bralnih korakih:

1. **podrobno branje** leposlovnega besedila (npr. s sprotnim zapisovanjem v dnevnik branja ali z uporabo drugih bralnih in učnih strategij) – poudariti velja metodo tesnega branja od vrstice do vrstice,¹ še posebej, če v besedilu zasledimo nenavadne, npr. starinske besede ali zahtevne tvorjenke,
2. **povezovanje** leposlovnega besedila in sobesedila z znanjem **literarne teorije in zgodovine** in (seveda),
3. **ponovno podrobno branje** književnega dela ter **razmislek** o tem, kaj v besedilu je sodobno, kaj povezano z zgodovino, kaj aktualno, kaj po mnenju bralca zastarelo (in zakaj), kako besedilo presega okvire časa, v katerem je nastalo,

1 Krakar Vogel, B. (2014). Bralna pismenost med teoretičnimi načeli in poučevalno prakso. *Slovenščina v šoli*. XVII (3-4), 25-35.

kako ga je torej mogoče aktualizirati – vse to v pogovoru z mentorico ali mentorjem branja in drugimi sobralci.

Postopno razvijanje kritičnega branja se bo izogibalo nekaterim potezam prvotnega, spontanega, včasih tudi naivnega (a upajmo, da ne zlonamernega) odzivanja na besedilo. Mentorji in tekmovalci ter vsi drugi, ki bodo skupaj z njimi razmišljali o besedilu (npr. starši) se bodo zato zagotovo **izogibali**:

- komentiranju **neprebranih** besedil ali njihovem zavračanju na podlagi vnaprejšnjih (nedokazanih) predpostavk o prezahtevnosti, dolgočasnosti ali še drugačni **navidezni recepcijski neustreznosti** besedil – tekmovanje, tako kot katero koli šolsko branje oz. bralni dogodek, nikoli ne moreta in ne smeta izhajati »le« iz književnih interesov mladih, še več: izziv in naloga mentorja branja sta, da jim pokaže, v čem so tudi navidezno tuja besedila v današnjem času zanimiva za branje in razpravo o prebranem;
- vrednotenju besedil na podlagi posameznih delčkov (npr. naslova ali nekaterih prizorov v besedilu) brez povezave vsega tega na celovito sporočilo besedila – to je namreč neustrezna metoda **iztrganega navajanja podrobnosti**, kar je prej dokaz pomanjkljive bralne zmožnosti kot izraz »skrbi za varnost bralcev«;
- vztrajanju pri lastnem razumevanju (tudi brez utemeljitve) in neupoštevanju mnenja sogovornikov, **rušenju pogovora o prebranem** – mentor branja torej ne bo oblikoval avtoritarnih interpretacij, ki se jih je treba le naučiti, ampak bo spodbujal mlade sogovornike, da pod njegovim vodstvom razvijejo čim bolj poglobljeno razumevanje besedila – ali celo
- nepriznavanju **pravice** avtorja (in seveda bralcev), da zgodovinsko ali sodobno snov, posameznika, medsebojne odnose **vidi in prikazuje po svoje** – bolj ali manj razumljivo, prepričljivo, provokativno ...

Navodila za pisanje pisne naloge na književno temo

Kot vsako leto bodo navodila za pisanje pisne naloge na književno temo (npr. razlagalnega spisa ali kake druge vrste besedila, s katerim bodo tekmovalci dokazovali svoje razumevanje in vrednotenje književnega besedila) **OKVIRNA**, ne bodo torej zajela vsega, kar se od tekmovalca pričakuje, ko na tekmovanju oblikuje razlagalni spis. Učence oz. dijake je treba zato opozoriti, da v svoj spis **smiselno vključujejo** tudi **književno znanje** (zvrstno-vrstne oznake, podatki o avtorjih, medbesedilne primerjave, ustrezno citiranje, misli iz spremnih zapisov ipd.), saj vse to **soustvarja** bolj poglobljen odziv na naslov pisne naloge (*to velja*

predvsem za tekmovalce od 6. do 9. razreda in za srednjo šolo). Ker navodila za pisanje besedila niso »niz vprašanj«, na katera je treba odgovoriti, ampak opredeljujejo temo, o kateri naj bi tekmovalci pisali **samostojno, inovativno in prepričljivo**, je pomembno, da ne glede na okvirna navodila pri pisanju uporabijo znanje, ki je za temo spisa relevantno. To velja tudi za pripravo na tekmovanje: usvajanje književnega znanja je smiselno, če prispeva k razumevanju besedil in ustrezni rabi literarnovednih pojmov med razpravo o prebranem – tekmovalci naj se podatkov, ki za razlago besedil niso ključni, ne učijo; tudi dodatna strokovna literatura naj bo smiselna, obvladljiva, predvsem pa ne preobsežna. Treba pa je vendarle opozoriti, da kriterij B (*uporaba književnega znanja, do 10 točk*) prinese tekmovalcu 20 % točk, zato naj mentorji tekmovalce opozarjajo na **smiselno uporabo književnega znanja** (poznavanje avtorjev in del, raba virov ter literarnovednih pojmov) že med samo pripravo na tekmovanje, prav tako pa naj tekmovalci vse to upoštevajo tudi pri pisanju svojega besedila. *Cankarjevo tekmovanje* ni samo subjektivni ali poustvarjalni odziv na književnost, zahteva kritično branje in tvorjenje razlagalnega besedila, ki vključuje tudi uporabo književnega znanja. Način, kako tekmovalec znanje smiselno preplete z razumevanjem in osebnim odzivom, ločuje najboljše spise od tistih, ki so le lepljenka naučenega.

Bistveno je, da mentorji z učenci oz. dijaki razmišljajo o aktualnosti književnih sporočil, tj. o tem, kako jih sodobni mladi bralec doživlja, razume in vrednoti. Ob tem je treba poudariti, da naj mladi bralci poskušajo med pripravo **preseči** zgolj izražanje subjektivnih vtisov o prebranem, naj se (na)učijo svoje doživljanje primerno **opisovati**, ga **utemeljevati**, **primerjati** z avtorjevim pogledom na stvarnost oz. književnost in njene osrednje teme – v vse to naj, glede na stopnjo tekmovanja in svoje recepcijske zmožnosti, vključujejo tudi prej omenjeni kontekst kritičnega branja. Ob vključevanju književnega znanja ter aktualizaciji besedila je temeljni namen pisnih nalog (na vseh stopnjah) spodbujanje subjektivnega in argumentiranega **vrednotenja** književnih besedil – predvsem dijaki naj torej v njem izrazijo svoje lastno razumevanje ter tehtno in prepričljivo interpretacijo besedil.

Učenci in dijaki naj se učijo ustrezno **odzivati** na **nalogo**, ki jo zastavljajo okvirna navodila za pisanje razlagalnega spisa oz. eseja:

- naslov in morebitne navedke ter navodila naj temeljito preberejo in razmislijo o »problemu«, ki se izraža v temi, o kateri bodo pisali,
- besedila naj ne oblikujejo kot »odgovarjanje na vprašanja« – vanj naj, kot je bilo že povedano, vključijo čim

več navezav in spoznanj, ki so jih pridobili med pravo na tekmovanje.

Navodila za pisanje besedila so **povzemalna**: opredeljujejo, o čem vse naj tekmovalci piše, praviloma pa ne vključujejo »samoumevnih nalog« (npr. *Predstavi podatke o avtorju, oznako dela in zanimivosti, pomembne za tvojo razlago, pazi na pravilnost in urejenost svojega besedila.*), saj naj bi to učenci in dijaki vedeli že zaradi **priprave** na tekmovanje. Če torej česa (npr. usmeritve k posebnostim jezika, vprašanja o biografskih podatkih, ki so pomembni za razumevanje dela) v navodilih za pisanje ni, to ne pomeni, da o tem tekmovalci ne sme pisati ali da tega ni mogoče upoštevati pri točkovanju – še posebej, če je vključevanje takih prvin **smiselno** glede na temo (naslov oz. navodila za sestavo) razlagalnega oz. razpravljalnega besedila. V višjih razredih srednjih šol se biografski oz. drugi podatki praviloma ne vključujejo v problemsko obravnavo besedil, saj so esejске zahteve oblikovane tako, da za razpravljalno oz. kritično pisanje o zahtevani tematiki običajno niso relevantni; ustrezno zasnovi razpravljalnega eseja pa je, da dijaki znajo razpravo o književnem problemu umestiti v literarnovedni in družbeni kontekst.

V vseh tekmovalnih skupinah lahko tekmovalci pričakujejo **raznovrstne bralne naloge**; nekaj možnosti:

- **povzemanje, razlaga in osebno vrednotenje izhodiščnih besedil** (npr. na podlagi teme in konteksta),
- **analiza besedilnih podrobnosti** (zgodba, osebe, jezik, zgradba besedila, npr. razlaga odlomka),
- podrobna **razlaga povezav** med književno osebo, zgodbo ter spremembami prostora in časa,
- razlagalni spis oz. esej na podlagi **ključnih besed**,
- interpretacija **neznane besedila** in povezava z razpisanimi književnimi deli.

Merila za vrednotenje

Vse tekmovalce je treba **seznaniti** z **merili za vrednotenje**:

- **1. razred osnovne šole**: razumevanje (do **10 točk**), osebni odziv in njegova prepričljivost (do **5 točk**), zgradba besedila in jezikovna pravilnost – obseg in zapis (do **5 točk**),
- **2. do 5. razred osnovne šole**: razumevanje (do **10 točk**), osebni odziv in njegova prepričljivost (do **5 točk**), zgradba besedila, jezikovna pravilnost in čitljivost (do **5 točk**);
- **6. do 9. razred osnovne šole, srednja šola**: razumevanje (do **20 točk**), uporaba književnega znanja (do **10 točk**),

prepričljivost osebnega odziva (do **10 točk**), zgradba besedila, jezikovna pravilnost in čitljivost (do **10 točk**).

Ocenjevanje besedil bo potekalo po istih kriterijih kot v prejšnjih letih, jih bo pa komisija prilagodila konkretni nalogi na šolskem, regijskem in državnem tekmovanju. **Predvsem na območnem tekmovanju bodo kriteriji dovolj podrobni, da bo ocenjevanje čim bolj objektivno.** Ob kriteriju, ki se navezuje na razumevanje besedila, bodo navedene **ključne besede**, ki naj bi jih tekmovalci vključili v spis in jih pojasnil – če tekmovalci vključijo tudi kaj takega, česar med ključnimi besedami (oz. prvinami za vrednotenje) ni, je to možno upoštevati, če se navezuje na naslov in navodila za pisanje spisa.

Navodila za vrednotenje nikoli ne morejo biti tako podrobna, da bi spise lahko vrednotil »računalnik«; temeljna značilnost katere koli zaokrožene pisne naloge na književno temo je namreč prepričljivost osebnega odziva, ki se navezuje tudi na bralno zmožnost ocenjevalca spisa ter primerjanje med spisi. Zato je ključno, da se ocenjevalci o kriterijih pogovorijo, pometotijo subjektivna ocenjevalna merila in se pri spisih, ki so ocenjeni različno, dogovorijo za skupno oceno. Namen skupnih izhodišč je predvsem opozoriti na zasnovo tekmovanja ter spodbuditi razmišljanje o bistvenih prvinah izbranih del – mentorji pa boste seveda presodili, kako izhodišča povezati s prakso, tj. kako tekmovalcem ustrezno pojasniti **cilje** oz. potek **priprave** na tekmovanje ter način **pisanja razlagalnih besedil**. Komisija bo poleg teh izhodišč pripravila podrobna priporočila za mentorje in jih objavila na spletu.

Območno (regijsko) tekmovanje in zagotavlja kakovosti ocenjevanja

Ena od občutljivejših točk izvedbe *Cankarjevega tekmovanja* je ocenjevanje spisov na območni (regijski) ravni. V preteklosti je komisija prejela nekatere pripombe, ki so v glavnem izražale dvom v primerljivost ocenjevanja po regijah, ter predloge, praviloma usmerjene v poenotenje upoštevanja ocenjevalnih kriterijev s sestavo enotne, območne ocenjevalne komisije, ki bi ocenila vse spise na tej ravni tekmovanja. Ker bi bilo delo take komisije zaradi velikega števila tekmovalcev na območni ravni neizvedljivo (vseh tekmovalcev je približno 2.000), se primerljivost ocenjevanja območnih komisij zagotavlja drugače, in sicer:

- s podrobnimi navodili za pisanje razlagalnega spisa oz. eseja,
- z natančnimi navodili za ocenjevanje pisnih izdelkov tekmovalcev in

- z **ustrezno izvedbo** ocenjevanja območnih komisij.

Ustrezna izvedba ocenjevanja na območni ravni lahko pomeni dvoje:

- **razpravo o kriterijih za vrednotenje spisov v okviru celotne območne ocenjevalne komisije:** komisija skupaj prebere in komentira temeljne prvine, ki jih zajemajo kriteriji, ter uskladi njihovo razumevanje, se pogovori o tem, kaj bi lahko boljše spise ločilo od povprečnih, na kaj je treba biti posebej pozoren – nato pa se ocenjevanje izvede kasneje v paru (z zamenjavo spisov, lahko tudi zamenjavo ocenjevalcev), ali
- **ocenjevanje vseh spisov hkrati, na isti dan** (po modelu ocenjevanja na državni ravni) – ta oblika ocenjevanja je smiselna, ker omogoča skupno razpravo o zelo dobrih in šibkejših pisnih odzivih, morebitno ponovno branje in ocenjevanje spisov, ki so »mejni«, usklajevanje meril po branju vzorčnih spisov ipd.

Ker je bilo do sedaj ocenjevanje na območni ravni različno po regijah (prva oz. druga možnost), ni smiselno, da se določi zgolj eno kot edino možno obliko ocenjevanja. Brez strokovne odgovornosti vseh ocenjevalcev ter zaupanja v predano delo mentorjev in ocenjevalcev še tako domišljen sistem pač ne deluje – vsi skupaj pa brez dvoma verjamemo, da je najpomembnejše zagotoviti ustrezne pogoje, na podlagi katerih bodo do nagrad in visokih točk na tekmovanju prišli res le najboljši tekmovalci, ki jim je realna povratna informacija pomembna in jih spodbuja za nadaljnje razvijanje bralne zmožnosti.

Mehurčki in priznanja za najboljše: da ali ne?

Vprašanje nagrajevanja tekmovalcev ni ne preprosto ne črno-belo; odločiti se je treba po tehtnem premisleku, pri tem pa izhajati iz naslednjega:

- *Mehurčki* so priprava na *Cankarjevo tekmovanje*; njihov glavni namen je motivacija otrok z bolj razvitimi jezikovnimi zmožnostmi za samostojno pisanje o prebranih knjigah.
- Mentorji na šoli samostojno presodijo, kateri prvo-, drugo- in tretješolci so zmožni zahtevnega branja in pisanja – in te povabijo na tekmovanje, z njimi berejo, se o prebranem pogovarjajo in jim dajejo zanimive bralne naloge. *Cankarjevo tekmovanje* ni bralna značka, zato ni smiselno, da se ga udeležijo vsi učenci; zahteva dodatne priprave in tudi veliko samostojnega dela.
- Za dodaten trud pri pripravi vsi tekmovalci prejmejo priznanje. Najboljši bi seveda lahko prejeli še dodatno

pohvalo, a zgoditi bi se utegnilo, da bi državni komisiji kdo očital spodbujanje neustrezne tekmovalnosti in razvrščanje otrok. Ne glede na pozitivno pojmovanje tekmovalnosti v šoli, ki pri nas še ni dovolj utrjeno, bi se tako kaj hitro zgodilo, da bi imelo ponekod prezgodnje razvrščanje negativen vpliv na motivacijo otrok in mentorjev za tekmovanje – kar bi bila velika škoda.

