

Naslov članka/Article:

## Problemsko-ustvarjalni pouk slovenščine v gimnaziji: od preučevanja virov do nastopa na okrogli mizi

*Creative Problem-solving Classes in High School: from Studying Sources to Panel Discussion Presentation*

Avtor/Author:

Irena Velikonja Kolar

DOI:

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



## Slovenščina v šoli št. 1/2021, letnik 24

ISSN 1318-864X

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2021

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/slovenscina-v-soli/>

# Problemsko-ustvarjalni pouk slovenščine v gimnaziji: od preučevanja virov do nastopa na okrogli mizi

Creative Problem-solving Classes in High School: from Studying Sources to Panel Discussion Presentation

## Izvleček

V članku so najprej predstavljena teoretična izhodišča problemsko-ustvarjalnega pouka, nadaljevanje pa se osredotoča na primer problemsko izpeljane obravnave dela učne enote med romantiko in realizmom, ki se po učnem načrtu obravnava v 2. letniku gimnazije. Predstavljeno je, kako so dijaki po korakih raziskovali temo od preučevanja virov, s čimer so usvajali predvsem podatkovno znanje in ga že nadgrajevali v proceduralno, do priprave okrogle mize, na kateri so razpravljali o določenem problemu in pri kateri so morali pridobljeno znanje uporabiti strateško. Utemeljeno je, da so dijaki med drugim s takim načinom dela kompleksno razvijali svojo sporazumevalno zmožnost, zmožnost sodelovanja in literarnovedno zmožnost ter da problemsko-ustvarjalni pouk omogoča hkratno in kompleksno doseganje vseh procesnorazvojnih ciljev, ki jih predvideva učni načrt. Na koncu so povzete prednosti in pasti problemsko-ustvarjalnega pouka, pri čemer so teoretična izhodišča soočena s poučevalno prakso oziroma s predstavljenim konkretnim primerom.

## Abstract

The article begins with a theoretical underpinning of creative problem-solving classes and then focuses on the problem-solving approach to the acquisition of the course material "Between Romanticism and Realism in Literature", which is discussed in the 2nd year of high school. It demonstrates the process step by step, from studying relevant sources, which helped students gain mainly factual knowledge and upgrade it to procedural knowledge, to preparing a panel discussion where they considered various issues, using the acquired knowledge strategically. The method develops students' literary competence, communication skills and group work participation strategies. Creative problem-solving classes pursue all process and development goals set in the curriculum. Advantages and disadvantages of this teaching method are discussed at the end of the article, illustrated with a specific example.

### Ključne besede:

problemsko-ustvarjalni pouk, pouk književnosti, sporazumevalna zmožnost, procesnorazvojni cilji

### Keywords:

creative problem-solving classes, literature lessons, communication competence, process and development goals

## 1 Teoretična izhodišča

Sodobni pouk mora temeljiti na transformacijskem pristopu, ki učencem omogoča aktivno vlogo v učnem procesu. Učitelj naj poučuje tako, da pri učencih spodbuja kakovostno samostojno učenje in samostojno razmišljanje (Marentič Požarnik 2020: 38), učenčevo samostojno raziskovanje problema pa pomeni tudi pot h kakovostnemu znanju, ki je trajnejše, uporabno, celostno, omogoča globlje razumevanje, je dinamično in vsebuje tudi etično razsežnost (Marentič Požarnik 2011: 31). Doseganje tako zastavljenih učnih ciljev, ki poleg podatkovnega/deklarativnega znanja vključujejo tudi procesno in strateško znanje<sup>1</sup>, tj. znanje, izkazano na zahtevnostno višjih taksonomskih stopnjah, omogoča metoda problemskega<sup>2</sup> oz. problemsko-ustvarjalnega<sup>3</sup> pouka.

Metoda problemsko-ustvarjalnega pouka omogoča dejavno učenje, pri katerem učitelji spodbujajo kritično razmišljanje, sposobnost reševanja problemov in razvijanje komunikacijskih sposobnosti učencev. Poteka po naslednjih fazah: (1) oblikovanje ustreznega učnega okolja in vzdušja, ki spodbuja motivacijo učencev; (2) oblikovanje književnega problema; (3) definiranje raziskovalnih metod; (4) samostojno raziskovalno delo; (5) analiza in popravljanje rezultatov raziskovanja; (6) nove naloge (Žbogar 2007: 58–59). Izhajam iz prepričanja, da višjih taksonomskih ravni znanja, ki so cilj problemsko-ustvarjalnega pouka, ni mogoče doseči brez predhodno usvojenih nižjih ravni, zato se mi zdi pomembno vprašanje, kako metodo problemsko-ustvarjalnega pouka povezati z učenjem književnosti, kot jo priporoča književnodidaktična teorija. Učenje je namreč na eni strani »pridobivanje in spominsko shranjevanje informacij v sistem« (Krakar Vogel 2020: 26), na drugi pa »tudi razvijanje sposobnosti – spretnosti oz. dejavnosti uporabe informacij v novih primerih, hkrati pa tudi procesno oblikovanje stališč do načinov pridobivanja in pomena pridobljenega znanja<sup>4</sup>« (prav tam).

