

Naslov članka/Article:

Vsak, ki vsaj približno ve kaj o literaturi, jeziku in učenju, ve, da se je treba bati enoznačnih odgovorov, ki so edino zveličavni

Anyone with at least a rudimentary knowledge of literature, language and learning knows that unambiguous answers, which are the only correct ones, should be feared.

Avtor/Author:

Darinka Rosc Leskovec

DOI:

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Slovenščina v šoli št. 2/2017, letnik 20

ISSN 1318-864X

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2017

Spletna stran revije:

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

Darinka Rosc Leskovec, Zavod RS za šolstvo

VSAK, KI VSAJ PRIBLIŽNO KAJ VE O LITERATURI, JEZIKU IN UČENJU, VE, DA SE JE TREBA BATI ENOZNAČNIH ODGOVOROV, KI SO EDINO ZVELIČAVNI

▼ Pogovor z dr. Igorjem Saksido o knjigah, branju, učenju, o merljivih in nemerljivih rečeh pri pouku slovenščine pa o tem, da je treba in zakaj je treba imeti visoka pričakovanja ter kdaj pa kdaj kaj pogledati tudi malo za nazaj.

Kraj in čas pogovora:

profesorjev kabinet na Pedagoški fakulteti v Ljubljani na sončen zgodnje-poletni junijski dan

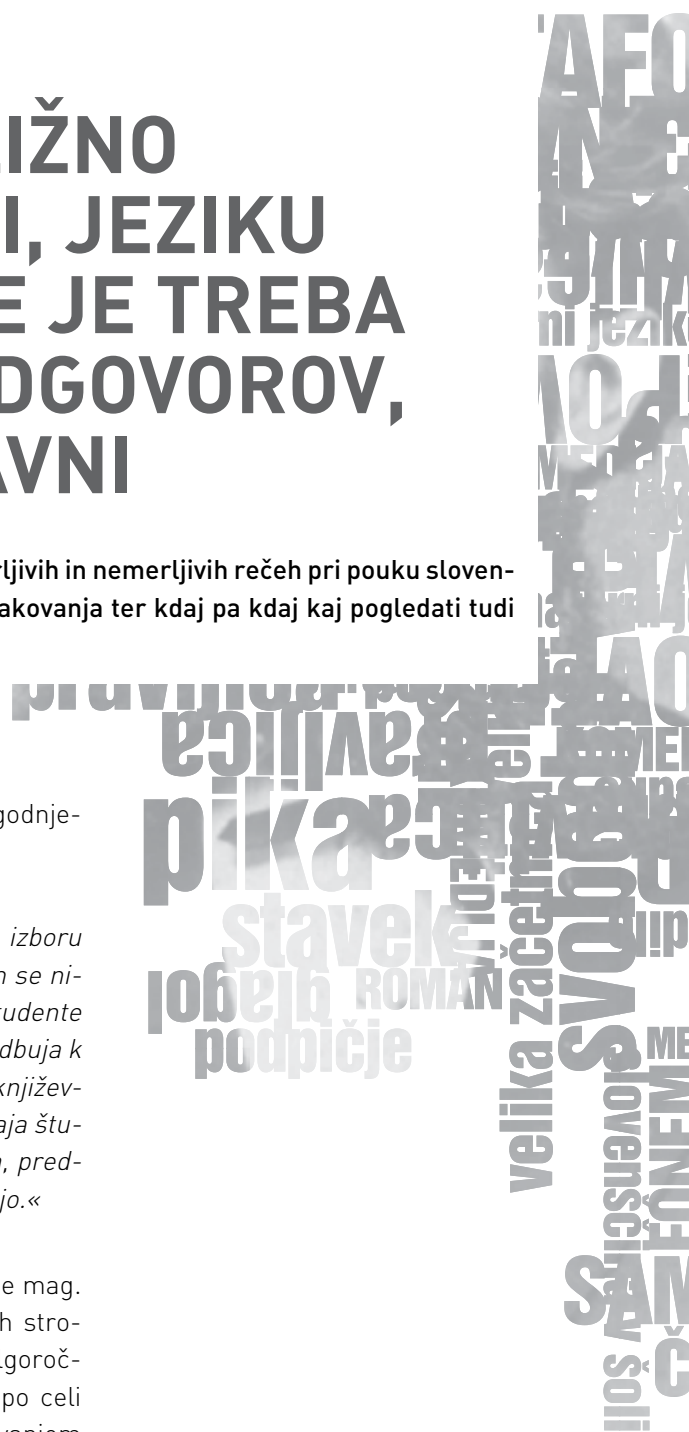
Zanimivost na steni nad delovno mizo:

Priznanje za najboljšega pedagoga za študijsko leto 2015/2016 po izboru študentov z utemeljitvijo: »Dr. Igor Saksida je pedagog, pri katerem se nikoli ne dolgočasiš. Njegova strast do književnosti zlahka motivira študente in jih navduši za nadaljnje delo v pedagoškem poklicu. Študente spodbuja k razmišljanju in jih aktivno vključuje v pouk. Na področju mladinske književnosti je strokovnjak, svoje znanje pa razumljivo in sistematično podaja študentom. Študenti menijo, da so njegova predavanja vedno zanimiva, predvsem pa prežeta z izkušnjami in predavateljevo neomejeno domišljijo.«

Še dve okoliščini:

Prva – pogovor je nastal na pobudo (in z vztrajnostjo) urednice revije mag. Mirjam Podsedenshek, z utemeljitvijo, da je sogovornik eden redkih strokovnjakov, ki v našem šolskem prostoru stvari zares pozna tudi dolgoročno, procesno in z različnih vidikov ne samo za pouk slovenščine po celi vertikali, ampak tudi širše, da vsa leta s svojim strokovnim sodelovanjem z Zavodom RS za šolstvo na področju priprave učnih načrtov, priprave gradiv, tekmovanja v znanju slovenščine in izobraževanja učiteljev pomembno prispeva k razvoju predmeta ter da se je vedno pripravljen javno izpostaviti tudi pri stvareh, ki v stroki niso ne povsem dorečene, ne enopomenske in ne samoumevne, ker pač zadevajo šolo in pouk slovenščine na konkretni, izvedbeni ravni.