- To, da tekmovalci ne dobijo bronastih priznanj, šoli ne preprečuje, da sama ne nagradi najboljših, npr. na sklepni prireditvi ali z umestitvijo najboljših besedil v posebno izdajo šolskega časopisa, ki deluje bralnomotivacijsko tudi za prihodnje leto.

Vse najboljše

Potovanje med vprašanji in smernicami se končuje, čas je za temeljito večkratno branje, sestavljanje vprašanj na različnih zahtevnostnih stopnjah, za ure pogovorov, ki mentorju in njegovim mladim sogovornikom odstirajo nove pomenke plasti besedil. Za čas zbranosti branja in ognjevitve razprave, čas tematskih vprašanj in klofut ter magije jezika, čas stvarnega in domišljjskega sveta, ki se mu izročajo mladi in odrasli bralci – tekmovalci, mentorji, vsi mi – kot bi se naselili v sijajni pesmi Bine Štampe Žmavc *Živa hiša*:

*Hiša je živa, če v njej kdo prebiva –
mamica, očka, sestra in bratec,
majhen podstrešni škrateljček škratec,
pajek, medvedek in lokomotiva.*

*Rože, da zaljšajo hišno stopnišče,
muce, ki mucajo se čez dvorišče,
hišno drevo, da na njem gnezdi ptiček,
in potka prek trat, kjer igra gosli čriček ...*

*Pa majhni niagarski slapovi,
kadar gre v hiši kdo na stranišče,
pa poštar, ki vsak dan hišo obiše
in že od daleč maha z naslovi.*

*Vešča, ki v hiši dobi prenočišče,
ko mižek Miž med igračkami v sobi
odpre pod noč sanjsko gledališče
in meseček hišo z zlatom obrobi ...*

Vsem tekmovalkam in tekmovalcem ter mentoricam in mentorjem želim v živi hiši jezika, ki nam jo gradi *Cankarjevo tekmovanje*, le – vse najboljše.

Prof. dr. Igor Saksida,
predsednik državne komisije.
Ljubljana, julij 2020.

Katja Kosten | 8. razred | Osnovna šola Milana Šuštaršiča Ljubljana

Mentorica | **Nataša Škorjanc Strnad**

Mladi lahko rešimo mnogo majhnih stvari

Avtor zbirke *Kako dolg je čas*, ki je izšla leta 2019 pri založbi Beletrina, v svojih žanrsko večplastnih zgodbah izpostavi veliko tem sodobnega časa. Izpostavi minljivost, izgubljanje identitete, ekologijo ter probleme sodobne države in politike. Z mnogimi njegovimi zgodbami lahko primerjamo tudi druga literarna dela sodobnih in drugih avtorjev, ki so delovali v preteklosti.

Mate Dolenc v svoji basni *Najdaljše potovanje* govori o jeguljah, ki potujejo iz obsežnega morja do jezera, kjer se razmnožujejo. Dotakne se minljivosti vsakega bitja na zemlji. Zaveda se tudi, da nismo vsi vsemogočni in vsevedni. To basen lahko povežemo s pesmijo *Prosti čas izpod peresa Ferija Lainščka*. Pesem in basen imata skupen čas. V obeh delih se avtorja vrtita okrog pomankanja časa.

Čas je relativen in samo mineva in teče. Po mojem mnenju je nekdanji potapljač zbirko poimenoval ravno po tem vprašanju, ki si ga mnogokrat zastavljamo: »Kako dolg je čas?«

V sodobni pravljici *Čebele padajo z neba* nam dobitnik Levstikove in Kajuhove nagrade na pladnju prinese tematiko ekologije in onesnaževanja.

Pred kratkim smo praznovali svetovni dan čebel. Ta zgodba nam pove veliko o tem, medtem ko je v svetu obdobje modernizacije in sodobne elektronike. V pesmi *Lainšček pove*, da so najboljši časi svobodni.

Čebele so svobodno letale po nebu, do sedaj jih nihče ni oviral, med današnjo mladino pa le redkokdo nima telefona.

Mate Dolenc se tega zave na koncu zgodbe, ko se znajde v dilemi, ali naj še uporablja telefon. Z jasnim krikom »Halo!« da vedeti, da tukaj ni vse v redu in tako kot mora biti.

Avtor tudi drugih del kot so: *Golo morje Vampir z Gorjancev*, *Rum* in *Šah* v svoji zbirki pogosto kritizira sodobno družbo. V 60 zbranih zgodbah, ki so razdeljene na kopenske in morske, nam to tematiko predstavi s pomočjo živali in

njihovega početja ter obnašanja.

V sodobni pravljici *Lepi princ postane kralj*, predstavi svoj vidik politika in njegovega delovanja.

Vidik predstavi jasno in kritično ter direktno, saj stvari v nobeni zgodbi ne olepšuje.

V sodobni družbi je preveč laži in olepševanj, zato je ekolog direkten.

Lepi princ ni bil kaj prida uporaben za svoje državljane, bil je le lep.

Nekdanji novinar v zgodbi *Pingo in Frigo* izpostavi tematiko istospolnih parov in sprejemanje le-teh.

Pingvinja samčka *Pingo* in *Frigo* skupaj valita jajce. Ljudje se čudijo in opravljajo, da dva samčka nista zmožna imeti skupaj mladiča.

V sodobni družbi je sprejemanje istospolnih parov problem. Ljudje imajo o njih predsodke, a avtor nam s citatom: »Ni važno, kdo ga vzgaja, važno je, da ga ima rad,« veliko pove o sprejemanju drugačnosti.

V zgodbi sem zaznala tudi pogum teh dveh samčkov, ki kljub zmerjanju in izločevanju nista obupala nad vzgojo svojega mladiča. Ta pogum me je izredno nagovoril, saj je v tem času prisotno zmerjanje in izločanje. Občutek imamo, da moramo zadovoljiti potrebe drugih, kar pa ni vedno res.

Sodobnik *Daneta Zajca* v svojih zgodbah ne začenja takoj z zgodbo, ampak nam predstavi nekaj podatkov o temi in kraju. V uvode vpleta tudi avtobiografske podatke.

V zgodbi *Rodnost podgan* izluščimo to, da smo ljudje, tako kot podgane, nagnjeni k sledenju vodji, kljub našemu nestrinjanju.

Mate Dolenc si prizadeva, da nikomur ne bi bilo treba plačevati za ceno svobode, pa ne nujno z denarjem, lahko tudi z dejanji. V sedanjem času, času protestov zaradi nestrinja-

nja z vlado in njenimi odločitvami pa še posebej. Slabim navadam je lažje slediti kot dobrim. Prestop iz udobja v nelagodje je vedno težek. Ljudje smo raje udobno nameščeni, kot da bi se potrudili za boljši jutri.

Ribič v parodiji Resnična o ježevcu z Rožnika kritizira in na posmehljiv način predstavi Cankarja in njegovo življenje. Ježevac je bil zelo navezan na mamo, prav tako kot Cankar. Prišel je na Rožnik, kjer je nekaj časa deloval Cankar. Cankar je razsipal z denarjem, ježevac pa je tam pojedel napolitanke in spil veliko soka. Oskrbnik živalskega vrta je bil jezen, saj je moral plačati velike količine denarja. Denar je bil glavna težava. Ni bil srečen, da je dobil nazaj ježevca, ampak je bil jezen nanj, saj ga je stal kar nekaj denarja.

Denar je sveta vladar, je v sedanjem času zelo pomembna fraza. Dolenc bolj ceni lepe geste, kot to, da ima denar. To je pokazano v več zgodbah. Ceni naravo in svojo okolico ter okolje. Skrbi ga za Zemljo, a imam občutek, da je za mnogo težav, ki jih omenja v knjigi že veliko prepozno – da bi našli rešitev.

V Lainščkovi pesmi pa prav tako zaznam to, da je čas, ki ga preživimo z najdražjimi, zlata vreden.

Življenje moramo izkoristiti, saj se samo enkrat živi.

V življenju se nam lahko pripeti marsikaj. Že mlade nas starši pripravljajo na to, da v življenju ne bo vse tako, kot smo si zamislili. Mnogo majhnih stvari je veliko. V življenju je pomembno tisto, kar je najmanjše in nevidno očem.

Mirjam Jurša | 9. razred | Osnovna šola Ludvika Plibrška Maribor

Mentorica | Nataša Colja

Ptica mladosti s pristriženimi perutmi

Mnogi so v zadnjem času dejali, da je čas pravzaprav relativen in za vsakega teče drugače.

Da ga ni mogoče zmeriti v urah, minutah in dnevih ter da je čas za vsakega posameznika nekaj drugačnega, edinstvenega in osebnega. Čas je, kakor pravijo, last vsakega posameznika, saj ga vsak doživlja drugače. Vendar, kako dolg je v resnici čas?

Pisatelj, novinar, dramaturg in književnik Mate Dolenc, rojen 5. oktobra 1945 v Ljubljani, si je s takšnim večnim vprašanjem, izbranim za naslov knjige, postavil izjemno težko nalogo. Je na takšno vprašanje sploh moč odgovoriti, ali bo za zmeraj ostalo le tisto, kar se nam ponavadi v mislih, ob pogledu v prostrano, zvezdnato nebo, ko se boleče zavemo lastne minljivosti? Je mar čas zares tako dolg, kakor si ga sami naredimo?

Kakor glavno sporočilo Lainščkove pesmi ter Dolenčeve zgodbe Kako dolg je čas? iz istoimenske zbirke, ta trditev vse-kakor zveni mikavno. Kdo ve, morda si oba avtorja želita mla-

demu bralcu sporočiti, da je zares gospodar svojega obstoja. Kajti, mar ni vse mogoče, ko ptica mladosti razpira peruti?

Mar niso mlademu človeku odprte vse poti?

Oba avtorja, tako pesnik kot pisatelj, želita mladim odpreti poti v vse smeri, kamor bi si morda želeli iti. Svojimi deli oba sporočata, da je ves čas v njihovih rokah ter da so sami heroji nekakšne osebne epike, ki jo lahko preživijo, kakor jih je volja. Svobodni so. V prostem času, v svojem času, so svobodni. Ves svet je odprt in čaka, da ga skusijo.

To je seveda lepo in prav, ne da se oporekati temu, da je človek s svojim časom pravzaprav svoboden in da je v večini časa dovolj, da uživamo do največje mere ter začutimo vsako najmanjše razburjenje o svetu, ki nas obkroža. Lepo in prav je tudi, da » veš vse in ne veš ničesar,« kakor je pametno povedala starejša jegulja. Življenje je najdaljše potovanje in ni ga treba popolnoma razumeti, da bi lahko svoj čas popolnoma izkoristili.

Tako vsaj pravi Mate Dolenc, ki je na Filozofski fakulteti v Ljubljani študiral primerjalno književnost, a se, najbrž za-

radi lastnega pomanjkanja potrebe po razumevanju, v književno teorijo ne spušča rad. Časa je namreč premalo, da bi se spraševali; tako ali tako je vse, še celo minevajoča leta sama, relativno, torej dejstva ne pomenijo ničesar. Bolje je stopiti skozi vrata, dihati, čutiti, se razživeti.

Bolje je vedeti vse in nič, kakor pa sprejeti svet takšen, kot je.

Nekako tako je tudi z Dolencevo čebelo in Lainščkovim prostim časom.

Mate Dolenc s signalom svojega mobilnega telefona moti poti čebel, a tega ne zna sprejeti kakor dejstvo. Verjamem, da zgodba pravzaprav nosi ekološko noto in nauk o ljubezni (vsaj prvo gre avtorju sicer izvrstno od rok), a v kontekstu z Lainščkovo pesmijo se zdi, kakor da bi oba avtorja želela v ospredje svojega ustvarjanja poriniti pomembnost empatije, in to je pomembno omeniti, avtorjeve iluzije lastne vsemočnosti. Je v mladosti res vse mogoče? Ne, pravzaprav ni. Ali lahko avtor s tem, da neha uporabljati telefon, reši čebeljlo populacijo? Ne, pravzaprav ne. Upam, da se tega sam zaveda in da je, karkoli je nastalo iz te zgodbe, zgolj posledica oklepanja lastnega nauka o vsemočnosti in relativnosti sveta, ki si ga lahko vsak prilagaja, kakor se mu zljubi. Ljudje imamo neverjetne težave s sprejemanjem dejstev.

Skupna točka vseh treh del, tako vsaj menim, je torej ta: vse je relativno, vse je tako kot si razlagamo in želimo, še celo sam čas je popolnoma subjektivna izkušnja. Zakaj bi se ukvarjali z dejstvi, ko vemo, da niso del posameznikove osebne izkušnje? Še celo sam čas je subjektiven!

Zakaj bi se bilo potrebno ukvarjati s čimerkoli, kar ni del našega, po meri narejenega sveta?

Kot sem dejala, lepo in prav, vendar imam pripombo.

Čas ni ne relativen, ne subjektiven. Tudi svet, v katerem živimo, ni. To se bo slišalo precej grobo, a vsak se nekega jutra zbudi mrtev. In čas, v katerem se to zgodi, ni popolnoma nič subjektiven in relativen, temveč je odmerjen v letih, dnevih in urah, četudi se tega tako močno bojimo. Subjektivnosti in relativnosti je na tej prekrasni Zemlji le za vzorec, preostanek predstavljajo dejstva, ki jih lahko sprejmemo, lahko pa tudi ne, a zaradi tega niso nič manj resnična. Vsakemu človeškemu bitju je odmerjenih približno osemdeset let, nekemu več, nekemu manj, a leta 2200 nikogar od nas ne bo več tukaj. Na tem ni nič relativnega, to je dejstvo.

Strašljivo je, a je dejstvo, naj nam je to všeč ali ne. Morda smo relativnost v nekaj tako stvarnega, kot je čas, vpletli ravno zato, ker je strašljivo. Ker človeka po hrbtu spreleti zona, kadar pomisli, da mu je obstoj merjen z nečim tako primitivnim, kot so minute. In da ga je s potekom vsake med njimi nekoliko manj.

Kakor sem nekoč sama dejala »nikoli več« je večnosti najbližja točka, ki jo človek lahko doseže. Dobrodošli v resničnosti. S tem pa se menda lahko tolažite. Vsekakor pa, dobrodošli v času po času, v prihodnosti naše preteklosti, v šestdesetsekundni minuti, ki je prišla za zadnjo. Počutite se kot doma.

Če že moramo živeti v teh osemdesetih letih svojega obstoja, lahko o njih menda vsaj kritično razmislimo. V nasprotju z razlaganjem časa, gre Matetu Dolencu to neverjetno od rok.

Zbirka 60 zgodb, skrbno zbranih med 150, ki so 10 let izhajale v reviji Kekec, ki jo je l. 2019 izdala založba Beletrina, je kritika sodobne družbe.