V nadaljevanju predstavljam, kako sem se izziva problemsko-ustvarjalnega pouka lotila pri pouku književnosti v 2. letniku gimnazije. Odločila sem se, da se bodo učenci na ta način naučili del vsebin, ki spadajo k učni temi med romantiko in realizmom na Slovenskem. V UN sta navedena seznama

temeljnih pojmov iz literarne vede, ki naj bi jih učenci usvojili v tem sklopu, in seznam obveznih in prostoizbirnih besedil (Poznanovič Jezeršek idr. 2008: 26, 51). Pri pripravi nalog sem zasledovala vse procesnorazvojne cilje, navedene v UN: (1) razvijanje zmožnosti branja in interpretiranja književnih besedil; (2) razvijanje splošne sporazumevalne zmožnosti; (3) pridobivanje književnega znanja; (4) širjenje spoznanj o književnosti, kritična aktualizacija, njihovo uvrščanje v širši kulturnorazvojni kontekst (prav tam: 16–17).

## 2 Problemsko-ustvarjalni pouk v dveh razredih 2. letnika gimnazijskega programa

Zaradi obsežnosti ciljev in učnih vsebin je proces usvajanja in uporabe znanja trajal dlje časa. Zunanja spodbuda za tak pouk je bilo poučevanje na daljavo, ki je predstavljalo svojevrsten izziv. Pri učenju na daljavo sem želela k pridobivanju znanja čim bolj aktivno vključiti tudi dijake ter jim omogočiti sodelovanje in medsebojno komunikacijo. Poleg tega je pouk na daljavo omogočal – celo bolje kot pouk v šoli – drugačen način dela (individualno sestajanje skupin v videokonferencah, razporejanje časa za usvajanje posameznih vsebin<sup>5</sup> ipd.). Problemsko-ustvarjalno učenje je potekalo v enem splošnem in enem športnem oddelku gimnazijskega programa; v splošnem oddelku je bilo 32 dijakov razdeljenih v 6 skupin, v športnem pa je bilo 20 dijakov razdeljenih v 4 skupine.

Dijaki so po skupinah preučevali življenje in delo enega predstavnika slovenskega realizma s poudarkom na tistem besedilu, ki ga za posameznega avtorja predvideva učni načrt. V prvi fazi so morali na podlagi ponujenih virov o temi izdelati izroček za ostale sošolce z bistvenimi podatki o avtorju in njegovem delu ter z interpretacijo (najmanj) enega literarnega besedila. Preučevanje gradiva jim je omogočilo poglobljen vpogled v avtorja, hkrati pa so morali za ustvarjanje izročka znati ločiti bistvene podatke od nebistvenih. V naslednji fazi so morali o avtorju pripraviti okroglo mizo in z njo nastopiti pred sošolci. (Teme, podteme, viri<sup>6</sup> in naslovi okrogle mize posameznih skupin so pregledno predstavljeni v preglednici 1.)

1 Podatkovno/deklarativno znanje se nanaša na podatke, definicije, pojme; proceduralno znanje vključuje postopke, prek katerih pridemo do rešitev; strateško znanje pa pomeni uporabo deklarativnega in proceduralnega znanja, tako da vključuje strategije za reševanje problemov (Bucik 2003: 119). Prim. tudi Marentič Požarnik 2011.

2 Pri nas se je o problemskem pouku začelo razpravljati po l. 1990, ko so se začele pojavljati razprave o njem v splošni didaktiki (npr. Strmčnik) in specialni književni didaktiki (npr. Božič).

3 Izhodišča problemskega pouka je v metodo problemsko-ustvarjalnega pouka pri nas razvila Žbogar (2007, 2013), ki se je pri tem sklicevala na teoretične opredelitve hrvaškega didaktika Rosandića.

4 Pri tem se prvi del opredelitve učenja navezuje na pridobivanje deklarativnega/podatkovnega znanja, drugi del pa na razvijanje procesnega in strateškega znanja.

5 Ker so se dijaki prek videokonferenc sestajali v skupinah, so lahko tempo in čas dela prilagajali svojim individualnim potrebam. V šoli so omejeni z urnikom (ena ali dve šolski uri slovenščine); po pouku pa se zaradi različnih obveznosti težko vsi sestanejo.