In druga – želela je, da pogovor pripraviva midva, ker da strokovno sodelujeva že zelo dolgo in da bova zato nekatere zdaj ponovno aktualne stvari lahko bralcem predstavila s kakšnim (kritičnim, a dobronamernim) vpogledom za nazaj.



Pa še ena – najprej moja velika podpora predlogu za pogovor in potem vsaj tako velik strokovni rešpekt.

Igor, najprej hvala v mojem imenu in v imenu Zavoda za šolstvo za pripravljenost za pogovor. Ob vseh drugih obveznostih v tem času ni kar samo-umevna.

Tudi tebi hvala, pa kar na začetku povejva, da se bova tikala, ker se poznavata res že zelo dolgo.

Poznava pa se še drugače – najina srečanja, tako kot tudi z nekaterimi drugimi kolegi na Zavodu, so bila dostikrat mešanica simpatije in tudi medsebojne kritičnosti. Mislim, da je to zelo plodno in smiselno sodelovanje zagotovilo pravega prijateljstva, kolegialnosti ali kakor koli temu že rečemo. Ni treba, da se vsi kar vsepovprek obožujemo, včasih je kak spoprijem dober, kritično soočanje mnenj nujno, če hoče stroka napredovati, in jaz sem bil, kar se Zavoda za šolstvo tiče in njegovih sodelavcev, tega vedno vesel. Naj je šlo za kurikularno prenovo, pripravo učnih načrtov, za seminarje, Cankarjevo tekmovanje ... Nikoli nismo ždeli v kaki zatohli topli gredi, ampak smo imeli kar nekaj, če že ne ravno konfliktov, pa zagotovo nasprotnih mnenj. Ampak glej: naš projekt Cankarjevega tekmovanja vstopa zdaj že v enajsto leto in mislim, da smo nanj lahko vsi skupaj zelo zelo ponosni. Zavod za šolstvo je tudi bistveno prispeval k temu, da se je zgodila prenova pouka slovenščine, ključno je prispeval k temu, da je na seminarjih učitelje seznanil z novostmi, tudi NPZ-ja (takega, kot je, in je dobro) gotovo ne bi bilo, če ne bi bilo Zavoda za šolstvo, ki je pomembna institucija in jaz sem sodelovanja z njo nadvse vesel.

Jaz se pa spomnim, kdaj sva se prvič srečala. Bil je leta 1991, kakšni dve leti po tem, ko sem kot srednješolska profesorica prišla za svetovalko na Zavod. Srečala sva se na osnovni šoli Radlje ob Dravi na tvoji predstavitvi berila za 5. razred Pozdravljeno, zeleno drevo. Prinesla sem ga s sabo. In prinesla sem s sabo zapiske, ki sem jih ...

Iz tistega časa?

Ja, zapiske, ki sem jih naredila ob tvojem predavanju; shranjeni so ostali v berilu ...

(Jih vzame v roke, pregleduje, nekaj tišine.) Hm. Ja. Zanimivo. Razvijanje mladega bralca ... Aha ... Besedilo, različna branja, učiteljeva priprava, lasten odnos do sporočilnosti besedila ... Saj stvari pravzaprav ostajajo zelo podobne, kot so tudi dandanes ... Očitno sem govoril podobne stvari ... Nekaj o vsebinski zasnovi ... Pomembno je upoštevanje mladega bralca, njegove zmožnosti ... In potem seveda o učitelju in njegovih stopnjah priprave ... Pa smotri pouka književnosti ...

Ja, takrat se je reklo še smotri ... V zapisu so tudi še danes zelo sodobni, motivacijski pristopi k branju literature, na primer »lestvica hitov«, v učilnici obešen seznam zanimivih knjig ...

Ja, ja, dolgoročne motivacije ... No, saj verjetno si mi te zapiske zdaj že častitljive starosti pokazala zato, da bi poudarila kontinuiteto našega dela pri



Dr. Igor Saksida

prenovi, ki ni od včeraj. Vedno se bojim domisljic, kot so: »nič se ne dogaja, vse je slabo, vse je statično, zdaj bo treba na hitro in takoj nekaj spreminjati«. To vodi prej v uničevanje kot v izboljševanje – stvari se le podrejo zelo hitro. Vzemiva nacionalno preverjanje znanja in njegov vpliv na oceno, ki smo ga dolga leta gradili – od devetdesetih let naprej, veliko stvari je bilo napisanih, pa je nek minister na podlagi mnenj nekaj posameznikov in v resnici slabo pretehtanih argumentov to kar ukini. In zdaj ponovno uvajanje tega povzroča, kar je seveda logično, težave, pomisleke in podobno.

Skratka, ko razmišljamo o pouku slovenščine, to ne pomeni, da je treba stopicljati na mestu, a treba je graditi na dognanjih in izkušnjah iz preteklosti. Saj se kdaj kdo tudi (z)moti ... Recimo, vprašanje je, ali je besediloslovje v tem obsegu zares edino zveličavna teoretska podlaga, ali bi bilo vendarle stvari treba le nekoliko vrniti tudi v starejše jezikovnodidaktične okvire in jih posodobiti. A za to so potrebne resne razprave na podlagi tega, kar se je dogajalo v letih prenove, ne pa na osnovi par rokohitrskih idej.

Jaz sem si to izobraževanje, takrat še za regijski strokovni aktiv učiteljev slovenščine, ker je bila to takrat še osemletka, sploh še ne devetletka ...

Ne, ni še bila devetletka ...

... zapomnila na eni strani po vsebinskih izhodiščih, ki so bila zame kot srednješolsko profesorico zelo drugačna, zelo nova, in so me navdušila. Jaz sem imela svojo strokovno predstavo in izkušnjo literarnovednega pristopa, literarnozgodovinskega vedenja o književnosti ...

... sistemski pristop ...

... to je bilo pa nekaj povsem drugega – da se pri pouku književnosti izhaja iz učencev in iz njihovih bralnih interesov, da je v osnovni šoli obvezen, nujen le en del besedil, in tudi, kako pridemo do povezave obojega. Pa da je možna tudi individualizacija pri branju ...