Mate Dolenc, dobitnik Kajuhove nagrade, nagrade Prešernovega sklada ter desetnice, v svojih morskih zgodbah omenja razlike med jastogoma iz hrvaškega in slovenskega morja, ki jih ni, pa vendar so.

Ta zgodba se me je med vsemi v knjigi najbolj dotaknila, saj nosi pomembno sporočilo o (ne)spoštovanju različnosti v sodobni družbi, ki se ga že dolgo trudim predstaviti ljudem. Med nami ni razlik. Zakaj jih ustvarjamo sami? Med morskimi zgodbami pomembno sporočilo o ekologiji nosi zgodba o otoku, morju in nebu. Zakaj uničujemo lastno okolje? Kritiko politike in državnih vodstev med kopenskimi zgodbami predstavlja zgodba o črnem princu in lepem princu, ki si je kupil slona.

Zakaj se državniki norčujejo iz svojih državljanov? Zakaj igrajo šah z njihovimi življenji?

Zakaj, zakaj, zakaj? Zato. Zato, ker živimo v prihodnosti svoje preteklosti. Zato, ker smo bili rojeni v tak svet in ker ni relativen in subjektiven. Zato, ker je takšen, kakšnega so naši predniki pustili zanamcem. Zato, ker je to dejstvo. Naj nam bo všeč ali ne.

Naj ne bo pomote. To, da pravim, da življenje ni subjektivno in da smo pravzaprav precej omejeni, ne pomeni, da menim, da se ni treba truditi. Še zmeraj imamo osemdeset let. Morda so natančno odmerjena, a jih še zmeraj imamo.

Mate Dolenc, svobodni umetnik od leta 1973, ki je že osnovno in srednjo šolo obiskoval v slovenski prestolnici in lahko torej razmere spremlja iz prve roke, pogosto piše pisma bralcev.

Morda si bom tudi sama kdaj našla kaj takega. Nekaj, da dobro zapolnim svojih osemdeset let.

Nekaj, da naredim spremembo. Četudi pravzaprav sploh ni pomembno, saj je konec za vse enak.

Še zmeraj lahko poskusimo.

Amika Zoja Jelič | 1. 2. letnik | Gimnazija Novo mesto

Mentorica | **Tina Furlan Turk**

»Po normalnosti vojne bo nastopil strah pred normalnostjo normalnosti.«

»To je naša nova normalnost, sprijazniti se je treba in živeti naprej,« so besede, ki jih pogosto slišimo v času trenutne, brez dvoma nenormalne krizne situacije. Preveva nas strah, glodajo nas dvomi in uničujejo enoličnost med sabo zbranih dni neskončnih karanten.

Pozabila sem že, kakšna je bila tista stara normalnost, ne predstavljam si več, kako je bilo živeti brez strahu pred boleznijo, o kateri vemo tako zelo malo. Mogoče je tako bolje, saj me tako spomini na predkoronske čase ne dosežejo, otopenost je včasih boljša od globine žalosti.

O soočanju z minevanjem, spreminjanjem in bolečino osebnih in svetovnih katastrof se ukvarja tudi slovenska pisateljica Veronika Simoniti v svojem romanu Ivana pred morjem. Simonitijeva se je rodila 20. oktobra 1967. Na filozofski fakulteti je študirala francoščino in italijanščino, honorarno delala kot učiteljica in lektorica, sicer pa se – kot samozaposlena v kulturi – ukvarja predvsem s prevajalstvom.

Vodi dvojezični blog literarne izmenjave Papirnata hiša, vodi pa tudi razne kulturne dogodke, pogosto v italijanščini.

Živi in dela v Ljubljani, prozna dela pa je začela izdajati l. 2000. Njen prvenec je bila prozna zbirka Zasukane štorije, sledili so mu romani Hudičev jezik, Kameno seme, Ivana pred morjem in nazadnje Fugato. Za omenjena dela je prejela nagrado za najboljšo zgodbo Radia Slovenije, nagrado

za najboljšo zgodbo revije Literatura, nagrado za najboljšo kratko zgodbo revije Literatura, nagrado Tržaškega ženskega sveta in kresnika.

Fragmentarni roman Ivana pred morjem je izšel pri Cankarjevi založbi leta 2019.

Snov črpa iz avtoričine družinske preteklosti, dedovih pripovedovanj, pisem in fotografij, troplastno pa je urejen na pisemske odseke, zgodbo sedanjosti, napisane v pretekliku in zgodbo preteklosti, zapisane v sedanjiku.

Je zgodovinski roman, ki sega v obdobje tik pred, med in po drugi svetovni vojni. Pripoveduje zgodbo pripovedovalkine babice, katere hišo pripovedovalka po njeni smrti čisti za prodajo, ob tem pa sintetično razkriva s tabuji ovenčano družinsko preteklost.

Na videz prepletene, zmedene in kaotično krute dogodke iz življenja svoje babice Ivane in mame Pine, pripovedovalka, s pomočjo razuma in domišljije, sintetično ureja v smiselno zaporedje.

Tu je prisoten notranji monolog, ki ga bralec spremlja skozi celotno delo. Pripovedovalka ob branju starih pisem razmišlja o svetu, življenju in svoji vlogi v njem. Pestijo jo značilna človeška vprašanja o smrti, pozabi in spominu, mučita jo tako začudenost zaradi babičine prikrite druge nosečnosti in tudi slaba vest ob razkrivanju namenoma prikrite zgodbe.

Z notranjim monologom avtorica učinkovito povzema dogajanje – tako preteklosti kot tudi pripovedovalkinega notranjega sveta in izpostavi glavne tematike romana, ki je, kljub svoji večplastnosti in kompleksnosti, verjetno prav zaradi omenjenih refleksij gladko berljiv.

Slogovno so (samo)refleksivni vložki bogati, precej tekoči in lirični.

Kljub mestoma didaktičnem filozofiranju učinkujejo organsko, bralec se lahko poistoveti s pripovedovalkinim miselnim procesom. Retorični postopki, uporabljeni v monologih, ga nagovarjajo h ukvarjanju s podobnimi vprašanji, vse prežemajoča, skorajda ljubeča sprijaznjenost pripovedovalke pa ga ne pusti resigniranega. Sprijaznjenje in pomiritev sta pravzaprav to, kar je pripovedovalka potrebovala kot predstavnica tretje generacije družine, zaznamovane s tragedijami druge svetovne vojne.

Kot tri ženske treh generacij, so bili tudi trije moški, ki so to družino najbolj zaznamovali.

Tri pa so bile tudi vode, s katerimi je babica Ivana te moške povezovala.

Kot mlada učiteljica je Ivana delala v vasi Škale, odrezana od svojega ljubega Adrijana, tržaškega Slovenca, omejena na tisti zahrbtni kraj, na jaso in hribe, ki so ga obdajali. Bila je upornica, drugačna in nenavadna, zato so jo vaščani gledali postrani. Življenje pa ji je najbolj grenil šolski nadzornik Alfonz Kumer, ki jo je izkoriščal, ji nižal plačo, zadrževal njena pisma in jo celo otipaval.

Spomin na škalsko mlakužo in njeno življenje ob njej je imel grenak okus.

Med vojno se je Ivana, sedaj že mama deklice Pine, po izgonu moža v Srbijo, na »evropsko smetišče«, zatekla v Železnike k sestri Ljubi. Tam je ob deroči gorenjski reki živela dvojno življenje, hkrati pa bila Nemcem poslušna meščanka in uporniška učiteljica, ki je imela ilegalen pouk v slovenščini. Učbenike ji je prinašal lep, pogumen partizan Vitalij, s katerim se je zapletla v ljubezenski odnos in celo zanosila. Vitalij je bil zanjo napol sanjsko utelešenje Erosa, ki pa se je po vojni izcimil bolj v nekakšnega »dionizičnega satira«, je zapisal Jaroslav Skrušny. Po vojni se je namreč preselil v Ljubljano in postal priznan umetnik in intelektualec, tam pa ga je pogosto obiskovala na družabnih večerih. A se je spremenil, postal je vase zaverovan in gospodovalen, Ivana je bivala v njegovi senci in kljub temu, da jo je celo naslikal, si nista mogla biti več blizu. Ko je umrl, dementna Ivana za njim ni žalovala.

Tretji moški v njenem življenju je bil njen ljubeči mož Adrijan, Jadran. Tretja voda je bilo njegovo (in njeno) severno jadransko morje, na katerega obalo sta se preselila po vojni.

Adrijan jo je ljubil, neprestano sta bila v stiku preko pisem, iz katerih si je pripovedovalka izoblikovala zgodbo. Adrijan je z Ivano ostal do konca, ob njej je bil, ko je živela mimo njega, v svojem svetu, otopela in ignorantska. Gledal jo je, kako je počasi zbolela za demenco, vsak dan počasi odhajala, in ob tem izginjal tudi sam. Na koncu je umrl pred njo, Ivana pa mu je vsak dan še vedno pripravljala kosilo. Ni se več mogla sprijazniti z izgubljanjem, pozaba je postala njeno varno zavetje.

Ivana je neprestano izgubljala ljudi, ki jih je ljubila, najbolj pa jo je zagotovo zaznamovala izguba njenega (in Vitalijevega) še nerojenega otroka.

Splavila je namreč, ko so jo zaradi pričevanja med vojno odpeljali na zaslišanje. Inšpektor je bil njen stari znanec, Alfonz Kumer, boleč spomin na škalsko mlakužo.

Ogabnež jo je ustrahoval in na koncu posilil in Ivana je izgubila svojega otroka, česar ni nikoli zaupala svojemu možu.

Tudi njeno hčer Pino je doletela prezgodnja smrt, kljub temu da jo je od strahu zakrčena Ivana poskušala na vse pretege obvarovati, čemur se je – materi podobna, spogledljiva hči – na vse pretege upirala. Pina je zbolela za kronično boleznijo, živela je v Ljubljani in se poredkoma vračala v svoj žalostni dom ob obali. Pravzaprav je želela le stran, pograbila je prvo priložnost in odšla na študentsko izmenjavo v Pariz, kar je Ivano še dodatno potrlo. Odtujena mati in hči se nista nikoli več zbližali, trma, strah in skrb so ju držali narazen do Pinine smrti.

Po bolečih izgubah je šlo z njo vse slabše. Njeno apatičnost, depresivnost in ignoranco je podprla še demenca, s katero se niti ni mogla niti želela boriti.

Menim, da se je sprva sama zavijala v tisto samopozabo, zapirala vrata svoje sobe in se predajala nepomembnim dejavnostim, da bi usmerila svoje misli stran od bolečine. Tudi z Jadranom se ni več ukvarjala. S selitvijo v Pinino sobo jo je zavestno izrinila in svojega življenja in njenega doma, center njenega doma je postala umetnost, nekakšna vez z Vitalijem, ki jo je še idealizirala. Ko pa je zbolela za demenco, se je povsem predala. Samopozaba je bila zanjo dobrodošla, saj je bila že tako prazna in nezmožna – pred travmami, ki so jo spremljale iz vojnega časa.

Roman kljub siceršnji sentimentalnosti kruto in – po mojem mnenju realistično – prikaže človekovo odhajanje, ki je nekaj normalnega, a si pred njim zatiskamo oči. Čeprav se mi zdijo »filozofski« vložki na trenutke neprepričljivi v svoji rahlo pretirani lirčnosti, se pisateljičin čut za neolepšano predstavljanje normalnosti kaže predvsem v opisih Ivaninega življenja, še posebej po vojni, ko se obupano trudi ustvariti si normalno življenje, ki ji je bilo nasilno odvzeto. Avtorica pokaže Ivanino željo po življenju in ne le golem preživetju, predvsem so se me dotaknili trenutki Ivaninega zatekanja k umetnosti, ki je zanjo od nekdaj predstavljala pobeg iz krute realnosti med valove spominov.

Prav ta možnost izbire med banalnostjo in razburljivim dožemanjem življenja, je zame realnost, ki mi je bila v času

koronakrize odvzeta. Niti približno normalno se mi ne zdi, da nisem imela možnosti preusmeritve, spremembe ali pobega, počutila sem se zvezano in obstalo.

Čas se je ustavil, tako kot se je na koncu ustavil Ivani. Hrepenela sem po spremembi, vendar si je nisem mogla omogočiti. Ta nova normalnost zame ni bila nikakršna normalnost in ne verjamem, da bomo ljudje lahko še dolgo tako vztrajali. Zapadamo v apatičnost, pozaba že skoraj zveni kot uteha.

Potrebujem valove morja, ne le leno mlakužo, da preplavamo to veselje in si ustvarimo spomine, ki nas bodo obdržali nad gladino pozabe.

Živa Rituper | 2. letnik SSP | Gimnazija in srednja kemijska šola Ruše

Mentorica | Metka Volmajer

Po normalnosti vojne bo nastopil strah pred normalnostjo normalnosti

»Brez spominov ni časa in ni prostora, brez spominov ni sveta.«

Ta besedna zveza je ena izmed glavnih ugotovitev, do katerih pridemo ob branju romana Ivana pred morjem.

Roman je izpod peresa Veronike Simoniti, ki je šele četrta pisateljica, ki je l. 2020 prejela kresnikovo nagrado, ravno za roman Ivana pred morjem. Pisateljica nas prisili, da zgodbo doživljamo skozi ženske oči in s tem še bolj poudari pomen ljubezni in družine.

Zgodba se odvija v dveh popolnoma različnih obdobjih, vendar se to ob branju popolnoma izkorenini, saj so pretekli dogodki zapisani v sedanjiku, sedanjost pa je zapisana v preteklem času.

S tem prepletanjem je avtorica poskrbela, da se zgodba poveže v celoto in »preliva« med preteklostjo in sedanjostjo.

Skozi roman pa nas vodi neimenovana vnukinja, ki skupaj z bralcem odkriva prikrito resnico njenih prednikov.

Ob branju in doživljanju romana spremljamo razvoj Ivane od njene rane mladosti pa vse do smrti. Ivana je veljala za zelo izobraženo, razgledano in tudi trmasto dekle. Skozi leta pa se je zelo spremenila, kar opazi tudi bralec, saj je proti koncu prikazana kot starejša ženska, ki jo je življenje popolnoma potolklo in razočaralo. Na koncu jo spoznamo v takšni luči, kot je nismo videli skozi celotno knjigo.

Zapre se v »svoj mehurček« in iz njega jo spravi redkokatera stvar, sanja o drugačnem življenju. Do take drastične spremembe njene osebnosti je vodilo ogromno stvari, od nenehnih selitev, bojevanj, razočaranj, pa vse do treh moških, ki so v njenem življenju imeli ogromno vlogo, tako slabo kot dobro.

Ivanino življenje lahko, glede na tri moške, ki so jo zaznamovali, razdelimo na tri obdobja.

Vsak moški predstavlja določen kraj, kjer je Ivana živila. Ker pa je nekakšna rdeča nit romana tudi morje oz. voda, lahko vsakemu od teh treh mož, simbolno pripišemo eno od voda.

Besedna zveza škalska mlakuža nas popelje v čas, ko je Ivana živila v Škalah.

V tem kraju je nanjo vplival šolski upravitelj Kumer, ki ji je že tako težko in žalostno življenje še bolj oteževal.