**Preglednica 1:** Teme in podteme z navedbo virov za pripravo izročka ter problemski naslovi za pripravo okrogle mize

Tema s podtemami	Viri	Naslov okrogle mize
<b>Fran Levstik</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Levstikov literarni program v <i>Popotovanju iz Litije do Čateža</i></li> <li>Levstikovo literarno in jezikovno delovanje → vpliv na razvoj slovenske literature in jezikoslovja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Branja 2</i>, odlomek iz <i>Popotovanje iz Litije do Čateža</i>, str. 361</li> <li><i>Branja 2</i>, <i>Pismo Josipu Jurčiču</i>, str. 363</li> <li>Fran Levstik: Martin Krpan (rtvslo.si)</li> <li>Fran Levstik - Wikipedija, prosta enciklopedija (wikipedia.org)</li> <li>Levstik, Fran (1831–1887) - Slovenska biografija (slovenska-biografija.si)</li> <li>Fran Levstik: Prostor slovenske literarne kulture (zrc-sazu.si)</li> </ul>	<b>Kakšen pomen je imel Levstik za slovenski narod v šestdesetih letih 19. stoletja in kakšnega ima danes?</b>
<b>Josip Jurčič</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Jurčičevo pripovedništvo (literarne vrste: roman, novela-značajevka ...; tematika: kmečka, meščanska ...)</li> <li>Jurčič kot Levstikov »učenec« oz. uresničevalec njegovega programa</li> <li><i>Deseti brat</i>: prvi slovenski roman – predstavitev zgodbe, likov (Lovre Kvas, deseti brat Martinek Spak, Krjavelj, ženski liki - Manica ...), dogajalnega prostora, motivov, tem ...</li> <li>predstavitev in razlaga odlomka iz romana (<i>Branja 2</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Branja 2</i>, <i>Deseti brat</i>, str. 296</li> <li>Deseti brat (Josip Jurčič, 1866) – Wikivir (wikisource.org)</li> <li>Josip Jurčič (ognjisce.si)</li> <li>Jurčiča so včasih nekateri res imeli radi, danes pa ga imamo še rajši - RTVSLO.si</li> <li>Josip Jurčič: Deseti brat (rtvslo.si)</li> </ul>	<b>Zakaj bi morali vsi Slovenci poznati Jurčičevega Desetega brata?</b>
<b>Simon Gregorčič</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Gregorčičeva lirika: teme, motivi, občutenje sveta ... (tudi v povezavi z njegovim duhovniškim poklicem), navezanost na romantično izročilo</li> <li>interpretacija/razlaga njegove pesmi <i>Človeka nikar!</i> (poleg te lahko tudi katere druge)</li> <li>sprejemanje Gregorčičeve lirike v njegovem času</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Branja 2</i>, poglavje o Simonu Gregorčiču (str. 312 do 317)</li> <li>Simon Gregorčič (simongregorci.si)</li> <li>Simon Gregorčič: Poezije (rtvslo.si)</li> <li>dLib.si - Gregorčičeva poezija danes</li> <li>Simon Gregorčič - Wikipedija, prosta enciklopedija (wikipedia.org)</li> </ul>	<b>Simon Gregorčič: »pop zvezda« svojega časa – v čem je bila skrivnost njegovega uspeha?</b>
<b>Anton Aškerc</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aškercova epska poezija (balade in romance): tematika, slogovne značilnosti</li> <li>motivno-tematska razlaga Aškercovih pesmi <i>Mejnik</i> in <i>Zimska romanca</i> (ob tem tudi značilnosti balade in romance na teh dveh primerih, ponazoritev Aškercovega sloga)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Branja 2</i>, poglavje o Antonu Aškercu (str. 317 do 322)</li> <li>Anton Aškerc - Wikipedija, prosta enciklopedija (wikipedia.org)</li> <li>Anton Aškerc: Razsvetljevalec slovenskega ljudstva - Val 202 (rtvslo.si)</li> <li>Anton Aškerc, Mejnik (edus.si)</li> </ul>	<b>Anton Aškerc – kako so šle skupaj njegove svobodomiselnje ideje in duhovniški poklic?</b>
<b>Janko Kersnik</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kersnikove <i>Kmetske slike</i> (predstavitev zbirke; literarnovrstna opredelitev, slog ...)</li> <li>vpliv Celestinovega literarnega programa na Kersnikovo ustvarjanje</li> <li>motivno-tematska in oblikovno-slogovna analiza črtice <i>V zemljiški knjigi</i> in še ene po lastnem izboru</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Branja 2</i>, poglavje o Janku Kersniku (str. 323 do 335); posebej <i>V zemljiški knjigi</i> (od str. 330 dalje)</li> <li><i>Branja 2</i>, poglavje Fran Celestin: <i>Naše obzorje</i> (str. 365 do 366)</li> <li>Janko Kersnik - Wikipedija, prosta enciklopedija (wikipedia.org)</li> <li>Kmetske slike - Wikipedija, prosta enciklopedija (wikipedia.org)</li> <li>Janko Kersnik – Wikivir (wikisource.org)</li> <li>Janko Kersnik: Kmetske slike (rtvslo.si)</li> <li>Kersnik, Janko (1852–1897) - Slovenska biografija (slovenska-biografija.si)</li> </ul>	<b>Ali so Kersnikove Kmetske slike primer pravega slovenskega realizma?</b>
<b>Ivan Tavčar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tavčarjeva zbirka <i>Med gorami</i> (predstavitev zbirke; literarnovrstna opredelitev – novela/črtica, slog, motivi in teme, realističnost ...)</li> <li>motivno-tematska in oblikovno-slogovna analiza Šarečeve <i>slive</i> in še ene pripovedi iz zbirke <i>Med gorami</i></li> <li>povezava z drugimi Tavčarjevimi deli s kmečko tematiko (npr. <i>Cvetje v jeseni</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Branja 2</i>, poglavje o Ivanu Tavčarju (str. 336 do 349), posebej Šarečeva <i>sliva</i></li> <li>Ivan Tavčar - Wikipedija, prosta enciklopedija (wikipedia.org)</li> <li>Ivan Tavčar – Wikivir (wikisource.org)</li> <li>dLib.si - Kontrast - osrednja slogovna prvina Tavčarjevih novel v zbirki <i>Med gorami</i></li> <li>Ivan Tavčar :: Prostor slovenske literarne kulture (zrc-sazu.si)</li> <li>Tavčar, Ivan (1851–1923) - Slovenska biografija (slovenska-biografija.si)</li> </ul>	<b>Kakšna je podoba kmečkega človeka v Tavčarjevem pripovedništvu?</b>