Prepričala pa me je tudi sama izvedba predavanja, z vsem – s strokovnostjo, z razumljivo predstavitvijo zahtevne vsebine, z besediščem, z načinom, ki vključuje tudi odnos do teme.

To me na tvojih predavanjih, seminarjih za učitelje, tudi nastopih v medijih vedno znova navduši.

Pedagoška predstava! (smeh)

Ne, nikakor. Ker če bi bila predstava, ne bi delovala. Gre za zgledno rabo učnega jezika.

Kot profesor delaš s toliko študenti, bodočimi učitelji, govorno, pisno, z natančno rabo terminologije ... Koliko tega se prenese tudi na njih? Učitelji velikokrat sledimo zgledu, posnemamo.

Mja, zdaj bi moral razmisliti. Jaz svojih študentov sicer ne opazujem v praksi, mi pa povedo, da marsikaj pridobijo pri naših skupnih pogovorih. Tako na vajah interpretativnega branja študentkam in študentom v 2. letniku rečem: Preberite besedilo, ga razložite, razčlenite ... Se pravi, literarna interpretacija je na začetku, zlasti pomembno je vprašanje, kaj je tema besedila. Tudi z metodo tesnega branja gremo včasih od vrstice do vrstice ali celo od besede do besede ... To je prvi korak, drugi korak pa, da poskušamo besedilo še interpretativno prebrati. Pri tem zdaj opažam, če zjedrim vtise, dva učinka. Najprej izrazito začudenje, da je sploh mogoče poezijo brati na ta način: »Ja, tako pa mi v srednji šoli nismo brali, zakaj pa nismo?«. Na to vprašanje ne odgovarjam; če bi pa hotel, ker si že omenjala srednješolski pouk: mislim, da smo na področju pouka v srednji šoli, predvsem na ravni učnega načrta, ne stroke in didaktike, kjer je npr. profesorica Krakarjeva naredila ogromno, v kurikulumni prenovi dejansko naredili najmanj. Pravzaprav se učijo otroci po istem vzorcu, kot sem se učil jaz v 80. letih – začnemo pri egipčanski književnosti in potem naprej ... Literarnozgodovinsko programiranje ni tako samoumevno, saj obstajajo sistemi, ki ob tem, da literarno zgodovino učijo, učijo še kaj drugega, zlasti aktualizacije besedila na podlagi osebnega odziva. Tu bo najbrž v prihodnje treba narediti temeljite premisleke o prenovi književnega pouka v gimnaziji.

Odtujevalni učinek takega pouka, pri katerem mladi otroci ne čutijo književnosti kot nečesa, s čimer se je mogoče »igrati«, s čimer je mogoče vzpostavljati dialog, kar je mogoče preoblikovati, tako kot to počnemo potem skupaj na vajah, je povsem viden. Najprej moramo zato skupaj rušiti bralno šablono; ko to naredimo, vadimo kakovostno interpretativno branje, osebno nadgrajevanje besedila, spoznamo metode mozaičnega in skupinskega branja, preluknjanega besedila ... Vse te metode nato prenesejo tudi v osnovnošolski pouk književnosti.

In odgovor na drugo vprašanje – vrsta študentov mi reče, bodisi po izpitu bodisi kasneje, ko se srečujemo na nastopih, da niso imeli radi literature, ko so prišli na faks, zdaj pa vidijo, da je pa branje pravzaprav čisto »kul«, kot oni rečejo, in predvsem, da jim vaje interpretativnega branja izjemno pomagajo pri nastopih. Tudi asistenti so mi povedali, da so nastopi boljši, da se študentje bolj poglobijo v besedilo, kar seveda pomeni, da bi bilo najbrž nekaj tega treba prenesti tudi na nižje stopnje, predvsem v gimnazijo. Imeti nekoliko manj akademski odnos bodisi do pouka bodisi ali celo zlasti do preverjanja na maturi, o čemer sem že večkrat pisal in javno govoril. Absolutizacija ene od merskih karakteristik preizkusa, tj. objektivnosti, na račun ostalih, zlasti občutljivosti, je pač škodljiva. Svoje študente učim:

objektivnega ocenjevanja nalog esejskega tipa ni. To je privid. Rekel bi celo, da je vsako ocenjevanje lahko le relativno objektivno. In še: pri ocenjevanju nalog esejskega tipa je možnost napačne presoje treba vkalkulirati v samo oceno in dopustiti možnost, da argumentirano ugovarjamo na oceno, da ponovno presojamo ...

Oklepanje objektivnosti kot edino zveličavnega merila je izjemna pomanjkljivost esejskega preverjanja znanja. Komisijo usmerja k nalogam, ki zahtevajo predvsem reprodukcijo znanja, zlasti vsebine del, kar književni esej na splošni maturi v resnici počne.

O učnem jeziku te sprašujem tudi zato, ker je bistvena sestavina pridobivanja in razvijanja vsebinskega znanja pri vseh predmetih po celi vertikali in zato tudi ena od pomembnih tem bralne pismenosti. To, kar praviš o načinih branja, o metodah, gotovo zelo prispeva k temu, da tudi lažje izrazimo, pokažemo, napišemo, kako razumemo prebrano. Vključuje pa pisno tvorjenje besedil še vse druge gradnike.

Seveda.

Se globlje razumevanje tega, kar preberejo, pri tvojih študentih kaže tudi v njihovem pisanju? Se tvoja izredno strokovno natančna, sistematična, besedno, skladska, stilistično bogata raba učnega jezika prenaša tudi nanje?

Zakaj to sprašujem – s pisnim tvorjenjem besedil tako pri jeziku kot pri književnosti po celi vertikali nismo ravno zadovoljni in tudi veliko učiteljev slovenščine ima zelo dober pouk, imamo pa razmeroma malo objavljenih primerov dobre prakse. Tudi v reviji Slovenščina v šoli ni veliko strokovnih prispevkov učiteljev.