Kumer predstavlja vse slabe stvari, ki se nam v življenju zgodijo in na njih nimamo vpliva. Ivana je bila že tako osamljena, saj je bila daleč stran od Adrijana in vsi v Škalah so jo sovražili in obrekovali, Kumer pa ji je s svojimi dejanji še bolj otežil vse skupaj. Nalagal ji je ogromno dodatnega dela, ustavljal pisma za Adrijana in zahteve za obisk, upal si jo je tudi spolno nadlegovati.

Zaradi njega je Ivana še dodatno izgubila zaupanje v ljudi. Tudi ko je zapustila Škale, je Kumer ostal v njenem življenju, saj je izvedel za njeno največjo skrivnost, da je noseča z drugim moškim.

Deroča gorenjska reka predstavlja življenje pri sestri Ljubi. Tukaj pa v Ivanino življenje vstopi Vitalij, ki ji v tistem vojnem času povrne upanje v ljubezen in na boljše čase. Njena romanca z Vitalijem ji daje občutek varnosti in topline, in vendar se vedno zaveda, da je njeno početje napačno, saj je poročena z Adrijanom, ki jo ljubi in si tega ne zasluži. Tudi Vitalij se vrne v njeno življenje, tako kot Kumer, a šele po vojni. Skupaj preživita ogromno časa, obdana s svojima partnerjema in prijatelji, a Ivana ugotovi, da to ni več njen prijatelj Vitalij in mu ne pove za njenega nerojenega otroka.

Vse življenje pa Ivano spremlja njen mož Adrijan, ki ga lahko povežemo s severnojadranskim morjem.

Kljub temu da sta bila veliko časa ločena, ji Adrijan zmeraj nudi oporo in zatočišče tudi po vojni, ko je bila Ivana popolnoma drugačna.

Proti koncu se Ivana počasi vrača in se zaveda Adrijanove ljubezni in z njim spet uživa ob morju.

Veliko vlogo v Ivaninem življenju je imela tudi izguba otroka, ki je prinesla ogromno žalosti.

V večji meri pa ji je to pomenilo nekakšno olajšanje, kljub temu, da je otrok umrl, saj je morala celotno nosečnost

skrivati, zdaj pa so te skrbi izginile. Seveda pa je to v njej povzročilo praznino in žalost.

Z izjavo, da je Ivana padla v načrtno samopozabo, se ne bi najbolj strinjala, saj tudi če človek želi pozabiti vse stvari, bo še vedno nekdo, ki se bo spomnil preteklosti. Tudi če bi Ivana želela »izbrisati« spomine in izginiti, to ne bi bilo mogoče, saj so živeli še drugi, ki so poznali skrivnosti. Mislim, da je Ivana želela ohraniti samo lepe spomine, a teh je bilo tako malo, da je izgledalo, kot da se je odločila za samopozabo.

V odlomku je besedilo napisano tako, da v nas sproži razmišljanje o dogajanju in samem življenju.

Monolog pa daje občutek, kot da se vnukinja pogovarja z bralcem in mu daje možnost, da sam interpretira odgovore in dogodke, slog pisanja nas spodbudi, da razmišljamo o življenjskih zadevah, kot so usoda, pozaba, smrt, spomini. Pripravi nas do kritičnega razmišljanja.

Ivane je bilo zelo strah življenja po vojni oz. normalnosti.

Zame je normalnost to, da lahko iz dneva v dan živim in delam stvari, ki so mi všeč, ter da se mi pri tem ni treba bati za življenje. Pomembno je tudi to, da se o večini stvari lahko odločim sama.

Ivana je veliko časa živila v strahu ali za Adrijanovo življenje, Pinino, konec koncev tudi za lastno življenje.

Vedno je nekdo drug sprejemal odločitve o njenem življenju. Nikoli ni živila brezskrbno, tudi po vojni ne, saj se je bala, da bo kaznovana za svoje napake, ki jih je storila. Vsak bralec si drugače predstavlja normalnost, ampak upam si reči, da bi se vsak strinjal, oz. razumel Ivanin strah pred normalnim.

Vse življenje je živila v skrbeh in strahu, zato jo je bilo strah življenja brez strahu, saj ni vedela, kakšen je občutek – živeti brez strahu.

Ivana je zmeraj živila v strahu in z ogromno slabimi spomini. Mogoče je res želela izginiti v samopozabo, tega ne bomo nikoli zares izvedeli, a kljub temu je spomin nanjo ostal živ, saj: »Človek umre šele takrat, ko umre zadnja oseba s spominom nanj.«

Tjaša Rajtmajer | Biotehniška šola Maribor

Mentorica | **Monika Rubin Bračko**

»Po normalnosti vojne bo nastopil strah pred normalnostjo normalnosti«

Slovenija, vse najboljše! Letos samostojna Slovenija praznuje trideset let samostojnosti, kar se mi zdi vredno omembe. Vredno je izpostaviti, kakšno literarno zgodovino imamo Slovenci že za seboj. Pa ne samo v teh tridesetih letih.

Ne dvomim, da se bo tudi roman Veronike Simoniti Ivana pred morjem zapisal v slovensko zgodovino, in to tako zaradi same tematike, kot tudi zaradi samega sloga pisanja. V romanu je opisano obdobje, ki se je v slovenski prozi pojavilo že nemalokrat. A ta roman ne opisuje grozot druge svetovne vojne, temveč opisuje obdobje te vojne s prikazovanjem vezi med ljudmi.

Opisani so tudi trdi časi po koncu vojne. V glavnem lep roman o nelepah časih in rečeh.

Veronika Simoniti je slovenska pisateljica, prevajalka in lektorica, rojena 20. 10. 1967. Diplomirala je na ljubljanski Filozofski fakulteti iz italijanskega in francoskega jezika. Med letoma 1994 in 2009 je kot samozaposlena v kulturi objavila vrsto prevodov iz italijanščine in francoščine.

Medtem je honorarno poučevala na zasebnih šolah, ljubljanski Filozofski fakulteti ter v Italiji. Od l. 2008 je redno zaposlena. Občasno moderira literarne večere, predvsem z italijanskimi avtorji. Od l. 2014 ureja dvojezični spletni blog za slovensko-italijansko literarno izmenjavo (poslovenjeno – Papirnata hiša).

Prozna dela objavlja od l. 2000. Leta 2005 je izšel njen prozni prvenec *Zasukane štorije*, leta 2011 pa zbirka kratkoproznih zgodb *Hudičev jezik*. L. 2014 je izdala svoj prvi roman *Kameno seme*, ki je bil l. 2015 nominiran za nagrado kresnik. Leta 2020 je nagrado kresnik prejela za svoj novi roman *Ivana pred morjem* (2019). Konec leta 2019 je izšla tudi zbirka *Fugato*.

Zgodba romana *Ivana pred morjem* se začne, ko se brezimna pripovedovalka vrne iz Pariza domov v Slovensko Primorje, da bi pospravila in prodala hišo svoje pokojne mame, saj je našla resnega kupca. Med pospravljanjem najde kup dedovih pisem, ki jih je pisal iz konfinacije v Srbiji ter med kupom porumenelih slik najde sliko babice Ivane, ki za eno roko drži hčerko Pino, drugo roko pa polaga na nosečniški trebuh. Ta slika je sprožilec romana, ki tako v nas, kot tudi v vnukinji, porodi še milijon neodgovorjenih vprašanj. Kaj se je zgodilo z otrokom? Kdo je bil njegov oče? In zgodba, ki jo je skrivala slika in ki jo je skrival čas, se začne zapletati. Vnukinjo začne zanimati, kaj vse ji je družina prikivala. Hitro se nam vzpostavi še druga, vzporedna pripoved, ki prekinja dogajanje v sedanjosti in nas postavlja v čas pred, med in po 2. svetovni vojni.

Roman v bistvu predstavlja tudi razkol, ki se je zgodil v 60. letih prejšnjega stoletja. Razkol, ki ga ni povzročila vojna, ampak tehnologija. Predstavlja razmerje, razlike med življenjem in smrtjo. Med vrsticami je roman tudi kritika današnjega časa. Nekako želi vzpostaviti povezavo med današnjimi vojnami po svetu, begunci in 2. svetovno vojno. Predstavlja čisto normalne ljudi, ki so doživeli nekaj groznega in so zaradi tega drugačni in to drugačnost pisateljica umetelno zaobjame. Še najbolj, ko gre Ivana v Ljubljano, na zabavo, ki jo prireja njen medvojni ljubimec Vitalij. Želi odživeti del svoje mladosti, ki je zaradi vojne ni mogla, vendar to ni več mogoče. Vsa njena pričakovanja se porušijo, stre se ji srce. Zato se odloči, da se vrne nazaj v Portorož, nazaj k svojemu možu, nazaj k morju.

Morje v romanu predstavlja Ivanino željo z velikim Ž. Predstavlja nekaj neulovljivega, nedosegljivega. Tudi ko se Ivana končno preseli na morje, ga še vedno ne doseže, še vedno stoji pred njim. Pisateljica je v enem svojih intervjujev omenila, da se v svojih delih večkrat ukvarja z vprašanji jezika, resničnosti in identitete in morje ji predstavlja kuliso, na katere odru se dogajajo drame.

V romanu je ključen tudi prepir med pripovedovalko in njenim partnerjem o morju.

Po eni strani je lepo, brezmejno, domače, po drugi strani pa je samo sredstvo Odiseju, da se je vrnil domov, lahko bi ga pa tudi ugonobilo, kot si morje predstavlja pripovedovalkin partner Pierre.

Morje je v romanu nekakšna rdeča nit ali simbol. Tako Ivana kot tudi pripovedovalka imata skupno vez z njim. Morda morje predstavlja preteklost in prihodnost hkrati, saj predstavlja vse, kar je že bilo, kar bi lahko bilo in kar še bo.

Sicer pa v romanu zasledimo kar tri vode, ki so povezane s tremi moškimi, ki so zaznamovali Ivanino življenje. Škalska mlakuža oz. Škalsko jezero predstavlja Ivaninega največjega sovražnika Kumra. Če roman predstavlja življenje, potem je Kumer edini resnični antagonist v tem romanu. Je vse slabo, kar se nam v življenju lahko zgodi in na kar nimamo vpliva.

Že v času prve Ivanine in Adrijanove zaljubljenosti je njuna pisma skrival in odtujeval in tako skrunil vez med njima. Med vojno je postal nemški kriminalistični inšpektor, Ivano je odpeljal in jo zasliseval, kar je Ivano popolnoma vrglo iz tira. Zato je teden dni kasneje izgubila deklico. Noseča je bila. Splavila je. Ta izguba otroka je Ivano potolkla in precej zaznamovala. Morda tudi rešila. Kdove, kako bi Ivana nosečnost pojasnila možu. Kako bi on sprejel »tujega« otroka? Bi jo še ljubil?

Odgovori na ta ključna in usodna vprašanja ostanejo skrita in skupaj z deklico, ki je rastle v Ivani, splavajo v veselje.

Deroča gorenjska reka oz. Železna voda predstavlja kraj, kamor se je Ivana s Pino zatekla med vojno. Predstavlja tudi Ivaninega medvojnega ljubimca Vitalija, s katerim obnovi stike in se skupaj z njim in drugimi ljubljanskimi umetniki družijo v Ljubljani. Ljubezni do Vitalija nikoli ne pozabi. Severno Jadransko morje, kot že omenjeno, predstavlja Ivanino željo z velikim Ž. Predstavlja njen dom in njenega moža Adrijana, s katerim se po vojni skupaj preselita v hiško v Portorožu, vendar živita precej odtujeno. Adrijan živi mimo Ivane, ki živi mimo njega. Adrijan je veliko zdoma, ker ji ne zna pomagati. Njuna ljubezen je prikazana precej človeško in realno. Zaljubila sta se, se odtujila, spremenila, vendar se na koncu vrneta drug k drugemu, saj je bila njuna ljubezen (in vez) močnejša od vojne, Vitalija, odsotnosti ali Kumra.

Po vseh hudih stvareh, ki so se Ivani zgodile in jo zaznamovale za vse življenje, se je tudi ona odtujila in spremenila – kot zapisano: padla je v načrtno samopozabo. Cele dneve

je preživela v svoji sobi, včasih se je sprehajala ob morju, pletla je, čistila, kuhala in tudi Adrijan ji ni znal pomagati. Zaradi tega se ji je tudi bolj kot ne izmikal. Na trenutke je Ivana želela odživeti del svoje mladosti, ki je zaradi vojne ni mogla, a tudi to ni več mogoče. Zaradi visokih pričakovanj, ki se ji v trenutku razblinijo, se še bolj razžalosti. Preveč je pričakovala in sedaj skorajda ne obstaja več. Slog v romanu je precej poseben. Jaz osebno takšnega še nisem zasledila. V knjigi se prepletajo zgodbe treh generacij družine. Avtorica jih lepo in mehko preliva, a hkrati še vedno z lahkoto razločimo zgodbe posameznih generacij.

Sedanost, v kateri živi pripovedovalka, je zapisana v pretekliku, medtem ko je preteklost babice Ivane zapisana v sedanjiku. Tako je želela pisateljica zgodbi med seboj še bolj povezati in poudariti, da se nam nekatere stvari zdijo oddaljene, pa mogoče niti niso.

Tu pa tam je dodan kakšen odlomek o vprašanju časa in prostora, ki je v romanu eno ključnih. Jezik pa je, kot je povedala avtorica, kot moderno novo stanovanje, čistih in preprostih linij, tu pa tam preseneti kakšen baročen fotelj.

Tako kot je zapisano v romanu, so takrat živeli v normalnosti vojne, danes pa živimo v normalnosti epidemije. Sama se ne morem strinjati s tem, da karkoli od tega lahko imenujemo normalnost.

Ne moremo, ker to ni normalnost.

Res je, da smo se danes že morda navadili življenja, ki ga živimo že več kot eno leto, vendar tega še vedno ne moremo poimenovati normalnost.

Zame so normalnost koncerti, zabave, šola v živo, potovanja brez omejitev in predvsem svobodno življenje brez strahu, da bi se nam lahko kaj zgodilo – na vsakem koraku. Žal mi je, da bom primorana najboljša leta svojega življenja – srednjo šolo – preživeti v nenormalnosti in da bom prikrajšana za milijon prekrasnih doživetij, ki bi se mi morala v tem brezskrbnem času zgoditi, pa se, žal, ne bodo.

A upanje, da se čimprej vrnemo v normalnost, ostaja.

Roman se mi zdi prepričljiv, vendar ne morem ravno reči, da zaradi te »normalnosti«.

Sama dojemam normalnost popolnoma drugače kot junakinja v romanu. Zame nikoli nobena vojna – ali v tem primeru – epidemija, ne more postati normalnost. Verjamem pa, da se je in se bo – v dejansko normalnost življenja – pre-

cej težko vrniti. Zame je roman prepričljiv predvsem z vidika časa in prostora. Njun pomen v romanu me navdušuje.

Zgodba se konča, ko se pripovedovalka iz Slovenije vrne v Pariz in se skupaj s partnerjem preseli v novo stanovanje. Med premikanjem kredence, pripeljane iz Slovenije, iz nje pade še en kup papirja, kup neprebranih pisem, ki nam in pripovedovalki razkrijejo končno resnico in vse niti se povežejo.