## 2.1 Izpeljava problemsko-ustvarjalnega pouka po fazah

Problemsko-ustvarjalno učenje predstavljam po fazah, kot sem jih povzela v *Teoretičnem delu*.

- a) **Oblikovanje ustreznega učnega okolja in vzdušja:** Di-jakom sem najprej predstavila celotno nalogo in pou-darila, da bodo do končnega rezultata prišli po etapah. Motivirala sem jih tako, da sem izrazila zaupanje v njih-ove spodobnosti in predstavila prednosti takega načina dela: enega avtorja bodo poglobljeno proučili, spoznali bodo okoliščine njegovega delovanja, zaradi česar bodo lažje razumeli delovanje drugih predstavnikov realizma, razvijali bodo spretnosti povzemanja in strnjevanja, so-delovanja v skupini, medsebojne komunikacije, javnega nastopanja. Zaradi kompleksnosti naloge in veliko vlo-ženega dela bodo na koncu njihovi izdelki tudi ocenjeni. Motivacija je bila dokaj uspešna, saj so dijaki k nalogi praviloma pristopili zelo motivirano.
- b) **Oblikovanje književnega problema:** Vsaka skupina je morala najprej preučiti gradivo o temi. Dijaki so dobi-li podrobnejši seznam podtem, ki naj bi jih obravnavali znotraj posamezne teme, ter seznam strokovne literatu-re in literarnih besedil. Izhodišče in poglobilni vir razis-kovanja je bil učbenik *Branja 2*, ki ga uporabljamo pri pouku književnosti. Ker so bile podteme, ki so jih morali dijaki vključiti v izroček, že podane, so strokovna in lite-rarna besedila brali usmerjeno in z jasnim ciljem iskanja ustreznih podatkov. Opozorila sem jih, da naj si posebej zapisujejo tudi zanimivosti, na katere bodo naleteli med branjem, saj jih bodo lahko uporabili pri okrogli mizi.

Kakor predvideva druga faza problemsko-ustvarjalnega pouka, so se dijaki s problemom soočili; začeli so raz-mišljati, kako bi se zadane naloge lotili, kako bi si raz-delili delo in kaj morajo storiti, da bodo nalogo dobro opravili. Dejstvo je, da je problemsko raziskovanje za di-jake zahtevno in da ga v sodobni, zaradi obsežnih učnih načrtov precej storilnostno naravnani šoli niso vajeni, saj tak pristop predvideva več časa in bolj poglobljeno obravnavo. Zato je bilo ocenjevanje izdelka zanje pozi-tivna motivacija<sup>7</sup> – dijaki so se namreč zavedali, da je ocena odvisna predvsem od njihovega dela, da lahko pridobijo dobro oceno, če se potrudijo, in da je uspeh

verjetnejši, ker delo poteka v skupini in ni vse odvisno le od individualnih sposobnosti posameznika.

- c) **Definiranje raziskovalnih metod:** Da bi dosegli ustrezen rezultat, so morali dijaki najprej prebrati in analizirati vire; v nadaljevanju so s pomočjo medsebojnega pogovora izlu-ščili zanje bistvene informacije; nekateri so morali uporabiti tudi metodo šolske interpretacije (npr. za razlago/interpre-tacijo Aškerčevih in Gregorčevih pesmi), ki jo poznajo s pouka; na koncu so morali svoje ugotovitve strniti v sintezo.
- č) **Samostojno raziskovalno delo:** Skupine, ki so bile na koncu najuspešnejše, so se bile sposobne zelo dobro or-ganizirati in si ustrezno razdeliti delo. V teh skupinah so si dijaki najprej razdelili vire – vsak od njih je v celoti pre-bral del gradiva in naredil kakovostne zapiske. V nadalje-vanju so na skupnem srečanju poročali drug drugemu o svojem branju ter pri tem primerjali podatke. V naslednji fazi so se lotili obravnave podtem – pri tem so ugotavljali, kaj od tega, kar so prebrali in sistematično povzeli, lahko uporabijo. Ko so nakopičili gradivo/podatke, so se lotili smiselnega urejanja. Posamezno ali v dvojicah so pripra-vili povzetke za posamezne podteme. Na koncu so sesta-vili celoto, pri čemer so sodelovali vsi. Besedilo so morali urediti, da so se izognili ponavljanju oziroma da je njihov izroček predstavljal koherentno celoto.
- V nekaterih skupinah so dijaki iskali bližnjice. Namesto da bi si razdelili gradivo/vire, so si razdelili posamezne podteme. Izkazalo se je, da so imeli zato v nadaljevanju težave, saj niso imeli pregleda nad celoto. Težje so sesta-vili smiseln povzetek, saj so imeli težave s povezovanjem podatkov; tudi nastopi na okroglih mizah so bili pri teh skupinah manj kakovostni.
- d) **Analiza in popraviljanje rezultatov:** Prvo verzijo izroč-ka so dijaki oddali. Vse izročke sem pregledala in vpisala pripombe. Moje pripombe so res ostale na ravni komen-tarjev, saj nisem popravljala njihovih besedil. Svetovala sem jim npr., katere dele besedila naj dopolnijo z dodat-nimi podatki, katere trditve naj bolj natančno utemeljijo, kako/s čim naj poglobijo interpretacijo ... in da naj svoje izdelke jezikovno popravijo (ne da bi sama popravljala njihove napake). Dijaki so izročke popravili<sup>8</sup> in za konč-no verzijo izdelka dobili oceno.