Pravzaprav veliko pisnih izdelkov študentov med samim študijem ne pričakujem. Bom povedal, zakaj. Seminar iz mladinske književnosti se pri meni lahko naredi preko različnih medijskih predelav literature, kar pomeni, da lahko posnamejo film, npr. *Trnuljčico z napako*, kjer povežejo pravljico in problemski roman Janje Vidmar. Menim, da je to veliko bolje, kot da napišejo petstodvajseto seminarsko nalogo še pri mojem predmetu – ker povsod kar naprej pišejo seminarske naloge – da je tak pristop tudi bolj smiseln za njihov prihodnji poklic, da jih poskušam naučiti kakovostnega, prepričljivega, inovativnega govornega nastopanja. Berem pa seveda njihove magistrske naloge, pa ne samo svojih kandidatov, in vidim, da je pismenost na ravni jezika ali ubesediljenja zadovoljiva, čeprav se seveda vedno najde tudi kak študent, ki na primer pravopisa ne obvlada in ima tudi druge jezikovne težave.

Ampak, rekel bom nekaj res bogokletnega, še posebej za revijo, v kateri bo to objavljeno – vejice niso vse! In popolnoma napačna je predpostavka oz. razmišljanje, »ojoj, vse rdeče je v spisu, nobene vejice ni, otroci ne znajo jezika«. Vejice je najlažje popravljati. To je pravzaprav precej »šablonsko početje«; kar seveda ne pomeni, da je magistrska naloga brez vejice lahko kar super, daleč od tega. Pomembnejše kot tehtati te v resnici banalne pravopisne napake, je to, da otroke naučimo kakovostno upovedovati na ravni razmerja med deli v povedi in znati tvoriti besedilo kot celoto. Argumenti-



rati, vrednotiti, utemeljevati, razvijati misel s sklepanjem. Skratka, da se na ravni najprej brani in potem tudi pisanja o kakem problemu, vprašanju bližamo višjim taksonomskim stopnjam odzivanja na besedilo. Pri eseju bi morali spodbujati ravno to.

Letos je sicer komisija naredila sijajno potezo s temo o samomoru kot izstopu iz kolesja družbenega sistema v obeh književnih delih, moram jo še enkrat pohvaliti – kar sem že petindvajsetič povedal tudi v javnosti – ker je dala pravzaprav izmuzljiv, provokativen naslov, na katerega so se sicer potem nekateri prav cenzorsko odzvali, ampak pustimo zdaj to. Ta naslov ponuja dijaku trd oreh, ki ga je treba glodati, pri čemer te lahko zobek zaboli, če ga ugrizneš premočno in narobe. In prav je tako. Literatura, ki je sterilna, naslovi, ki so sterilni, ki so mrtvi in ne vzbujajo ustreznega bralnega odziva.

So te kritike lahko povezane tudi s tem, da branje literature po svoje ne pomeni, da je prav kar vse, kar izrazimo o besedilu? Ko gre za ocenjevanje zahtevnejših ravni znanja, je problem tako pri književnosti kot pri jeziku tudi razumevanje meril – vrednotenje »po smislu« ne pomeni, da je odgovor pravilen, četudi nima nobene povezave z besedilom in ni podprt z jezikovnimi sredstvi, z ubeseditvijo v besedilu samem.

Koliko k temu prispevajo učna gradiva? Zavod za šolstvo potrjuje učbenike, ne pa tudi vseh drugih gradiv. V teh daleč prevladujejo naloge na prvi taksonomski stopnji, kar ne prispeva h globljemu razumevanju.

Ja, to sta točno ti dve skrajnosti, ki se ju je treba izogibati. Po navadi resnica ni črno-bela, v življenju šteje »petdeset odtenkov sive«. To pomeni, da se moramo izogibati reproduktivnemu tipu književnega pouka, kot ga je Miha Šalehar predstavil v enem od pogovorov: »*Najprej se nauči, pol pa sprašuj!*« In na drugi strani se je treba izogibati kvazi demokratičnosti, ki v resnici ni bralna demokracija, ampak bralna anarhija in nihilistična, destruktivna svoboda: vse je prav, kar koli se napiše. Narobe je oboje – po eni strani pretirano poudarjanje reproduktivnosti in po drugi strani nekritična fetišizacija ustvarjalnosti, ki je cilj sama sebi: »Samo da so otroci ustvarjalni, pa če prav se ne učijo ničesar.«

Pokojni profesor naše fakultete Janez Ferbar je rekel: Kdor nima nič v glavi, ta tudi ustvarjalen ne more biti. Med tema skrajnostma se je treba gibati – torej, ni vse prav, a literatura je večtematska, razumemo jo lahko na različnih ravneh, za kar pa je treba najti utemeljitve v besedilu in književnem sistemu. Kaj torej dober učitelj preverja in ocenjuje? Pot argumentacije, način, kako se bralec odziva: iz besedila najprej priključite trditve, jo pojasni in smiselno poveže z drugimi, včasih tudi nasprotnimi trditvami, in na koncu se do tega bolj ali manj prepričljivo opredeljuje. Izmuzljivih, praznih mest je v književnosti nešteto: recimo, zanimivo je vprašanje, kako velik je hrošč na začetku in na koncu Kafkove novele. Bralec mora zato besedilo zapolnjevati, dopolnjevati s svojo domišljijo in s svojim razumevanjem; ključna stvar je, kako to izrazi. Da ne pozabim – alergičen sem, na trditve, »ah, mladina vse manj bere, vse bolj nerazgledana je, vse manj je jezikovno zmožna, nič več se ji ne ljubi ...«. To je odraz paternalistične, starikave optike; tisti, ki v to verjame, naj, lepo prosim, čim prej spakira kovčke in gre v službo kam drugam, nikar naj ne dela več z mladimi. Svet mladih nas mora zanimati;

sam svojim študentom kar naprej sporočam: vsi me zanimate, kot posamezniki; ne tako, da vas občudujem, kar koli že naredite, ampak kako se trudite za rast svoje bralne zmožnosti. Pokazati boste morali, da vas predmet zanima; zato se bom včasih tudi jezil in vam dal slabe ocene – ne, ker vas ne maram, ampak ker vas imam rad in ker pričakujem, da napredujete. Če z zornega kota zanimanja za svet mladih stopite danes na primer do mladih rapperjev, boste videli, koliko imajo povedati. Samo prava vprašanja je treba postavljati, prave izzive – in prisluhniti jim je treba. Mladim škodita narcisistični model vzgoje, ki vse, kar naredijo, kuje v zvezde, in šola, ki meri samo reprodukcijo podatkov. Danes smo vsi zelo zelo sami, celo osamljeni v svetu inflacije informacij, bombardirani smo z njimi, razpršeni na vse konce, zato je tako pomembna zahtevna kakovostna literatura, ob kateri bomo skupaj pri bralnem dogodku odprli knjigo, natančno brali in se poglobljeno pogovarjali o prebranem.