Roman Ivana pred morjem, ki opisuje ljubezen v času 2. svetovne vojne, družinske skrivnosti in intimna razmerja na različnih koncih sveta. Opisuje vezi med ljudmi, ki so krhke in hkrati tako močne, da jih nič in nihče ne more pretrgati. V ospredju so predvsem ženski liki, ki so predstavljeni kot močni in samostojni. V ospredju je tudi sentimentalni odnos do doma in domovine, tega v Parizu ali drugje po svetu ni.

Če pozorno beremo, lahko opazimo, da je avtorica želela izpostaviti tudi pomembnost časa, saj je vključenih kar nekaj odlomkov o času in prostoru.

In točno ti odlomki so ti notranji monologi, ki jih zasledimo na določenih delih romana. Avtorica je o tem povedala: »Narejeni smo iz spominov, ki gradijo našo percepcijo sveta in so pomembna komponenta naše identitete«.

Lahko rečemo tudi, da je roman sestavljen iz spominov na čase prejšnjega stoletja, na življenje babice Ivane, deda Adrijana in nenazadnje tudi Pine.

Spomini gradijo njihovo identiteto in na koncu lahko rečemo, da so spomini vse, kar imamo.

»Brez spominov ni časa in ni prostora, brez spominov ni sveta.«

Ana Žiger | Škofijska gimnazija Antona Martina Slomška

Mentorica | Alenka Bratuša

Preteklost je v sedanjosti, prihodnost je v preteklosti

Drago Jančar, lanski dobitnik avstrijske državne nagrade za evropsko književnost, nas v svojem romanu Galjot popelje po slovenskem prostoru 17. stoletja in opisuje večni beg glavnega junaka Johana Ota, Marjan Rožanc pa v svojem romanu Ljubezen jasno in neposredno opiše svoje čustveno doživljanje v času, ko na Slovenskem neusmiljeno divja druga svetovna vojna. Čas pa močno vpliva na usodo obeh.

Glavna razlika med obema romanoma je dogajalni čas. V Galjotu je to čas ideoloških spopadov, različnih verskih sekt, blaznosti, histerije, čarovniških procesov, inkvizicije, ovaduštva in bolezni, česar pa slovenski pisatelj, dramatik in esejist ni izkusil sam.

Po drugi strani pa je Rožanc, ki ga je najbolj zaznamovalo služenje vojaškega roka l. 1950, dejansko na lastni koži izkusil vojni čas ter tako v pripoved lažje vključil lastno otroško doživljanje,

Jančarjeva naloga je bila v tem smislu težja, pa vendar lahko pri obeh romanih iščemo vzporednice s sedanjostjo.

Jančar je v svojem zgodovinskem romanu snov črpal iz zgodovinskih virov in se vanje izredno poglobil, saj nas med branjem močno prežema srhljivost takratnega časa, v katerem si življenja ne moremo niti predstavljati. Precej občudovanja vredno je, da je čas, v katerem sploh ni živel, opisal tako živo in resnično. Pri tem je izpostavil ponekod še danes aktualno temo preganjanja tujcev ter človeškega strahu pred drugačnostjo in njenega nesprejemanja.

Glavni junak Johan Ot, ki prihaja iz nemške kneževine Neisse, je zelo težko razumljiv in z njim se je pogosto res težko poistovetiti.

Nemec med Slovenci na večnem begu in v večnem strahu je sicer literarna oseba iz mesa in krvi, ki ni na noben način idealizirana, pa vendar je nikdar ne moremo prav razumeti,

saj izvemo malo o njegovih čustvih in splošnem doživljanju strahotne stvarnosti. Težko bi ga lahko opredelili kot junaka, saj je sprva človek, ki se želi nekonfliktno vključiti v slovensko družbo, nato izdajalec, ki se druži s štiftarji, zatem ujetnik neusmiljenega Lampretiča in kasneje začasni trgovec, ki se vdaja pijači in ženskam; že zatem mu je dodeljena identiteta, ki sploh ni njegova, prozi koncu pa postane zaslužjeni galjot, obsojen na večno trpeče življenje na morju in ko temu ubeži in je ironično prepričan, da se bo že izmazal, postane le še ena izmed mnogih, naključnih žrtev kuge.

Tako v svojem begu nikdar ne zmaga in nazadnje spozna, da smrti ni mogoče ubežati. Slog pisanja branje pogosto otežuje, predvsem ko gre za mlade bralce, saj ne manjka manj razumljivih antagonizmov. Slogovna gostota in baročno nabrekli opisi prav tako upočasnjujejo branje in povzročijo, da se manj pozorni bralec v dogajanju pogosto izgubi.

Čeprav je Jančar v veliki meri sledil tradicionalni obliki romana, je Galjot za zgodovinsko razgledanega bralca, ki ne pozna takratnega časovnega obdobja, na katerega nakazujejo številni, med drugim tudi latinski napisi in sodne izjave, branje lahko precej zmedeno in celo nezanimivo.

Johan Ot v veliki večini ni aktivni junak. Svoje usode si pogosto ne kroji sam; krojijo jo neusmiljene oblasti, nagnjene k preganjanju vsakega, ki je vsaj malo drugačen, z Lamretičem na čelu, krojijo jo štiftarji in trgovci, ki se jim med svojim potovanjem pridruži, krojijo jo skratka drugi ljudje, ki mu pri begu bodisi pomagajo bodisi pa mu ga otežujejo. Zaradi štajerske Karoline pristane v ujetništvu, kjer je mučen in po krivem obsojen. Inkvizicija pripomore, da ne pove resnice o sebi, temveč pristane na obtožbe, ki mu jih polagajo v usta.

Človek namreč raje prizna, da je kriv, pa čeprav brez krivde, kot pa da se do konca vdaja neznosni bolečini. Nanj deluje trgovec Adam, ki ne skriva svoje sumničavosti in sovraštva do oblasti ter v Johanu Otu le stopnjuje strah pred preganjanjem, tujstvom in ujetništvom.

Njuno zadnje srečanje ob koncu romana pokaže absolutno moč oblasti, ki na vsak način odstrani vse aktivne ali pasivne nasprotnike, pa tudi tujce, disidente in blodnike, med katere sodi Johan Ot.

Zelo ga zaznamuje galeja, kjer je življenje le eno samo garanje brez konca, ki ga privede na rob blaznosti. Ob zgodbi o Galebjem Simonu dokončno spozna učinek oblasti na kaznovanega posameznika.

Kljub temu da je kuga sprva dejavnik, ki ga iztrga usodi na galeji iz rok in predstavlja skorajda rešitev in možnost za beg, je na koncu – ironično – tudi njegova dokončna poguba.

Slovenske dežele so mu predstavljale en sam boj za preživetje, le s težavo bi temu, kar je počel, rekli življenje. Ves čas je v stalnem konfliktu z okolico, ki ga ne sprejema in bije neskončno vojno z njo in tudi sam s seboj, ta boj pa dokončno zaključí smrtonosna kuga, za katero je še tako verjel, da se ji bo izognil, kakor se je izognil vsem kaznim poprej.

Pa vendar so njegovi upi zaman; bolezen se je bliskovito širila, naključno izbirala žrtve in nazadnje izbrala tudi njega.

Tako lahko ugotovimo, da Johan Ot ni krojač lastne usode, o njej stalno odloča nekaj drugega, njegova naloga je le, da beži in vsaj navidezno išče svoj smisel in mir, za katerega je jasno, da ga v takšnem histeričnem času, prežetim s strahom, ne bo nikoli našel.

Zato je pasivni junak, je na poti brez konca, kjer ni nobene upora, sporočila ali ljubezni, ki bi osmislila njegovo brezkončno bežanje pred resnico.

Sprva bi morda pomislili, da bi predvsem v trenutnih epidemioloških okoliščinah uspešneje aktualizirali Jančarjev avanturistični in potepuški roman, ki je dvignil prah predvsem v Parizu, kjer so ga povezali s trenutno situacijo. Pojma bolezen in karantena sta nam v tem trenutku več kot poznana, pa vendar v romanu manjka čustvenega pridiha, ki bi nam omogočil lažje poistovetenje.

Kot mlajši bralci časovnega ozadja obeh romanov nismo izkusili, pa vendar bi bila aktualizacija Ljubezni nekoliko lažja že zaradi same narave avtobiografske pripovedi. V njem se junakov otroški in nedolžni pogled na svet popolnoma spremeni, razkrije se mu svet dobrega in slabega, svet prijateljev in sovražnikov, v katere se Spremenijo vsi zelenojamski prebivalci, do katerih je še v času vojne gojil neobsojajočo, enakovredno, naivno in pristno otroško ljubezen, ki ni poznala razlik. Njegovo srce je bilo odprto in brezmejno in prav to čustveno doživljanje avtorja nam omogoči, da se z njim poistovetimo in ga povežemo s samim seboj, saj smo tudi sami nekoč otroško in brezmejno ljubili in naša ljubezen ni temeljila na razlikah.

Takrat je bilo še vse iz ljubezni, ki ni potrebovala vzroka za svoj obstoj. Ob branju se zavemo, da ljudje nikoli nismo le dobri, da se v človeku vedno skriva tudi temno sovraštvo, iz katerega izhajajo tudi najbolj kruta dejanja.

V Galjotu pa ta ljubezen manjka, zaradi odsotnosti čustev se težko postavimo v junakovo vlogo. Takratni čas je bil preveč drugačen v smislu človeškega mišljenja in prepričanj, da bi ga lahko prenesli v sedanjost.

Jančar v svojem romanu ne vidi sedanjosti, vidi le takratno preteklost in individualno stisko človeka tistega časa. Rožanc pa piše o sedanjosti, ki jo je izkusil sam, zato splošno pozna človeško naravo in pri tem vidi, kako je tukaj in zdaj zaznamovan s preteklostjo, ki jo je včasih težko sprejeti, vidi pa tudi prihodnost, ki jo predvidi na podlagi svojega doživljanja in se zaveda, kam nas nesejo poti sedaj in kam nas bodo nesle v prihodnje. Usodo obeh junakov kroji čas. Johana Ota preganja, Rožanca pa notranje spremeni, v obeh primerih pa je ravno čas vir vseh pozitivnih in negativnih življenjskih sprememb, ki ju doletijo, je hkrati njuna rešitev in njuna poguba.

Jasno pa je, da brez časa njuni usodi sploh ne bi obstajali.

Oba romana se lotevata nekih eksistencialnih tematik, Jančar jo predstavi skozi nam in njemu tujega in nepoznanega junaka, ki jo pogosto sploh ni, Rožanc pa skozi lastne oči, kar nam pripoved veliko bolj približa.

Če se zavedamo sedanjosti, jo spoznavamo in jo razumemo, bomo bolje razumeli preteklost, pa tudi prihodnost, ki druga brez druge ne moreta in sta večno in neločljivo povezani.

Čas ima neizmeren vpliv, brez njega ne bi nič obstajalo – tako v obeh romanah kot tudi v življenju. Celi rane, vendar jih tudi povzroča.

Sabina Čegovnik | Šolski center Slovenj Gradec, Gimnazija

Mentorica | **Irena Matko**

Preteklost je v sedanjosti, prihodnost je v preteklosti

Oba avtorja zgodovinskih romanov zgodovino uporabljata kot slikovito kuliso za pisanje zgodbe, skozi katero raziskujeta temeljna vprašanja človekovega obstoja. Služi kot temelj, iz katerega gradita junake in njihove zgodbe, ki pa so z zgodovinsko usodo zaznamovani do te mere, da je ta vedno sredstvo njihovega propada. Čeprav sta si podobna v smislu pojmovanja zgodovine in njene uporabe v delih, pa se avtorja pomembno razlikujeta v rabi avtobiografskih elementov.

Marjan Rožanc, najpomembnejši slovenski esejist, je v svoje pisanje vedno vlagal vso svojo eksistencialno zavzetost – ob izmišljeni fabuli svoje otroške bolečine, dvomov in razmišljanja, je skozi svoja dela podajal iskrene in globoke interpretacije svojih stisk, ter osebno doživetih značilnosti prostora in časa, v katerega je bila postavljena zgodba.

Jančar, avtor mnogih nagrajenih zgodovinskih romanov, kot so *To noč sem jo videl*, *Katarina*, *pav* in *jezuit* ter pred kratkim izdan *In ljubezen tudi*, pa teme rane avtobiograf-

skih zgodb nima – Jančar je s križanjem nekdanjega in sedanjega ter zamišljene spominske imaginacije in aktualnega pragmatizma v svojih delih paradoksalno problematiziral človeka kot zgodovinsko bitje, žrtev historične določenosti in zamejenosti.

Obravnavani roman *Galjot* je postavljen v 17. stoletje slovenskih dežel, ki jih je zaznamoval čas inkvizicije, čarovniških procesov, grmad, kuge in nasilja, ki je bilo za človeka, ujetega v ta čas, neizbežno. Osrednjega junaka so njegove zgodovinske okoliščine vodile po nemirni poti in potovanju, ki ni sledilo neki višji ideji, pa je bila preprosta hoja za svetom samim – Ota so okoliščine predstavljale iz ene smrtne nevarnosti v drugo, od sojenja zaradi vpletenosti v novo štifto, do viharnega morja na galeji in do samega konca, ki mu ga je zapisala kuga.

Rožančev roman *Ljubezen* pa se odvija tri stoletja kasneje, v času italijanske in nemške okupacije Slovenije. Osrednja

tema romana je odraščanje glavnega literarnega lika, Rožanca samega.

Čeprav je njegov zunanji svet razcepljen na dvoje in čeprav kaos vojne ruši idilo Zelene jame, njegove domače četrti, pa se ta razklanost – vse dokler ostaja otrok in ljubi brez razlik – ne naseli vanj. A vojni čas in njegova zaznamovanost s krutostjo, nasiljem in smrtjo, je na koncu determiniral tudi odraščajočega Marjana, ko je končno posegel še v njegovo, prej vsemu odprto, otroško srce.

Čas, v katerem je odraščal, je usodno botroval njegovemu spoznanju o krutosti sveta in zavedanja, da z odraščanjem izgine tudi naivna otroška ljubezen – in ravno zaradi tega se roman konča z junakovim jokom, ko ta joče za časom otroštva in nedolžnosti, ki ga je zdaj zamenjal kaos in svet trde in krute življenjske realnosti.

17. stoletje je, prav tako kot obdobje Marjanovega otroštva, zaznamovano z nasiljem in smrtjo. Gre za stoletje, polno dogodkov, od reformacije pa do epidemije kuge, zaradi česar je Jančarjeva izbira tega zgodovinskega obdobja popolnoma smiselna.

V katero stoletje pa postaviti junaka, ki je objekt svetovnih manipulacij, po nemirni poti zgolj sledi svojemu telesu, ki ga usmerja dogajanje okoli njega?

Če ustvariš junaka, čigar težnja po obstoju bo prioriteta nad samoaktualizacijo in spoprijemanjem z usodo, potem je 17. stoletje pravo obdobje za življenjsko pot tega junaka.

Jančar tako ni v besedilo, po besedah avtorjev priloge, »zgnatel vsega svojega poznavanja sveta v sedemnajstem stoletju«, pač pa vse pomembne dogodke, ki so to stoletje definirali.