6 Viri so večinoma spletni, in sicer predvsem zato, ker so bili v času pouka na daljavo najlažje dostopni.

7 Odločitev za ocenjevanje izhaja tudi iz prepričanja, da ocena za dijake na eni strani predstavlja prisilo, na drugi pa spodbudo. »Problemski pouk se ves čas šolanja giblje med ‚korenčkom in palico‘, tj. med prisilo in spodbudo (motivacijo).« (Božič 1993/94: 80)

8 Vse izročke smo objavili v spletni učilnici, da je gradivo dostopno tudi ostalim dijakom. Pred objavo sem izročke, če je bilo potrebno, jezikovno popravila in vsebinsko dopolnila, saj so namenjeni učenju dijakov.

f) **Nova naloga:** Dijaki so že od začetka vedeli, da bodo v nadaljevanju morali pridobljeno znanje uporabiti v novi, zahtevnejši nalogi, zato so se že s prvim delom naloge zelo potrudili. Na podlagi svojega raziskovanja o avtorju so morali pripraviti okroglo mizo s problemskim naslovom. V ta namen so morali najprej napisati »scenarij« okrogle mize, pri čemer so morali slediti pravilom te besedilne vrste<sup>9</sup> – eden od dijakov je prevzel vlogo voditelja/moderatorja pogovora, ostali so se postavili v vloge različnih strokovnjakov. Tako so morali »problem« obravnavati z različnih zornih kotov, izrekati stališča in jih utemeljevati v knjižnem jeziku, primernem za javno nastopanje, ter spoštljivo sprejemati drugačna mnenja. »Scenarij« so najprej oddali, da sem jim svetovala izboljšave. Na koncu so nastopili pred sošolci, ki so se na govorni nastop posamezne skupine pripravili tako, da so prebrali izroček o tistem avtorju, ki je bil tematsko središče okrogle mize. Nastope dijakov sem tudi snemala.

## 2.2 Ocenjevanje

Ocenjevanje je bilo sestavljeno iz dveh delov, in sicer ocenjevanja izročka in ocenjevanja nastopa na okrogli mizi. Pri izročku sem ocenjevala vsebino, obliko in jezik. Pri vsebini sem upoštevala vključitev vseh zahtevanih podtem, pravilnost oziroma natančnost navedenih podatkov, navajanje bistvenih podatkov (ločevanje bistvenega od nebistvenega), jedrnatost (slogovna jedrnatost kot nasprotje nepotrebni in za izroček obremenjujoči gostobesednosti ter ni ponavljanja podatkov), logično zaporedje podtem in podatkov. Pri obliki sem bila pozorna na urejenost in preglednost, pri jeziku pa na jezikovno pravilnost (predvsem pravopisno in slovnično pravilnost). Ker so imeli dijaki možnost po prvi oddaji izroček popraviti glede na moje pripombe, so bili izdelki ob končni oddaji praviloma zelo kakovostni (od 10 skupin so štiri skupine dobile odlično oceno, štiri skupine prav dobro oceno, ena skupina dobro in ena zadostno oceno).

Pri okrogli mizi sem ocenjevala vsebino (ustreznost, natančnost trditev in argumentov), »obliko« okrogle mize (ustrezno poimenovane in razdeljene vloge, dinamika govornih izmenjav, smiselno zaporedje podtem in prehajanje med njimi, približna enakovrednost udeležencev glede na čas govorjenja ipd.) in govor. Pri govorjenju sem zahtevala knjižni jezik, primeren za javno nastopanje, tekočnost in naravnost govor-

jenja. (Ker so skupine pred tem napisale scenarij, je obstajala nevarnost, da bodo besedilo brali, zato sem posebej poudarila, da morajo na okrogli mizi »prosto, naravno govoriti«.) Če sem izroček ocenila z enotno oceno za vse člane skupine, sem govorni nastop skušala ocenjevati individualno. Glede na to, da je priprava vsebine okrogle mize (t. i. »scenarija«) skupinsko delo, je do razlike med dijaki v skupini lahko prišlo le pri oceni samega govorjenja. Praviloma je vsa skupina dobila enako oceno, le pri eni skupini sta dva dijaka dobila za eno stopnjo nižjo oceno kot ostali trije.