Tudi če je tega še kar nekaj pri pouku, tudi zaradi nekaterih zelo dobrih gradiv, se pa malo manj tega vidi v končni fazi pouka, pri ocenjevanju. En razlog je gotovo to, da naj bi bilo ocenjevanje čim bolj objektivno, drugi razlog pa je, da je dobre kriterije zelo težko postaviti. To zahteva povezanost s cilji in standardi znanja, ki jih je najprej treba dobro poznati, in tudi, če jih dobro poznamo, jih je treba konkretizirati z dobrimi vprašanji, nalogami, primeri, jezikovnimi sredstvi v besedilu ... Na teoretični ravni je dovolj strokovne literature tudi o tem, kako se postavlja dobra vprašanja na različnih taksonomskih ravneh, problemska, življenjska in podobno. Ampak ko moramo to prenesti na konkretno književno ali pa neumetnostno besedilo, nam pa umanjka. In če je treba nato to povezati še s kriteriji za vrednotenje, so težave še večje.

Imaš kak nasvet, kako sestaviti dobra vprašanja?

Za književnost? No, zlasti bi dvomil v smisel enega samega tipa vprašanj. Zagotovo imajo pregledna vprašanja objektivnega tipa, ki spodbujajo priklic posameznih informacij, smisel. Svojim študentom rečem: če mislite, da je Fran Levstik sodobnik Nika Grafenauerja, potem se lahko nehamo pogovarjati o kakršni koli subjektivni interpretaciji. Nekatero stvari je preprosto treba vedeti. Treba je na primer vedeti, kdaj se prvič pojavi perspektiva oporekanja ali problemske teme v mladinski poeziji. Da se to ne zgodi v sodobnem času, ampak da je to zaznavno že v ljudski pesmi – to je namreč tudi argument za prepričevanje staršev o upravičenosti problemskih tem. Taka vprašanja so potrebna, a biti morajo strokovno korektna. Z zaskrbljenostjo sem opazil, da kdo, ki uči književnost, recimo ne ve, kaj je okrasni pridevek. Ni vsak levi prilastek okrasni pridevek. Tako kot ni vsako vprašanje v besedilu retorično vprašanje. In vse, kar ima klicaj, ni vzklik. Če grem zdaj na glavno temo – pomembno je, da preverjamo bralno zmožnost in zmožnost pisanja z vprašanji in nalogami na vseh taksonomskih stopnjah na podlagi neznanega besedila.

Ja, to je nujno pri književnosti in pri jeziku. V osnovni šoli je to tudi edino veljaven način ocenjevanja po učnem načrtu.

Seveda, ker se tega ni mogoče »napiflati«; in tudi ni res, da ob neznanem besedilu bralec ugiba, kaj besedilo sporoča, saj mora svoje razumevanje,

svoje mnenje argumentirati z uporabo repertoarja, ki se ga je naučil med pogovorom z učiteljem in vrstniki pri obravnavi obveznih ali drugih besedil pri pouku. Preverjamo razvitost zmožnosti poglobljenega večkratnega branja, povezovanja; če damo zraven še naloge tipa: »in prebrano besedilo primerjaj še z ... na podlagi ključnih besed ...«, potem v resnici vključimo tudi kontekst.

Razlagalni spis na podlagi neznanega besedila je zelo dobra izbira, a ni nujno, da izberemo le razlagalni spis. Lahko je tudi kratka primerjava med besedili tako kot v preizkusih za NPZ ali kaj podobnega. To postavlja mlade v položaj, da morajo brati, da morajo tudi razvijati dvoje: hitrost in poglobljenost branja. Zato, če s tem končam, se nikakor ne strinjam z idejami, »če bi otroci imeli pa tri ure za NPZ, potem bi pa vsi bili uspešni«. Čas je tudi diskriminativen, kar pomeni, da je tudi temeljno bralno tehniko treba vaditi. Otrok mora biti sposoben v 9. razredu v doglednem času besedilo prebrati, o njem premisliti in nato napisati odziv. Ne more se eno uro ukvarjati samo s tehniko branja. Če pa se ukvarja, potem je pa prav, da ima nizko oceno.

Ja, pa da se tako vidi, da ima učenec to zmožnost pač slabo razvito in je to njemu in učitelju usmeritev, kaj in kako izboljšati.

Ta zunanja preverjanja znanja ... Najina prva taka javna, zame takrat kot vodjo komisije za ta del na Zavodu RS za šolstvo zelo zahtevna in izpostavljena strokovna debata, je bila na slavističnem kongresu v Murski Soboti o tako imenovanih »ekstercih«, ki so služili zunanjemu, objektivnemu razvrščanju učencev v srednješolskih programih z omejitvijo vpisa. Nisva bila ravno soglasna ...

Ja, Tine pesnik ... (smeh)

... in je bila potem tej temi namenjena posebna številka Slovenščine v šoli, s prispevki, tudi s tvojim, ki so še danes vredni branja in strokovnega premisleka.

Potem smo skupaj s kolegico mag. Vido Gomivnik Thuma zelo uspešno, izvedbeno in razvojno, sodelovali v Predmetni komisiji za nacionalne preizkuse znanja iz slovenščine v 3., 6. in 9. razredu, ki si jo postavil na noge in jo zelo uspešno vodil celo obdobje postopnega uvajanja devetletke ...

Eno najlepših obdobj. Res smo dobro delali.