Prav tako – v nasprotju z omenjenim avtorjem – menim, da identifikacija z glavnim junakom literarnega dela ni osrednje merilo njegove vsebinske vrednosti in kvalitete.

Mnogo največjih svetovnih romanov gradi svojo zgodbo na junakih, s katerimi se ni preprosto poistovetiti, od ruskega realizma z Razkolnikovim, do modernejših del, kot je denimo Skrivna zgodovina Donne Tartt – koliko ljudi se lahko poistoveti s študenti grščine, ki so me obredom bakanala vzeli življenje sočloveku?

Jančarjevo delo je res, kakor trdi avtor, težko berljivo, a ne zaradi »baročne nabreklosti« v slogu, temveč zaradi spraševanja težkih tematik. Kuga, inkvizicija in garanje na

galeji niso lahka snov, in pričajo o nasilju, ki je zaznamovalo 17. stoletje.

Prav tako pa na kvaliteto sloga ne vplivajo »moteči arhaizmi« – čemu bi pisal zgodovinski roman in ga popolnoma zmoderniziral, ko pa je ravno to veristično opisovanje stvarnosti čar tega.

Vidno je, da je avtor priloge zgrešil bistvo romana, ki je vzbudil to polemiko.

Avtorjeva izbira romana je popolnoma v sozvočju z idejo literarnega dela – Jančar ne moralizira, ne opredeljuje se do dogajanja – in čeprav je znan kot eden najbolj kritičnih slovenskih avtorjev, v tem delu – skozi prav tako neopredeljenega junaka – ne predstavlja svojih prepričanj.

Tudi slog, uporabljen v delu, ni mišljen kot poetično sredstvo, ki bi olepšalo zgodbo, pač pa ravno dejavnik izražanja pristne vulgarnosti, nasilja in tem, ki so za to obdobje značilne.

Osrednjega junaka, ki je vržen v te okoliščine vulgarnosti, nasilja in teme, pa bi bilo težko opredeliti kot aktivnega ali pasivnega, saj je v sebi nosil aktivno težnjo po lastni ohranitvi in obstoju, za kar se je boril z vsemi svojimi močmi, hkrati pa je bilo to pravzaprav njegovo edino gonilo v življenju – ko pride do eksistenčnih vprašanj, bivanjskih dvomov in višjih resnic, je Ot le simbol pasivnosti.

Ogovorov, ki se mu porajajo, ne išče aktivno, pač pa se le predaja toku življenja, upajoč, da se odgovori pojavijo sami. Njegova dvojnost je izrazito vidna v situaciji, ko pade v roke štajerski Karolini, zakoniku o čarovništvu v slovenskih deželah. Zavaljo ohranitve in lastnega obstoja laže na svojem sojenju o svojih dejanjih, o svoji vključenosti v novo štifto in lastnih prepričanjih, v upanju, da si bo s tem rešil življenje.

Kontrast tej zavzetosti, s katero je, neuspešno, lagal inkvizitorjem, pa je njegov odnos do Adama, trgovca, ki ga je spoznal med svojim potovanjem – ko se ta zaplete v skrivno združbo, ki deluje proti avstrijskemu cesarju.

Čeprav gre za hud in nevaren politični zločin, Johan Ot prijatelju delovanja v tej skupini ne odsvetuje, ampak se od situacije distancira. Ko nekaj tednov pred cesarjevim prihodom v avstrijske dežele Adam izgine, ga Ot ne išče, ampak tudi sam odide – zbeži – ne fizično, kakor Adam, ampak beži v spolnost in hedonistično mestno življenje. Ne zavzame se za določen cilj, distancira se od Adama, ki se zavzema za višji cilj in beži v »ženska bedra.«

Tudi v obdobju, ki ga je preživel na galeji in v obdobju razsajanja nevarne kužne bolezni, zavzame aktivni pristop k življenju zgolj takrat, ko je to v nevarnosti. S svojim življenjem kot galjot se je kljub težnji po begu in svobodi sprijaznil, sprejel je, kar mu je življenje dalo, ne da bi aktivno poskušal pobegniti in živeti za kaj več, kot le za galjo obstoj.

Ta želja po ohranitvi, ki ga je spremljala vse življenje, pa se najbolj pokaže v zadnjem delu romana, ko se Ot poskuša obvarovati pred kugo in smrtjo, ki jo ta prinaša s sabo.

V vsej svoji silovitosti se njegova aktivnost pokaže čisto na koncu, ko ga – leže na tleh – vlečejo proti grobnici za okužene, on pa je še zmeraj prepričan, da bo preživel – kot nakaže v zadnjih stavkih romana: »Izmazal se bom. Zjutraj bom trezen in teh preketih sanj ne bo nikjer več.«

A konec koncev, človek je le vkljenjen v streme svojega telesa – je le trpeči človek, samotni galjot in na dnu svojega aktivizma čisto nič več kot to.

Roman lahko zaradi motiva epidemije v današnjih časih mnogo lažje aktualiziramo kot Ljubezen, postavljeno v čas okupacije in vojne. Tudi nad nami bdi »gosti sklad zraka«,

kot je bdel nad protagonistom, nad katerim je ves čas viselo nekaj usodno težkega.

Tudi mi smo le žrtve zgodovinskih dogodkov, ki nas utesnjujejo in zapirajo v hiše.

In res, vsi dogodki – od vojn, konfliktov, epidemij, so obsojeni na ponavljanje, ki bo še naprej determiniralo vsakega slehernega posameznika, saj smo – ne glede na vse aktivno prizadevanje ali pasivno razočaranje – le telesa, prepuščena rokam zgodovine in njenih ponavljajočih se dogodkov iz preteklosti, sedanjosti in prihodnosti.

Kot končno bitje smo v resnici zavezani k svoji nepremagljivosti in neizprosni umrljivosti.

NAŠ SMISEL JE OHRANITI SE IN PREŽIVETI TER LE OBSTATI SREDI UNIČEVALNEGA, KAOTIČNEGA SVETA.

Kakor je to počel Johan Ot v Galjotu ter Rožanc v Ljubezni, se tudi mi le poskušamo prebiti do konca te epidemije, ki nas konstantno spominja na našo majhnost – v primerjavi z veličino moči zgodovine.

Petra Omejc | Srednja vzgojiteljska šola, gimnazija in umetniška gimnazija Ljubljana

Mentorica | Katarina Jaklitsch Jakše

Zgodovina je čas, ki je nepreklicno minil, vendar hkrati tudi ostaja. Ne moremo se je znebiti, ker je del nas. Dogodki, ki so se zgodili davno, so oblikovali naše prednike in tako posredno tudi nas.

Čeprav se iz zgodovine lahko veliko naučimo, da ne bi več ponavljali napak in grozot, ki so se nekoč godile, se le malokrat zgodi, da se zgodovina ne ponovi.

Človeška narava je namreč v osnovi vedno enaka. Bori se za preživetje, za slavo in čast in zaradi tega smo pripravljeni na stran odriniti to znanje zgodovine, ki bi nam lahko koristilo.

Seveda pa ima vsako zgodovinsko obdobje svoje posebne značilnosti in romana: Galjot Draga Jančarja in Ljubezen pisatelja Marjana Rožanca, izhajata iz dveh različnih zgodovinskih obdobj.

Glavni junak avtobiografskega, eksistencialnega in kolektivnega romana Marjan Rožanc živi v času druge svetovne vojne v Zeleni jami. Okoliščine in dogodki, ki jih s seboj prinaša ta čas, ga do neke mere oblikujejo in utrdijo. Sooči se s smrtjo, negotovostjo, dolgo odsotnostjo očeta, krutimi vojaki in uboji brez pravega razloga, vendar ga to ne pogojuje popolnoma, saj je še otrok in otrok se ne ozira na ideologijo. Tako se vpliv vojne nanj ne kaže tako močno, vendar pa te dogodke in občutja pospravi vase in postanejo del njega. Nosi jih v sebi in na koncu napiše roman.

Zgodovinski roman Galjot govori o tujcu, ki je prišel iz nemških dežel v naše in se dogaja v sedemnajstem stoletju. To je bil čas nadlog, kot npr. Turki, kuga, čas zmede, strahu in – posledično – tudi nezaupanja. Nevedni ljudje, ki sta jih gnala strah in jeza, so želeli najti konkretne krivce za vso

njihovo nesrečo. Tako so ponavadi obsodili ljudi, ki so bili po naravi nekoliko drugačni, ali take kot je bil Johan Ot in bi jim lahko rekli čudaški.

Večkrat je bil obsojen in vedno se je izvlekel. Na koncu, ko je že ubežal ljudem, pa je po njem udarila narava, z boleznijo. Junak je na begu, od katerega mu »pravični in pobožni« niso dali oddiha, postal utrjen, v upanju, ki ga ni izgubil niti takrat, ko mu je smrt – tako rekoč – dihala že za ovratnik.

Kakor v svojem komentarju o romanu Galjot piše M. N., je Jančar kar nekoliko groteskno predstavil dogajanje v času, v katerem je živel Johan Ot. Izgleda kot da so se vse tegobe sedemnajstega stoletja zgrnile prav nanj. Vsekakor ne smemo pozabiti, da ta roman ni zgodovinsko neoporečno poročilo o takratnem svetu, pač pa je umetniško delo, ki se vsakega bralca dotakne (ali pa se ga ne) na svoj način.

Ne strinjam se s komentarjem, da se z junakom ne moremo identificirati. Johan Ot je posebež, ki ga po svetu ženejo ljudje in življenje samo. Nima neke ideje, skoncentriran je le na svoje telo in nemirno dušo, bori se za golo preživetje. Menim, da ko zmoremo strniti motive romana, lahko odkrijemo povezavo med Johanom Otom in številnimi sodobnimi ljudmi.

Tempo življenja, pravila in ideologija, nas posrkajo vase in le malokateri se jih uspe oteti. Mnogi živijo brez življenjskega smisla in se pač – tako kot Ot – borijo le za preživetje in čim daljše življenje – ob čim več materialnih dobrinah. Nenazadnje pa se lahko povežemo z njim tudi v čudaštvu in s takratnimi ljudmi, v obsojanju drugače mislečih.

Na koncu romana je zmagovalka smrt in pisec komentarja misli, da to bralca utesnjuje.

Sama lahko to potrdim, saj sem na koncu dramatične in zgovorne pripovedi pridobila upanje, da bo Johan Ot ostal živ in se ustalil – a mi je po drugi strani konec všeč, saj je nadvse realističen in te vodi k razmisleku o lastnem življenju, ki ga bo nekoč, tako kot vse ostale, prekinila smrt.

Johan Ot je po mojem mnenju predvsem junak, ki se spreminja in se v sami zgodbi bistveno preoblikuje. Menim, da je bil junak na začetku precej pasiven, predajal se je alkoholu, bil je ujet v lastne blodnje, predvsem pa je bil za njegovo pasivnost kriv strah. Ta ga je utesnjeval in mu jemal upanje.

V tistem času so bili aktivni kvečjemu ljudje na višjih položajih. Od preprostih in navadnih ljudi se je naravnost prič-

kovalo, da so pasivni. Johan Ot zato tudi ni mogel nič proti štajerski Karolini, ki je tako rekoč vladala. Vsaka beseda, ki jo je izrekel, je bila zanemarjena in naj bi bil še tako aktiven, mu to ne bi preveč koristilo.

V času, ko je potoval z Adamom, je bil glavni junak bolj pasiven kot kadarkoli prej. Vdajal se je pijančevanju, spolnosti in predvsem spet strahu, ki je bil seveda utemeljen. Kljub temu v tistem času lahko opazimo nekaj aktivnosti, saj se je pri Adamu – pri mnogo stvareh – postavil po robu in mu ni v vsem le vneto prikimaval. Čeprav sta bila dobra prijatelja, se Johan Ot ni nalezal Adamovih idej (glede cesarja in čarovnic), ampak je še naprej razmišljal po svoje.

Menim, da je Johan Ot šele v času, ko je bil na galeji, postal aktiven in nekako svoboden.

To svobodo mu je dajalo upanje in predvsem odsotnost strahu. Spoznal in okusil je, da je lahko notranje svoboden tudi, ko je na zunaj priklenjen. Izgubil je strah. Pridobil je upanje in moč. Tako je postal aktiven.

To upanje in močna volja sta mu pomagali, da se je kljub nastali situaciji vrnil v domače kraje in upanje je ohranil do konca.

Čeprav nam je dogajalni čas romana Ljubezen bližji, se po mojem mnenju roman Galjot lažje aktualizira, saj poudarja veliko problemov, ki jim lahko najdemo vzporednice v današnji družbi.

Naj jih nekaj naštejemo: predsodki (ljudje so že vnaprej sodili Johanu Ot), življenje brez ideje (mnogo ljudi danes živi brez smisla – koliko je samomorov!), bolezen (živimo v času, ki ga močno kroji virus), pasivnost (mnogi se vdajamo toku življenja, ne da bi pomislili na res pomembne stvari) in še veliko drugih. Ne mislim, da se taki problemi niso pojavljali tudi v času, v katerega je postavljen roman Ljubezen, vendar menim, da ti problemi v sami pripovedi niso tako jasno in splošno opredeljeni.

Vidimo lahko, kako se preteklost odraža v sedanjosti in vemo, da se bo tudi sedanjost prav tako odražala v prihodnosti, zato pazimo, kako oblikujemo sedanjost.

Hvaležni smo lahko našim prednikom, da so del svojega življenja poklonili za to, da imamo danes že trideset let svojo državo Slovenijo (med njimi sta bila tudi Drago Jančar in Marjan Rožanc). Trudimo se, da jo ohranimo.

Mislice

Feri Lainšček se je rodil l. 1959 v Dolencih na Goričkem. Po poklicu je pesnik, pisatelj, dramatik scenograf. Napisal je več kot sto del, od tega triindvajset romanov, ki so bili prevedeni v več jezikov. Živi in dela v Murski Soboti.

Njegova dela so: Raza, Mislice, Gusti in Zalika, Peronarji, Ranta, Ločil bom peno od valov, Hit poletja ...

Knjigo Mislice je napisal l. 2000 in je zanjo prejel nagrado večernica. Knjiga vsebuje deset pravljic, kjer se prepleta boj med dobrim in zlim, na koncu pa vedno zmaga dobro. V pravljicah so osebe večinoma ženskega spola, dogajalni prostor pa se odvija med reko Muro in Rabo.

Pesniško zbirko Ne je napisal l. 2018. Zbirka vsebuje 31 pesmic, ki opisujejo odraščanje mladostnika in njegovo napredovanje v razmišljanju. Knjigo je ilustrirala N. Homovec. Pesmi so po zgradbi in obliki alpske poskočnice. Ime pesmic je lahko tudi ena beseda (Teta), ki opiše dogajanje v eni pesmi.

Mladenič skozi pesmice počasi zori in poišče ljubezen.

Med obema knjigama je povezava ta, da so namenjene mladostnikom in mladostniški ljubezni.

V Mislicah je opisanih veliko pravljic, kjer je ljubezen glavna tema (Erni in Etelka, Gusti in Zalika).

V pesniški zbirki NE pa mladostnik tudi najde ljubezen, ki je prej ni bilo, in mišljenje se mu začne spreminjati. Pri obeh besedilih je konec srečen. Fant v pesmicah napreduje in zori v pametnega mladeniča. Fant hoče biti drugačen od drugih in noče slediti skupini (črna ovca), hoče biti nekaj posebnega in se je pripravljen tudi boriti ta to, in reči tudi NE.