Na koncu sem iz obeh ocen sestavila eno oceno, pri čemer sem večjo težo namenila oceni nastopa na okrogli mizi. Menim namreč, da je bil drugi del naloge zahtevnejši, saj so morali dijaki prej usvojeno znanje ustvarjalno uporabiti v novi situaciji. Priprava take okrogle mize gotovo zahteva strateško znanje, ki izhaja iz prej pridobljenega deklarativnega/podatkovnega in procesnega znanja. Gre za izkazovanje znanja na višjih taksonomskih stopnjah, ki vključujejo vrednotenje, komentiranje, izražanje stališč in izkazovanje odnosa do določene učne vsebine (in tudi odnos do jezika ter pri govornem nastopanju tudi odnos do rabe knjižnega jezika v javnih položajih).

## 3 Ugotovitve

a) **Naloga je bila dijakom všeč.** Po tem, ko so vse skupine opravile svoje nastope, smo se o delu pogovorili. Dijaki so izrazili zadovoljstvo s svojim delom; povedali so, da so se o tistem avtorju, s katerim so se ukvarjali, veliko naučili, in ocenili, da je njihovo znanje zaradi poglobljenega proučevanja virov in razmišljanja ter povezovanja podatkov trajnejše. Tudi o ostalih avtorjih so si zapomnili več s poslušanjem okrogle mize, kot bi si pri »običajnem« pouku. Nekateri so izrazili nezadovoljstvo s tem, da delo v skupinah med dijaki ni bilo enakovredno razporejeno (nekateri so delali več kot drugi). Dijaki so za boljšo evalvacijo dela izpolnjevali tudi kratek anketni vprašalnik. Izkazalo se je, da je veliki večini dijakov delo v skupini všeč<sup>10</sup>, večina jih je menila tudi, da je bilo delo enakovredno razporejeno<sup>11</sup> in da je bilo ocenjevanje pravično<sup>12</sup>. Na vprašanje, ali bi na tak način delali tudi v prihodnje, so dijaki v veliki večini odgovorili pritrdilno: pri pritrdilnih odgovorih so lahko izbirali med dvema možnostma, in sicer »da, ker mi tako

<sup>9</sup> Z okroglo mizo kot besedilno vrsto sem jih seznanila v eni učni uri. Posredovala sem jim tudi povezave do tematsko različnih okroglih miz na spletu, da si so lahko sami ogledali vzorčni primer po svoji izbiri.

<sup>10</sup> Anketni vprašalnik je rešilo 30 dijakov in le 2 sta zapisala, da jima delo v skupini ni bilo všeč.

<sup>11</sup> Da delo ni bilo enakovredno razporejeno, je menilo 7 dijakov.

<sup>12</sup> Da ocenjevanje ni bilo pravično, je menilo 6 dijakov.

delo ustreza« in »da, če bi lahko sam izbral sodelavce«, pri čemer so dijaki v športnem oddelku v veliki večini izbrali prvo možnost, dijaki v splošnem oddelku pa v nekoliko večjem deležu drugo<sup>13</sup>.

b) **Uresničili smo vse procesnorazvojne cilje in jih deloma celo presegli.** (1) Z branjem predpisanih književnih besedil so dijaki razvijali zmožnost branja in interpretiranja književnih besedil, hkrati pa so z branjem dodane strokovne literature (članki na Wikipediji in Slovenski biografiji, strokovni članki) in poljudnostrokovnih člankov razvijali tudi spodobnost branja neumetnostnih besedil ter iskanja in nove uporabe podatkov. (2) S sodelovanjem v skupini so razvijali zmožnost pogovarjanja, s skupnim pisanjem izročkov in nato scenarija za okroglo mizo so razvijali zmožnosti tvorjenja raznovrstnih besedil (pri tvorjenju pa so morali poudarjeno upoštevati namen in naslovnike besedila ter preiti skozi faze tvorjenja besedila, od zbiranja in urejanja gradiva do končnega pisanja in popravljanja besedila), pri nastopu na okrogli mizi so razvijali zmožnost javnega govornega nastopanja – z vsem tem so zelo kompleksno razvijali svojo sporazumevalno zmožnost. (3) Dijaki so pridobivali književno znanje, in sicer je njihovo znanje o tistem avtorju, s katerim so se ukvarjali v skupini, zelo poglobljeno in kompleksno, kar so dokazali z uspešno pripravo okrogle mize, znanje o ostalih avtorjih pa so pridobili z branjem izročkov in poslušanjem okrogle mize<sup>14</sup>. (4) S poglobljenim raziskovanjem so širili svoja spoznanja o avtorjih, književnih besedilih, literarnozgodovinskem procesu in tudi o literarnoteoretičnih pojmih ter uspešno umestili predstavnike realizma v družbeno-politično-kulturni in literarnozgodovinski kontekst druge polovice 19. stoletja. Vsebine okrogle mize so pokazale, da so delovanje in književna besedila avtorjev slovenskega realizma dijaki tudi kritično aktualizirali.