Mogoče se včasih pozablja, da so bile tiste prve komisije sestavljene res zelo strokovno premišljeno, tudi s strani univerzitetnih strokovnjakov – preprosto, kdo obvlada pouk na konkretni ravni, ne samo teoretično, kdo je sposoben izvedbeno narediti naloge na različnih stopnjah zahtevnosti, kdo pozna do obisti učni načrt, ker se pač preverja doseganje ciljev in standardov znanja, ki jih določa UN. Pa z Zavodovimi svetovalci in učitelji praktiki.

V tistih prvih komisijah tako za maturo kot za NPZ so bile stvari tako domišljene tudi zaradi procesa, ki smo ga komisije dale skozi od začetka do konca strokovno in metodološko. In z znanji in rešitvami, ki smo jih sproti spremljali in dograjevali – od oblikovanja in sestavljanja različnih tipov

nalog, iskanja tudi čisto praktičnih reči, na primer načina zapisa, sestave preizkusov znanja, meril za vrednotenje ... do interpretacije dosežkov. Zdaj se zdi, kot da v komisijah tega procesa ni. In se zato zgodijo naloge, ki so samo na videz podobne pravim, strokovno, jezikovno, oblikovno ... domišljenim nalogam, npr. izbirnega tipa, v resnici pa ne merijo standardov znanja, za katere naj bi bile sestavljene. Hkrati je tekel tudi ves proces izobraževanja učiteljev, ki je nenehno izboljševal ne samo zunanje, ampak tudi notranje ocenjevanje pri slovenščini.

Kako velik vpliv imajo zunanja preverjanja znanja na pouk, se vidi tudi po tem, da na primer, še vedno ostajajo kriteriji za vrednotenje govornih nastopov po celi vertikali OŠ ...

... naši ... (smeh)

Ja, ki jih je oblikovala ta prva komisija.

Ta leta so bila zame strokovno izredno prijetna prav zato, ker smo v resnici pluli v neznano, ampak ne kar na pamet. Imeli smo vendarle tradicijo, takrat smo ji rekli eksterci, vedeli smo, da jih je zaradi drugačnega namena treba nekoliko spremeniti, šli smo v tvorbnne naloge ... In na začetku tudi niso vsi učitelji verjeli, da bomo šli v pisno tvorjenje besedil na podlagi prebranih izhodiščnih besedil, češ da se tega ne da objektivno ocenjevati. No, potem so se indeksi težavnosti postopoma bistveno spremenili, seveda na bolje, kar pomeni: empirično se da dokazati, da so NPZ pozitivno vplivali na pouk jezika in književnosti v osnovni šoli. In tako je tudi prav. Zgodba, ki jo je pred leti govorila ugledna slovenska pedagoginja, kako mora pes mahati z repom, ne pa rep s psom, seveda nima smisla. Mislim, da danes v kinologiji tudi psom več ne režejo repov. (smeh)

Vmes je in, ne ali.

Ja, pomemben je in. Ali se otroci učijo za veselje ali za NPZ? Odgovor je - za oboje. In prav je, da NPZ usmerja pouk. Ne rečem, da samo NPZ, torej da se učimo samo za NPZ ali samo za maturo. Nekateri govorijo, »potem se pa v 4. letniku samo za maturo učijo«. Empirični podatki na osnovi vprašalnikov tega ne kažejo, ne med dijaki in ne med učitelji. Da pa matura ima povratni učinek na pouk, je jasno, celo mora ga imeti. Je pa ta lahko dober ali slab ...

Kadar govorimo o procesnosti prenove in posledično priprave NPZ, se moramo zavedati še nečesa – del tega procesa je tudi procesnost učiteljevega ocenjevanja. Kar pomeni, da tisti, ki prvič ocenjuje po novem, ne bo kar takoj obvladal vsega, videl vseh pasti, morda tudi pomanjkljivosti ... Ampak to ni nič hudega. Drugo leto bo lažje, tretje leto še lažje, četrto bo pa že rutina. Procesnosti se je treba tudi kot ocenjevalec in kot učitelj zavedati in se iz nje česa naučiti.

Izobraževalni seminarji so imeli pri tem izjemno vlogo. Če se spomniš, smo (recimo na Bledu) skupaj pogledali posnetke govornih nastopov, jih skušali oceniti ... »Ja, kako bomo pa ...« »Poskusite najprej holistično in potem analitično, po kriterijih.« In na koncu smo ugotovili, da če gre kje za kako točko gor ali dol, se na ravni končne ocene ne spremeni nič. Učitelji mora-

mo biti toliko večši, da zaupamo svoji strokovni usposobljenosti. Kriteriji so nam pri tem zelo v pomoč, ne smejo in tudi ne morejo pa nam biti prometni predpis, da bi v vsakem trenutku točno vedel, koliko tehta gram »bralne ljubezni«.

Ti kriteriji za govorne nastope in za pisne naloge in dosežki na Nacionalnih preizkusih znanja so bili že takrat, v letih postopnega uvajanja devetletke, v dveh vlogah – v 3. in 6. razredu so bili zunanja, objektivna dodatna informacija o znanju učencev, v 9. razredu pa je to lahko bil dosežek na NPZ (na pisnem preizkusu in govornem nastopu) del ocene. Ocene so takrat bile celo na lestvici od 1 do 10, da bi bil večji razpon zaradi nivojskega pouka.

Ja.

Ker je tudi UN iz leta 1998 imel standarde znanja na treh ravneh zahtevnosti zaradi fleksibilne v 7. razredu in delne zunanje diferenciacije v 8. in 9. razredu.

NPZ se zdaj ponovno uvaja tudi v 3. razredu. Kaj meniš o tem? Kaj bi na osnovi tedanjih izkušenj svetoval predmetni komisiji za NPZ? Kaj je za NPZ iz slovenščine bistveno?

Pa še – najbrž je kar slovenistična »folklor«, da kar naredimo, nič ni prav, oziroma v strokovni (in nestrokovni) javnosti nima podpore. Ker, na slovenščino se pa ja vsi spoznamo. Odločitve na ravni šolskega sistema se zato pogosto sprejemajo ne na osnovi podatkov in analiz, ampak politično ali kako drugače komu všečno, ne da bi prej pogledali podatke.