Mavrična očala prikazujejo, da je življenje lepo in barvito, če ga mi sami vidimo tako.

Pravljica, ki se me je dotaknila v knjigi Mislice, se imenuje Ignacija in njen angel.

Videlo se je, da sta starša zelo pritiskala na njo, da si izbere ženina in bodočega grofa, vendar ona ni bila za to.

Kasneje je izvedela za angele, ki se kopajo tam, ob potoku in jih je hotela videti, takrat se je zaljubila.

Vsi so se norčevali iz tega, da ne bo nikoli dobila angela ali pa se celo poročila z njim.

Ignacija je vsem dokazala nasprotno in se poročila z njim. Angelu ni bilo mar za bogastvo, temveč za dobroto in ljubezen. Videl je dobroto v njej, ona pa v njem ljubezen. Zato se je kasneje tudi zgodilo, da so pomagali revnim in so izgubili zemljo, na koncu tudi grad, vendar se je videlo, da jima ni do bogastva, temveč do sreče in njune ljubezni. Ljudje so ju začeli marati in govoriti o njih. Ko sta izgubila vse bogastvo, sta hodila po svetu in bila srečna skupaj. Ko sta prišla do neke vasi, sta videla, da hočejo kaznovati nekega cigana in ciganko, ker naj bi kradla. Ignaciji in angelu sta se zasmilila, ker sta imela sedem (pravljичno število) otrok. Zato sta se žrtvovala, Ignacija se je zbudila zraven angela in ni mogla verjeti. Kasneje je opazila, da ima krila in zopet sta bila srečna. Govori se, da sta še danes tam, ob potoku. Jaz sem imel podobno izkušnjo kot jo ima ta pravljica.

Starša sta mi včasih težila, da naj si najdem punco, vendar se z njo ni izšlo. Do sedaj še nisem našel prave, vendar upam, da bom našel tako, ki me bo pripeljala do prave ljubezni.

Ljubezen ni, če ena oseba ljubi drugo, drugi pa je vseeno in je s fantom samo zaradi denarja in moči.

Ko se dve osebi ljubita, ju njun odnos vodi v napredek. Pri meni ni bil srečen konec kot v pravljici, ker življenje ni pravljica, je igra s čustvi in tisti, ki dobro igra, tudi zmaga.

Veliko je takih primerov, kjer vsi dvomijo v tvojo uspešnost in kariero. Meni so se tudi posmehovali, ker sem bil debel, zato sem jim dokazal – in sem sedaj shujšal – in pridobil mišično maso.

Včasih sem imel dvojke in trojke (ocene), letos pa sem odličen. Vse je mogoče, če imaš veselje pri doseganju ciljev. V

življenju ni nikoli za nič prepozno, ker se tudi vedno učimo nove stvari. Ti si tisti, ki se odloči, ali se bo potrudil in naredil ali pa se bo predal. Vse je odvisno od tebe in ne od drugih, tako je storila tudi Ignacija, ko je angelu vrgla krila v vodo, sama je to naredila.

V življenju ni načrta, najprej ne verjamejo vate, kasneje se ti posmehujejo, in ko ti uspe, te sovražijo. Takšni ljudje so dobri samo za motivacijo; no tako jih jaz razumem. Dobrota pa je tudi cenjena, kajti bogastvo ni vse, važno je, da te ljudje pomnijo po tvoji dobroti, tako kot so Ignacijo in njenega angela. Sreča je nekaj neprecenljivega – kot tudi ljubezen – ki se ne najde povsod. Ljubezen zraste s časom, ki ga preživiš z ljubljeno osebo.

V pravljici Razbojnikova usoda je osrednji junak cigan, ki ima sekirico, ki je krožila iz roda v rod. Glavna junaka sta Šandor in Kane, ki sta razbojnika, kradeta večinoma zelje in krompir. Kane postane ljubosumna, ko vidi ciganovo ženo, da ima vsak teden nove uhane. Kmalu zatem skleneta, da bosta pripravila načrt, kako bi jih ukradla. Šandor gre k ciganu, da bi si ogledal situacijo in opazi sekirico, zato se odloči, da jo bo ukradel. Ko jo ukrade, cigan naslednji dan pove županu, da bo njegova žena priklicala nevihto nad mesto, in da bo na mesto, kjer je skrita sekirica, udarila strela. Šandor se prestraši in se odloči, da vrže sekiro v tolmun. Cigan to opazi in mu napove strašno usodo. Naslednje leto Šandor umre, ker ga Kane nehote ubije z mišjim strupom.

Cigan je delaven in zato tudi dobro zasluži, Šandor in njegova žena pa sta lenuha, ki samo kradeta. Cigan bi jima moral biti vzgled. Cigan z nevihto – po mojem mnenju – in strašno usodo, blefira.

Vse je v tem - ali boš verjel ali boš preslišal. Slučajno se njegova prerokba izpolni, ker je Šandor verjel v to, zato se je to tudi zgodilo. Šandor je ciganu ponujal tudi svojo hišo, vendar je cigan ni hotel, ker tako se stvari pošteno ne služi.

V današnjem času pa je vse drugače in bi po moje tudi vzeli to hišo, samo da je zastoj, veliko pa je tudi podkupovanja in podobnih stvari.

Sreča ni vedno tam, kjer jo iščeš, lahko pa odkriješ stvari, ki te delajo srečnega.

Lainščkove pesmi in pravljice govorijo tudi o tem. Vidi se, da je pisatelj optimist.

Pri obeh delih dobro vedno premaga zlo. Konec pa se dobro konča. Sreča se včasih zgodi tudi, ko je ne iščemo, pride sama; veliko bi jih reklo, da sreče ni, da je vse samo trdo delo, tako kot se je pisatelj potrudil napisati ti dve dobri deli. Sreča je lahko tudi minljiva, če se vse vrti okoli denarja.

Pravo srečo je težko najti; lahko je to ena oseba kot so v pravljicah, lahko je to predmet, ki te dela srečnega (Šandor – sekirica; Kane – uhani). Osebnostno pa mislim, da si srečen šele, ko si finančno svoboden in lahko potuješ, kamor želiš, z dragimi osebami, ki si jih želiš. Vsakdo ima drugačno srečo, zato smo si različni in je srečo tudi težje najti. Sreča je nekaj, kar ne moremo videti, lahko pa čutimo. Pisatelj je lahko srečen, ker je napisal taka dela, ki jih je slišal od pripovedovalcev ter staršev. Srečen je lahko tudi, ker je napisal tako dobro zapuščino za naslednje generacije. Z malimi stvarmi lahko osrečimo druge ljudi in to je pomembno.

Veronika Sorokin | samostojna novinarka

»Latinščino v osnovno šolo!« O obujanju latinščine v sodobnem času

V čitalnici Slovenskega šolskega muzeja smo bili priča zanimivi razpravi ob okrogli mizi o latinščini in njenem mestu v osnovni šoli, v okviru katere so sodelovali ugledni domači strokovnjaki, raziskovalci in predavatelji s področja klasičnega jezikoslovja. V svojih predstavitvah so obiskovalcem posredovali izsledke raziskav, načrtov in pogledov na uvajanje latinščine v osnovno šolo, ki so jih podkrepili z različnih zornih kotov. Obenem smo dobili nazoren vpogled v zgodovino poučevanja latinščine v slovenskih šolah, ki, kot smo se lahko prepričali, nikdar ni bila preprosta in samoumevna.

Zgodovinska pot latinščine v slovenskem okolju

V uvodnih besedah je direktor Slovenskega šolskega muzeja **mag. Stane Okoliš** spodbudno pozdravil zbrane in izrazil zadovoljstvo, da se je v prizadevanjih za pomen latinščine v sodobnem času vendarle nekaj premaknilo. **Doc. dr. David Movrin** z Oddelka za klasično filologijo Filozofske fakultete v Ljubljani je povedal, da so se glede stanja klasičnega jezikoslovja na naših tleh dolgo opirali na študijo o razvoju latinščine in grščine v Vzhodni Evropi po letu 1945. Kot je pojasnil, so po dolgem preučevanju ugotovili, da je zgodba o latinskem jeziku v našem okolju popolnoma drugačna in da je bila naša stroka glede tega ves čas močno podvržena političnim vplivom. Po letu 1945 je v Jugoslaviji po modelu Sovjetske zveze veljalo splošno načelo zapiranja klasičnih oddelkov in ti so se začeli ponovno oživljati kasneje, v drugem valu. Vežano na slovenska tla je dr. Movrin omenil pet ravnateljstev gimnazij in osnovnih šol iz polpretekle zgodovine, katerih prizadevanja za uveljavitev latinščine v šolah so se izjalovila, njihove življenjske zgodbe po drugi svetovni vojni pa večinoma tragično končale. Bodisi da so se znašli na sodnem procesu ali v ječi, bili prisiljeni zapustiti domovino ali pa so jih razlastili, odstavili s položaja in jim onemogočili nadaljnji razvoj poklicne poti.

David Movrin se je ustavil zlasti pri zgodbi dr. Jože Lovrenčiča (1890-1952), klasičnega filologa in ravnatelja novogoriške gimnazije, ki se je v 50. letih minulega stoletja skupaj

z družino znašel v nevarnem primežu politike, bil eksistenčno ogrožen, njegov odlični prevod Ovidovih Metamorfóz, ki jih je prevedel leta 1952, pa ni ugledal luči sveta. V sklepnem delu je predavatelj strnil, da je bilo besedilo, ki bi danes potrebovalo le manjšo revizijo, žal ves čas zakopano in da ga še vedno nimamo.

Svoj pogled je predstavila **prof. Aleksandra Pirkmajer Slokan** iz osnovne šole Prežihovega Voranca, ki je v preteklih 30. letih odigrala ključno vlogo pri prizadevanjih za uveljavitev latinščine v devetletki in leta 2009 prejela nagrado Republike Slovenije na področju šolstva. Posredovala nam je nazoren vpogled v razvojno pot poučevanja klasičnih jezikov v našem okolju in povedala, da segajo začetki uvajanja latinščine v slovenske osnovne šole v leto 1958, ko se je ta v okviru obveznega pouka poučevala v Ljubljani in Mariboru. V predavanju je izpostavila glavne ljubljanske šole z najdaljšo tradicijo poučevanja latinščine, in sicer osnovno šolo Prežihovega Voranca (od leta 1958 ostaja pouk neprekinjen), osnovno šolo Mirana Jarca (tu so jo poučevali do leta 2010), osnovno šolo Jožeta Potrča na Vodmatu, osnovno šolo Richarda Jakopiča itn. Poudarila je, da je bilo najslabše obdobje za latinščino v 80. letih minulega stoletja, ko so se v šolstvu pokazali znaki socialne diferenciacije in so se oddelki z latinskim jezikom ukinjali, latinščina pa se je poučevala le še v okviru krožkov. Z uvedbo devetletke leta 1999 in še danes veljavnim javnim šolskim programom je na tem področju še slabše, kajti porast interesnih dejavnosti močno zmanjšuje standarde poučevanja in obenem omejuje zaposlovanje ustreznega kadra. Strokovnjakinja je pojasnila, da si v izogib nadaljnje drobitve šolskega programa v veliki meri prizadevajo za vzpostavitev mreže regijskih centrov.

Kot strokovnjakinja z dolgoletnimi izkušnjami poučevanja latinščine v osnovnih šolah se je predstavila tudi **prof. Ana Ratajc** iz osnovne šole Zalog in povedala, da gre pri vprašanju uvajanja latinščine v prvi vrsti za »srečevanje s samim sabo in s statusom predmeta, od katerega je odvisno, kaj se na tem področju sploh da narediti«. Poudarila je, da stopnja znanja jezika na ravni krožka še zdaleč ni primerljiva z znanjem, ki ga učenec pridobi v času rednega pouka. Spre-

govorila je tudi o posebnih dilemah in izzivih poučevanja s strani izvajalcev, ki so v mnogih primerih šolskega kolektiva kot profesorji latinščine precej osamljeni in prezrti, obenem pa so si primorani nenehno izmišljati nove, sveže načine in učne pripomočke, s katerimi jim z ustvarjalnim pristopom uspe motivirati učence za pouk latinščine. Izpostavila je pomen sodelovanja s starši in sodelavci, ki lahko s seznanjanjem učencev o široki vpetosti latinskega jezika in klasične kulture, vezane tudi na njihov strokovni predmet, ki ga poučujejo, v veliki meri pripomorejo k popularizaciji latinščine. Z vidika posebnosti učnih metod je omenila potrebo po sistematičnem učenju in memoriranju besed, s čimer se učenci urijo v vztrajnosti, natančnosti, se učijo jezikovne logike in predvsem bogatijo svoj besedni zaklad ter splošno razgledanost. Prav tako ni pozabila omeniti pomena latinščine kot izredno interdisciplinarnega predmeta in pomembnega iniciatorja številnih kulturnih in drugih vsestranskih šolskih dejavnosti tekom šolskega leta. Kot je poudarila, je latinščina »kamenček v vzgoji za zavedno državljanstvo v domovini, ki še tako potrebuje mlade državljanke s karizmo, integriteto in znanjem.«

Pomen latinščine z vidikov stroke

Strokovnjaki so predstavili pomembno vlogo latinskega jezika in več kot dve tisočletji stare tradicije srečevanja z antiko na različnih področjih, neposredno vezanih na človeško življenje. **Dr. Julijana Visočnik** iz Nadškofijskega arhiva v Ljubljani je zastavila nekaj retoričnih vprašanj glede pomena latinščine kot najbolj obrobne »ponudbe med bogatim izborom vsega ostalega«, glede katere marsikdo pomisli, da gre zgolj za zapravljanje časa, nato pa naštela mnogo praktičnih primerov njene uporabnosti. Poudarila je, da se z njo

srečujemo v vsakdanjem življenju, od matičnega registra, župnijske družinske knjige, liturgičnega koledarja, vizitacij itn. ter izpostavila njen splošni pomen za zgodovino in etnologijo. Dodala je, da je latinščina »posrednica pri obujanju vrednot, ki so v današnjem času porinjene v ozadje.«

Dr. Anja Ragolič iz ZRC SAZU je na praktičnem primeru delavnice iz osnovne šole Prežihovega Voranca predstavila, kako so z učitelji pri projektu uporabnosti epigrafike učencem približali latinščino in tako pokazali na pomembno interdisciplinarno vez med antično in moderno civilizacijo. Izpostavila je, da se učenci v okviru številnih raziskovalnih taborov posvečajo različnim dejavnostim, od arheologije, novinarstva do likovno-glasbenih delavnic itn.

Prof. Živa Kham Omahen iz osnovne šole Šentvid je na primerih poučevanja latinščine spregovorila o uporabnosti različnih didaktičnih pripomočkov in motivacijskih sredstev ter poudarila nezanemarljivo vlogo iger, ki so jih uporabili pri pouku. Osnovnošolci so se na zanimiv in igriv način srečevali z aktivnostmi kot so trgovanje, pogajanje, korupcija ter jih tako vključili v sodobni kontekst.