c) **Prednosti problemsko-ustvarjalnega pouka.** Na praktičnem primeru se je izkazalo, da dijaki problemski pouk dobro sprejemajo in da tudi sami v njem prepoznajo mnoge prednosti. Dijaki morajo biti pri pouku dejavni, njihova aktivnost pa jim omogoča hitrejše usvajanje znanja, ki je tudi kompleksnejše in trajnejše. Zaradi zelo kompleksno usvojene ene učne vsebine, lažje sprejemajo sorodne učne vsebine in jih hitreje usvajajo, saj se novi podatki »pripenjajo« na že usvojeno znanje. Dobro usvojena učna vsebina (t. i. deklarativno/podatkovno znanje,

nadgrajeno s procesnim) omogoča razvijanje višjega, t. i. strateškega znanja, tj. kritično rabo podatkov v povsem novih situacijah, oz. omogoča uspešno opravljanje nalog na višjih taksonomskih stopnjah.

Ker so dijaki delali v skupini, so si med poukom izmenjavali podatke, misli, ideje, v medsebojni interakciji so se učili drug od drugega. S tem so razvijali svojo zmožnost sodelovanja in tudi svojo ustvarjalnost. Žbogar, sklicujoč se na izsledke sodobnih raziskav, poudarja, da »učenci lažje usvajajo nove informacije, če delajo v skupinah /.../ in če jim je problem, ki ga rešujejo, v izziv« (Žbogar 2007: 56).

Učitelj je pri problemsko-ustvarjalnem pouku predvsem organizator dejavnosti (pripravi naloge, pomaga dijakom, kadar naletijo na nerešljiv problem, sproti vrednoti in usmerja njihovo delo), kar pomeni, da se odgovornost za usvojeno znanje v večji meri prenese na dijake. Le dijaki, ki se aktivno vključijo v pouk, so na koncu lahko uspešni (uspešnost v tem primeru pomeni, da usvojijo predvidene učne vsebine in razvijajo svoje zmožnosti). Ne gre spregledati tudi zelo pomembnega dejstva, da dijaki ob takem načinu dela poleg odgovornosti do sebe in drugih razvijajo tudi samostojnost.

Čeprav se zdi, da je za problemsko-ustvarjalni pouk nujen pogoj polna učilnica vedoželjnih dijakov, je izziv pouka na daljavo pokazal, da je taka oblika dela zelo primerna tudi v kriznih razmerah, ko pouk poteka preko spleta. Ker so dijaki med šolanjem na daljavo pogrešali zlasti medsebojno druženje, so z veseljem sprejeli delo v skupinah, zaradi zahtevnosti naloge pa so se morali »družiti« (sicer prek videokonferenc) tudi v času zunaj pouka. Poleg tega so lahko delo prilagajali svojim potrebam, saj niso bili vezani na šolski urnik.

Pomembna prednost problemsko-ustvarjalnega pouka je po mojem mnenju tudi možnost, da se nevsiljivo povežeta književni in jezikovni pouk. Sama sem tako pri pisanju izročka kot pri pripravi na govorni nastop poudarjala skrb za jezikovno pravilnost in ustreznost ter na ta način pri dijakih uzaveščala rabo jezika (npr. če je v pogovoru v skupini neknjižni pogovorni jezik ali sleng glede na okoliščine popolnoma sprejemljiv in celo normalen, je za javni nastop na okrogli mizi zaradi drugačnih okoliščin nujna izbira ustrezne različice knjižnega jezika). Poleg tega

13 V športnem oddelku sem dijake v skupine razdelila sama, v splošnem oddelku pa je to naredila ena od dijakinj, saj razreda sama še nisem dobro poznala (prevzela sem ga v 2. letniku, zaradi epidemije smo bili v šoli le do sredine oktobra). Naročila sem ji, da naj skuša ustvariti heterogene skupine, vendar se je izkazalo, da so bile v splošnem oddelku te precej homogene sestavljene, saj je dijakinja sošolce razvrstila glede na to, kateri bi bili raje skupaj.

14 V izročkih so praviloma podane tiste informacije, ki jih zahteva učni načrt; vsebine okrogle mize so okvir učnega načrta praviloma presegle.

sem ob književnosti obravnavala besedilno vrsto okroglo mizo, ki jo UN zaradi zahtevnosti sicer priporoča šele v 4. letniku. Zdi se mi, da za drugošolce ni bila prezahtevna, saj so prav v tej besedilni obliki lahko pokazali znanje, razgledanost po področju in ne nazadnje ustvarjalnost.