Se spomniš odločitve takratne ministrice, tiste izpred četrto stoletja ali kaj takega, ki je odstavila predmetno komisijo za NPZ iz slovenščine, ker je bilo v javnosti nekaj glasnih, na pamet odzivov, kako zelo pretežki so bili preizkusi? In smo se morali zagovarjati Državni komisiji? Pa se je pokazalo, da dosežki sploh niso nizki in je potem svojo odločitev preklicala. Tako na ravni sistema kot na vsaki šoli moramo vendar graditi na podatkih. Pomeni, da je koristno počakati na rezultate in strokovni odziv.

Ja, v javnosti se pogosto pojavijo podatki ali razlage, za katere se potem pokaže, da nikakor ne držijo, ampak so samo fantazme in strahovi. Kasneje stvarni rezultati pokažejo popolnoma nekaj drugega.

Kaj torej meniš o tem, da bo dosežek na NPZ v 9. razredu spet del ocene? O tem spremenjenem namenu zunanjega preverjanja znanja v OŠ?

Zdaj bo že četrti – najprej so bili »eksterci« kot del selekcijskega postopka ob vpisu v srednješolske programe z omejitvijo, 26.000 otrok je bilo takrat v generaciji, potem nacionalni preizkusi znanja kot povratna informacija o doseganju ciljev in standardov znanja v učnih načrtih in del ocene ob omejitvi vpisa, potem nacionalno preverjanje samo v vlogi formativne dodatne povratne informacije o znanju učencev in zdaj spet v obeh vlogah – formativni in kot ena od ocen pri predmetu. To so odlični podatki, pridobljeni na celi generaciji, tega nimajo niti vsi šolski sistemi v Evropi, nekateri pa so to opustili in zdaj zaradi velikih razlik v znanju med šolami uvajajo nazaj, z namenom sproti izboljševati, popravljati, kar se v sistemu pokaže kot pomanjkljivost.

Zdi se mi odlično in smiselno, da se zunanje preverjanje znanja ponovno uvaja na ta način. Sam bi šel še dlje in bi dal zunanjemu preverjanju znanja v 9. razredu še večjo težo, kot je predvideno. Kateri so razlogi za to, da so mi ti preizkusi simpatični? Prvi je, zelo preprosto, opolnomočenje učitelja: gre za to, da si učitelj reče, aha, delam dobro, res sem jih naučil temeljne pismenosti, bralne in temeljne pisne zmožnosti v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, moji otroci so v povprečju ali nad povprečjem slovenske populacije. Pri tem srčno upam, da bo komisija, ki bo pripravljala NPZ za konec prvega VIO, postavila dovolj visoka pričakovanja in da se ne bomo kar naprej sklicevali na nekakšno pozitivno samopodobo, odstotki nad 70, to, kakšno znanje pa za njimi stoji, pa ni bistveno. Tovrstna razprava se je že pojavila tudi letos – kako pa je mogoče, da je pri slovenščini nizko povprečje. Bom zelo jasen – tisti, ki govori, da je npr. 45 odstotkov slab rezultat, ne ve, o čem govori in ni prebral temeljnih strokovnih besedil o ocenjevanju. 45 odstotkov ni ne dober ne slab rezultat sam na sebi. Lahko je izvrsten rezultat, če smo merili zelo zahtevne cilje oziroma standarde znanja, ali pa je 70 odstotkov katastrofalen rezultat, če smo merili samo minimalne standarde znanja. Táko, bi človek rekel, tehtanje odstotkov samih za sebe, je znamenje hudih strokovnih pomanjkljivosti v znanju tistega, ki to izjavlja. To ni moja teorija, o tem je pisal Drago Žagar že v začetku 90. let. Grob seštevek točk ne pomeni ničesar.

Naj grem nazaj na NPZ po prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Upam, da bo komisija v ospredje postavila to, kar je tudi za vse nadaljnje učenje najbolj bistveno – visoko razvito bralno in pisno zmožnost tako pri književnosti kot pri jeziku. In če bodo potem odstotki pri slovenščini v povprečju 50 ali 60, tam nekje, bomo dejansko vedeli, kaj na ravni zahtevnosti je za temi dosežki. Da ne bo kar množica otrok z najvišjimi odstotki (in šolskimi ocenami), realno znanje pa daleč za primerljivimi mednarodnimi standardi. To je tudi povratna informacija učitelju, da dobro dela. Lahko pa je tudi druga povratna informacija – logično je, da so letos dosežki nekoliko slabši, ker smo imeli na naši šoli take in take težave, imamo tako in tako populacijo, smo recimo tudi iz vrtca dobili to, kar smo ... Skratka, NPZ so opolnomočenje učitelja za ravnanje v prihodnje in povratna informacija. Da o 9. razredu niti ne govorimo – ob tem lahko povem več anekdot. Recimo, zelo dobra slovenistka mi je rekla, ko smo uvedli NPZ, »hvala bogu, da so NPZ, saj mi starši ne bodo grozili, da moram dati učencu pet, ker sicer ne bo prišel na neko srednjo šolo – čeprav sem vedela, da ne zna«. Zdaj bo to ena od ocen, a navijal bi bolj za to, da bi se zaključna ocena seštel v enakovrednem deležu – dobi učitelj dodatno strokovno avtonomijo in moč, da ocenjuje veljavno. In še druga anekdota – zelo ugledna profesorica na gimnaziji mi je povedala tole: »Jaz sem zelo strogo ocenjevala interne dele izpitov, dokler nisem prišla na sestanek, na katerem je ravnatelj rekel, no, saj menda boste ja dali vsem kandidatom vse točke na internem delu, da bomo dijakom tako malo pomagali.« Kaj je kolegica naredila? Začela se je spraševati, »ja, a nisem pravzaprav jaz rahlo čudna, če svoje dijake deprivilegiram s tem, ko veljavno ocenjujem, ne pa šenkujem« ... Zunanje preverjanje znanja preprečuje nagrajevanje neznanja in, na drugi primerljivosti celotne populacije.