V okviru posveta se je predstavil tudi **Marjan Gorup**, ravnatelj osnovne šole Prežihovega Voranca in glede prihodnosti latinščine v osnovni šoli povedal, da gre pri tem v osnovi za vprašanje, kakšnega človeka družba potrebuje. Dejal je, da je »latinščina pristop k širjenju zavesti o svetu, v katerem smo« in izrazil prepričanje, da vsekakor odpira izjemno širino ter dodal, da se zdrava usmerjenost skriva v viziji proaktivnega človeka. Obenem je pripomnil, da je treba vprašanje poučevanja latinščine rešiti na sistemski ravni in povedal, da v tem primeru zaostajamo za drugimi državami, kjer ure klasičnega pouka uvajajo načrtno.

Dr. Špela Bregač | Zavod RS za šolstvo

Tudi drugače se da

Spomin je sila čudna reč. Luknjičav, na njegovem situ pa ostajajo zanimive reči.

Zadnjič je beseda znova nanesa na nadarjene. Na učence, ki znajo razviti sposobnost učiti se, učenje organizirati, pri njem vztrajati in upravljati s časom in informacijami, ki jih imajo. O učencih, ki si znajo postavljati cilje, pri njih vztrajajo, znajo spremljati svoje rezultate in na njihovi podlagi spreminjati svoje ravnanje.

V svoji dolgoletni praksi sem imela možnost srečati nekaj takih dijakov. Resnično izjemnih in sem jim bila v času šolanja lahko mentor v najzlahtnejšem pomenu besede:

méntor -ja m (ē) kdor z nasveti, pojasnili usmerja, vodi mladega, neizkušenega človeka; vodja, svetovalec

Robert Petan je bil dijak, ki se je na Ekonomsko šolo Novo mesto prešolal v smer medijski tehnik s sosednje gostinske šole. V razredu je bilo nekaj izjemnih dijakov. Tako in drugače. Med njimi tudi dva avtista. Ker je bil razred prava mavrica, sem o pouku v njem razmišljala še več. Za vse dijake je bilo treba ustvariti spodbudno učno okolje, ki bi vsakemu posamezniku nudilo čim bolj učinkovito učenje glede na njegove zmožnosti in interese, skrbeti je bilo treba, da se dijaki ne bi dolgočasili, da bi kdo izmed njih ne bil socialno izključen.

Robert se je že na začetku aktivno vključil v življenje šole in izven nje, sodeloval je na vseh *šolskih* prireditvah in teh ni bilo malo. Zato ga skoraj ni bilo pri pouku. Dogovorov se je držal, včasih pa je preprosto zmanjkalo časa ... In ko sva bila dogovorjena, da bo prišel, da bom lahko ovrednotila njegovo znanje, ga ni bilo. Ni me skrbelo, a ocene sem morala pridobiti. Saj vsi poznamo pravilnike ... Pa sva se dogovorila za nov datum. In Roberta znova ni bilo. Naslednjič me je na vratih kabineta čakala milozvočna pesem s pojasnilom in opravičilom.

Kaj je lepšega, kot dijakovo ustvarjalnost spodbujati, ob tem pa nenehno sporočati, da učitelj verjame v njegove sposobnosti in obvladovanje učne snovi. Kajti učiteljeva vloga je tudi pomagati učencem, da se naučijo uravnati lastno vedenje, jih naučiti strategij učenja tako, da jim, povezano z

učno snovjo, razloži in pokaže uspešne kognitivne in meta-kognitivne strategije in strategije reševanja problemov. Vsak učitelj s svojim vedenjem vpliva na učence, ko jih pohvali, ko jih spodbuja, jim da ustrezno povratno informacijo o uspešnosti učenja, oblikuje pozitivno učno klimo v razredu, hkrati pa jim dopušča delati napake in daje možnost, da se iz njih učenci česa naučijo.

Dr. Anton Trstenjak je v Psihologiji ustvarjalnosti zapisal, da »če mali narod ni ustvarjalen, izgine / .../ zato je skrb za nadarjene še pomembnejša ...«, a ustvarjalnosti pri dijakih ne more razvijati učitelj, ki učencem ne omogoča, da govorijo, mislijo in delajo, pa se ob tem ne bojijo delati tudi napak; učitelj, ki zna v šolsko delo smiselno vplesti izmenjevanje obdobj del in sprostitve, spodbujati humor, spodbujati spraševanje učencev in izražanje idej, ki zna ustvariti provokativne situacije, ki od učencev zahtevajo ustvarjalne odzive. Učitelj, ki zna spodbujati in biti strpen do drugačnega, novega in neobičajnega, ki omogoča učenje raziskovalnih strategij, tehnik za razvijanje idej ...

Robert je (bil) umetniško in jezikovno nadarjen dijak. Bil je učno uspešen, imel je poglobljeno in široko znanje, bogato besedišče, domišljijo in smisel za humor. Bil je samostojen, neodvisen, s smislom za organizacijo, vodenje in vplivanje, imel je izrazit občutek za pravičnost in nekonformizen, empatijo. Jezik mu je tekkel kot namazan, bil je odličen improvizator, sposoben je bil zaznati nianse v tonih. Nenazadnje je igral *številne instrumente*.

Vemo, da se učenci učijo, če so motivirani. To velja upoštevati tudi pri nadarjenih, zato sem Robertu pustila hojo med kurikularnimi zahtevami slovenščine in določeno mero svobode, pri čemer je imel možnost izbire, izražanja *želja, svojih ciljev in* (kritičnega) pogleda na stvarino. Zanj sem sestavljala kompleksne interdisciplinarne naloge odprtega tipa, ki so bile tudi zame izziv. Spodbujala sem njegovo sposobnost kreativnega pisanja, on in dijaki v razredu so dobili osrednje mesto pri pouku, postali so samostojni raziskovalci znanja, ki pa ga je bilo treba tudi ovrednotiti.

Kriterijsko pojmovanje znanja in učenja, ki ima formativno vlogo, temelji na spremljanju znanja učencev. V ospredju so

kriteriji uspeha, ki izhajajo iz učnih ciljev in opredeljujejo pričakovano kakovost znanja, pri čemer spremljamo vsebinsko, procesno in odnosno znanje, prvi dve vrsti znanja tudi vrednotimo. Ob vsem tem pa ne smemo pozabiti na povratno informacijo. Učenca učitelju, učitelja učencu, učenca učencu, učitelja staršem ...

Pri načrtovanju **formativnega spremljanja in vrednotenja** moramo biti pozorni na več dejavnikov:

- *učencem morajo biti nameni učenja jasni, iz teh izhajajo tudi kriteriji uspešnosti. Učenci naj bodo pri načrtovanju učenja in kriterijev uspešnosti soudeleženi.*
- Načrtovati je treba take aktivnosti, ki omogočajo, da učenci postanejo drug drugemu vir učenja in omogočajo dokaze o učenju.
- Povratna informacija mora biti pravočasna, jasna, primerna in omogočati napredovanje učencev.
- Učence je treba navajati, da del odgovornosti za lastno učenje prevzamejo nase.

Ko sva se z Robertom lotila dela, sem ga najprej vprašala, katero temo iz nabora književnih tem za poklicno maturo želi izbrati. Odločil se je za Trubarjevo Proti zidavi cerkva in primerjavo med romantiko in realizmom.

Robert je na vprašanje o tem, **kaj o snovi že ve**, tekoče odgovarjal, presenetilo ga je vprašanje o veščinah, o katerih ni razmišljal. Vprašanje je takrat ostalo neodgovorjeno.

Namene učenja in kriterije uspešnosti sva razširila preko okvirov gole snovi in jih zapisala v obliki trditev, pričakovani dosežki so temeljili na znanju, razumevanju dogodkov, pojavov, aktualizaciji in razvijanju spretnosti in veščin.

O načrtovanju strategij učenja nisva spregovorila, navsezadnje sem mu povsem zaupala. Robert je bil samostojen, zagnan, imel je cilj. Tudi o **zbiranju dokazov** nisva govorila. Pustila sem mu, da se sam odloči, kakšen dokaz o učenju mi bo ponudil. Vedel je, da moram v izdelku prepoznati **vse taksonomske ravni znanja**, da sem mu za kakršna koli vprašanja vedno na voljo. Ker je imel kriterije uspešnosti razdelane, mu je bila omogočena tudi **samoevalvacija**.

Priznati moram, da sem z nestrpnostjo pričakovala njegov izdelek. Čakala sem, da me bo prišel kaj vprašat ...

In dočakala. Najprej pesem z naslovom *Sonet, ki to ni čisto z akrostihom* Rad bi pozitivno oceno pri slovenščini. Ogledate in poslušate ga lahko na povezavi <https://www.youtube.com/watch?v=7NEcDm1NEiU>.

Robert je drugo pesem naslovil s *Proti zidavi cerkva*. Ogledate si jo lahko na povezavi <https://www.youtube.com/watch?v=vx5jA76TGzc>, spodaj pa je prepis.

Proti zidavi cerkva

*Lep čas nazaj, 1557 se je pisalo,
med pobožne bralce Trubarja knjiga je prišla.
In od čisto vseh besedil tam not se najbolj je šušljalo
o tistem z naslovom Proti zidavi cerkva.*

*Sam mislim, da je kriva brezčasnost besedila,
saj si živo lahko predstavljam dogodke tistih dni,
ker se družba od takrat ni prav kaj dosti spremenila.
In na svetu sploh ne najdem bolj smešnih bitij od ljudi.*

*Besedilo govori o neki ženski, ki trdila je,
da sveti Sebastjan in Rok v sanjah se prikaže ji
z zahtevo, da ena cerkev njima v čast bi se zgradila
in da živali in ljudje umrejo, če se cerkev ne zgradi.*

*Noben duhovnik tistga časa se temu ni nič branu,
kljub temu da ženskam so takrat verjeli v skrajni sili.
Saj ena cerkev več pomeni enkrat več faranov,
ki prav pridno in ponižno bodo malho jim polnili.*

*Ampak meni se v vsem tu zdi izjemno duhov(n)ito,
da kot razpoloženje niha ženska kredibilnost.
Če je sanjala kapelco, to drži zdaj kot pribito,
če pa toča je udarila, grmade kuj prevert nosilnost.*

*Trubar bil je skeptičen, se ni mu zdelo prav,
da bi bla stvar infrastrukture, kolkrat boš kej k maši šel
in ker tej ženski, kot vsaki je verjel samo na pol,
ji potlej je poslal vikarja domov.*

*Je vikar kmal tut sam porajtu, da to ne drži vode,
ko pršu ženski je u bajto in jo uprašu, če še ve,
kako izgledala svetnika sta, ko sta se ji utrnila.
Je rekla črna. In jok brate, test pognila.*

*Sicer si je premislila, ampak ni blo kej nardit.
Po principu - če ni črno, je pa belo, res ne gre cerkve zgradit -
ali pač?
Da ne boste mislili, da je blo kej drgač.*

*Ko se razvedlo je, da če si ženska in rada klepetaš,
ti znajo cerkvico postaviti kje blizu, da nimaš daleč k maši,
se je še ena opogumila, ni z besedami šparala.
Prejšnji bla podobna kura, sam da še b ima pred a.*

*Ironično, da njej se pa devica prikazuje
in to ne katerakoli, temveč kar Marija
in preden se zaveš, se malta že usuje.
Živela ženska domišljija!*

*Trubar se boril je le za tipične ideje,
ki jih protestantska vera v svojem sklopu pač uči,
naj se Sveto pismo bere po slovensko znotraj meje
in naj pri maši po slovensko se tudi govori.*

*In pa seveda naj ljudje si ne izmišljujejo svetnikov
in zahtevajo cerkva in verjejo v prazen nič
in zopet smešna situacija vseh božjih je glasnikov,
da če isti žakelj kupiš od človeka brez „licence“, pol nastane
cel hudič.*

*Od takrat je cerkev uvedla kar kopico teh popravkov,
da farani ne izgubili bi vse vere v institucijo boga,
sicer priročno so še vedno oproščeni čist vseh davkov,
ampak volk le dlako menja, ker iz kože se ne da.*

*Nisem ateist in verjamem v dost stvari, ki znajo bit bolj
nore od vesoljnega potopa.
Vseeno se mi zdi, kaj človeka zjutraj zbuja in pošilja iz
postelje v novi dan,
črto pa potegnem takoj, ko zdi se mi, da kratim drugemu
moč lastnega pristopa.
Je pa res, da v cerkvi prve vrste polne so ljudi, ki imajo za
svet drugačen plan.*

Ustvarjalnost učencev lahko v šoli spodbujamo in razvijamo, če le hočemo. In če v svoje učence verjamemo. Jaz sem verjela. In sem ponosna nanje.

Viri in literatura

- Bezić, T. Ustvarjalni učitelj, ustvarjalni učenec. V: Vzgoja in izobraževanje, letnik XLI, šte. 1. ZRSŠ 2010, str. 30–36.
- Bezić, T. in ostali. Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole Priročnik. ZRSŠ, 2012.
- Holcar Brunauer, A. in ostali. Formativno spremljanje v podporo učenju Priročnik za učitelje in strokovne delavce. ZRSŠ, 2016.
- Pekljaj, Cirila, Samoregulacija učenja in kaj lahko stori učitelj. V: Vzgoja in izobraževanje, letnik XLI, šte. 1. ZRSŠ 2010, str. 5–11.
- Trstenjak, A. Psihologija ustvarjalnosti, Slovenska matica 1981, str. 325.
- Petan, R. (2013). Sonet, ki to ni čisto. Dostop: <https://www.youtube.com/watch?v=7NEcDm1NEiU>.
- Petan, R. (2013). Proti zidavi cerkva. Dostop: <https://www.youtube.com/watch?v=vx5jA76TGzc>.
- Predmetni izpitni katalog za poklicno maturo iz slovenščine Dostop: <https://www.ric.si/mma/2017%20P-SLM-2017/2015083113024548/>.
- SSKJ, dostop http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=mentor&hs=1.

Novo



dr. Marinko Banjac, mag. Klavdija Šipuš

AKTIVNO DRŽAVLJANSTVO V SREDNJI ŠOLI

Posameznik, skupnost država, svet

Strokovna monografija je namenjena **vsebinski oziroma teoretični podpori učiteljem**, ki v srednji šoli poučujejo obvezni vsebinski sklop aktivno državljanstvo, pa tudi vsem, ki jih zanimajo **razmisleki o sodobni demokratični družbi** ter vprašanja, povezana z njimi.

Zasnovana je tako, da v obliki vprašanj, izpostavljenih v naslovih poglavij in podpoglavij, tematizira učne cilje tematskih sklopov učnega načrta oziroma katalogov znanja za aktivno državljanstvo.

Novo



Jasna Rojc, mag. Klavdija Šipuš

AKTIVNO DRŽAVLJANSTVO V SREDNJI ŠOLI

Priročnik za učitelje

Priročnik je namenjen učiteljicam in učiteljem **kot podpora načrtovanju, organizaciji in izvajanju** istoimenskega obveznega vsebinskega sklopa oziroma pouka v srednješolskih programih.

V ospredje postavlja drugačne, aktivne didaktične pristope in metode ter oblike dela.



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Naročanje:

P Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana

T 01 300 51 00

F 01 300 51 99

E zalozba@zrss.si

S www.zrss.si

Publikaciji najdete v digitalni bralnici na [spletni strani ZRSŠ](#).