- č) **Pasti problemsko-ustvarjalnega pouka.** Prva težava je, da tak način dela vzame veliko časa, vendar pot do dobrih rezultatov oziroma do uspeha nikoli ni lahka in hitra. Nujno je, da so naloge za dijake pripravljene sistematično, jasno in razumljivo ter da je podan natančen časovni okvir dela, ki se ga morajo dijaki držati. Druga past, na katero opozarja tudi Žbogar, je, da zaradi poudarjanja ustvarjalnega soočanja z izzivi/problemi lahko zanemarimo literarnovedno sistematičnost in s tem sistematično razvijanje literarnovednih sposobnosti (Žbogar 2007: 58). Menim, da sem se tej pasti uspešno izognila, saj so morali dijaki najprej svoje znanje predstaviti prav z literarnovednega vidika ter umestiti avtorja in njegovo delo v družbeno-kulturni kontekst; izziv v nadaljevanju, pri katerem so morali pokazati svojo sposobnost uporabe ustreznih strategij, kritičnega razmišljanja in ustvarjalnosti, so torej gradili na že usvojenem znanju. Tretja težava, ki se ne navezuje le na problemsko-ustvarjalni pouk, je povezana z delom v skupinah. V skupinah se rado zgodi, da vsi dijaki ne delajo enakovredno oz. da nekateri sploh ne delajo, ker vedo, da bodo učno boljši, prizadevnejši in ambicioznejši dijaki opravili delo namesto njih. Sama sem to težavo skušala preseči s tem, da sem poudarjala soodgovornost, sodelovanje ipd., vendar pa v celoti nedela ali premajhne prizadevnosti nekaterih nisem mogla preprečiti. Ker so dijaki to nalogo delali na daljavo, tudi nisem mogla nadzorovati njihovega dela. Ocenjevanje tako po mojem mnenju ni bilo povsem pravično, saj so morda nekateri posamezniki dobili oceno, ki ni odraz njihovega dela<sup>15</sup>. Ocenjevanje takih nalog zato zahteva dodaten razmislek.

## 4 Za zaključek

Skupina, ki je po mnenju vseh pripravila najboljšo okroglo mizo, je bila skupina iz športnega oddelka, ki se je ukvarjala z Antonom Aškercem. Njihov prvi izroček je bil slab, saj si dela sprva niso ustrezno razdelili. Zdelo se je tudi, da ne sodelujejo vsi enakovredno in da nimajo vsi enako visokih ambicij. Dijakinji, ki so jo sošolci v skupini pooblastili za oddajo izročka, so ostali člani poslali vsak svoj del, vendar se pri tem niso zelo potrudili. Prvi izroček je bil »zlepljen« skupaj, ni bil

pregleden, interpretacija pesmi je bila narejena slabo ... Mojih pripomb je bilo veliko. Kritična povratna informacija jih je očitno stregla, saj je bil izroček ob drugi oddaji zelo dober, dijaki so upoštevali vse pripombe – oddali so vsebinsko in jezikovno skoraj neoporečen izdelek. Zares pa so se potrudili z okroglo mizo. Povedali so, da so ob njeni pripravi res uživali – moj komentar je bil, da brez poprejšnjega pridobivanja znanja tudi užitka ne bi bilo, s čimer so se strinjali. Postavili so se v naslednje vloge: voditelj okrogle mize, učiteljica slovenščine, pisateljica, ki piše biografijo o Aškercu, mlada pesnica in duhovnik. Pogovarjali so se o Aškerčevem poklicu in njegovih svobodomiselnih idejah, pri čemer so imeli zelo različne poglede (duhovnik se je izkazal za zelo konzervativnega, mlada pesnica pa za najbolj svobodomiselno), pogosto so bili tudi duhoviti. Dobro jim je uspela tudi aktualizacija, izražali so svoje mnenje in ga utemeljevali; pogovarjali so se sproščeno, tekoče in v pogovornem knjižnem jeziku, z relativno kratkimi replikami pa so dosegli tudi dinamičnost pogovora; kadar so gostje prekoračili mejo spodobnega in primernega za javno oddajo, jih je voditelj na to opozoril. Pripravili so zelo všečno in gledljivo oddajo, ki je sošolcem ostala v spominu, tudi zato, ker so se postavili v zelo »sodobne, tipične« družbene vloge (npr. senzacionalistično naravnana pisateljica in istospolno usmerjena pesnica). Okrogla miza je objavljena na šolski spletni strani: [https://www.sentvid.org/wp-content/uploads/2021/01/Anton-Aškerc-2.-D\\_240p1-1.mp4](https://www.sentvid.org/wp-content/uploads/2021/01/Anton-Aškerc-2.-D_240p1-1.mp4)

## Literatura

Božič, Zoran, 1993/94: Problemski pouk književnosti. *Jezik in slovstvo* 39/2–3. 79–89.

Bucik, Valentin, 2003: Kako natančno in objektivno je mogoče preverjati znanje materinščine? Ivšek, Milena (ur.): *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja. Mother Tongue acquisition – from planning to assessing. 3. Mednarodni simpozij/3rd International Symposium*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 119–128.

Krakar Vogel, Boža, 2020: *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus Klett.

Marentič Požarnik, Barica, 2011: Kaj je kakovostno znanje in kako do njega? O potrebi in možnostih zblizevanja dveh paradigem. *Sodobna pedagogika* 2. 28–50.

Marentič Požarnik, Barica, 2020: *Moje življenje, moje učenje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Poznanovič Jezeršek, Mojca idr., 2008: *Učni načrt. Slovenščina. Gimnazija. Splošna, klasična, strokovna gimnazija. Obvezni predmet in matura (560 ur)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Žbogar, Alenka, 2007: Za dejaven pouk književnosti. *Jezik in slovstvo* 52/1. 55–66.

Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.

<sup>15</sup> Iz rezultatov ankete sklepam, da takih ocen vendarle ni bilo veliko.