Če povzamem – prvi razlog je torej opolnomočenje učiteljev, drugi pravičnost. Je pa še en razlog, ključen, ki ga moramo vsi skupaj zagovarjati – to je splošen dvig pričakovanj v šoli, da ne bomo kar naprej jamrali, kako je slovenščina obupno težka, čeprav niti ena raziskava ne potrjuje ne njene nepriljubljenosti ne zahtevnosti, prej narobe. Da bomo torej zagovarjali visoko zahtevnost pouka, kar pomeni, da morajo otroci za to, da so bralno in pisno usposobljeni, preprosto delati več, kot so doslej, in to predvsem v šoli, pri pouku.

Trend, ki se pri bralni pismenosti kaže v zadnjem časih in je pozitiven, je treba nadaljevati. Pri NPZ pa ne gre samo za zahtevnost; uveljavljajo sodobne metode preverjanja bralne pismenosti ob neznanem besedilu, medbesedilne in drugačne primerjave, kar mora pozitivno vplivati na pouk.

V različnih spremljavah pouka in tudi v izvedenskih mnenjih za šolsko inšpekcijo, ki se v veliki meri nanašajo na ocenjevanje s preizkusi znanja, se kaže razlika, ki je pri notranjem ocenjevanju ne znamo preseči. Na NPZ je vendarle ključno, da učenec bere, sam, dovolj dolgo, dovolj zahtevno besedilo, da razume to, kar prebere, in da se zna na to odzvati – z odgovorom na vprašanja, s tvorjenjem krajšega besedila ... Pri notranjem ocenjevanju pa v nasprotju z določili učnega načrta še vedno prevladujejo preizkusi, ki sicer imajo neko izhodiščno besedilo, tudi nekaj nalog na razumevanje prebranega, vse ostale naloge pa preverjajo poznavanje slovničnih in literarnovednih pojmov samih po sebi.

To neskladje se potem pokaže tudi v odzivih učiteljev (in nestrokovne javnosti) na NPZ in komisije so kar pod pritiski in neupravičeno zelo izpostavljene. Tudi med univerzitetnimi strokovnjaki vas ni veliko, ki bi se odzivali na taka šolska strokovna vprašanja, naj si bo v zvezi z NPZ, maturo, učnimi načrti, žensko literaturo ... Najbrž ste tudi v svoji akademski javnosti, med univerzitetnimi kolegi, izpostavljeni, ko se odzovete na dogajanje, ki ni samo znanstveno? Se je tudi vam težko vedno znova strokovno izpostavljati in se braniti pred stvarmi, ki v resnici niti ne držijo?

Ne samo, da je težko, je tudi stresno, ko te sredi dela kdo pokliče in moraš komentirati kako temo kar tako ... To je v resnici tudi nepotrebno, okoli strokovnih vprašanj ni smiselno delati pretiranega javnega hrupa. Te zadeve je treba reševati, ne bom rekel za zaprtimi vrati, ampak v strokovnih krogih. Slovenski mediji pa seveda niso te vrste. Celo nacionalna televizija pogosto problematike ne osvetljuje kompleksno, z različnih zornih kotov, ampak sili sogovornike v bipolarnost, v za ali proti ... V stroki pa praviloma ni pro et kontra. Vsak, ki vsaj približno kaj ve o literaturi, jeziku in učenju, ve, da se je treba bati enoznačnih odgovorov, ki so edino zveličavni. In ravno bipolarnim opozicijam v smislu, »za kaj se otroci učijo, za veselje ali za ocenek«, se je treba upreti. Odgovor je, za oboje, ne ali-ali. Mediji te pa v tak pristop silijo, tudi zadnja razprava v zvezi z maturitetnim esejem je pokazala točno to. Pa ne gre za to, da ta ali oni inštitut ne bi smel ničesar reči, ampak ne na način, da gre malodane za medijsko gonjo proti komisiji.

In to popolnoma brez konteksta.

Popolnoma brez konteksta in še narobe so povzemali naslov. Se pravi, tri napake. Gre za to, da bi morali napisati dopis Predmetni komisiji ali Dr-

žavni komisiji za maturo in bi se potem o teh stvareh bilo treba temeljito pogovoriti, iz tega izpeljati kaka priporočila ... To je prava pot. Ne pa takoj: bumf v medije.

Isto velja tudi, ko gre za siceršnje odzive. Vpijejo in bijejo plat zvona in se pridušajo nad tem, kako je naša šola grozna predvsem tisti, ki verjetno želijo pet minut medijske slave. Tisti, ki iz dneva v dan delamo resno in odgovorno, seveda nimamo časa za take javne eskapade. Sam se, če je res nujno, skušam odzivati na te javne polemike. Ob Cankarjevem tekmovanju smo imeli kar precej dela včasih tudi napol političnimi pogromi nad takrat našo komisijo, saj to poznaš, ker si v njej tudi sama. Takrat ni šlo za to, da bi branil ta ali oni roman, šlo je za obrambo, ne Zavoda, ta se bo že branil sam, če bo treba, šlo je za obrambo strokovne avtonomije odločitve komisije. In za razkritje, da so bili njeni argumenti praviloma preslišani. Vidno je bilo naivno branje: »knjig sicer nisem prebrala, vendar že po naslovu vem, da sta nemogoči«. Kar je približno isto, kakor da bi kdo rekel, »sem ljubitelj kranjske klobase, zato tega ajvarja ne bom niti poskusil, saj je gotovo ogaben in mi bo naredil čir ne želodcu«. Vsak gostilničar bi te ob tem vrgel iz gostilne, o slovenščini pa govori vsakdo, ki se trikrat na teden z biciklom pelje mimo šole. Šlo je pa navsezadnje tudi za upor zoper včasih prav zlonamerne manipulacije z literaturo, kjer so nekateri uporabljali diskurz problemske literature bodisi za samopromocijo ali za obračun s to ali ono inštitucijo. Popolnoma nemogoče se namreč zdi, da nekdo, ki si vzame čas in prebere Oči Andreja Makuca, pretresljivo kruto avtobiografsko pripoved, napiše, da je pripovedovalec na strani mučiteljev. To je ali bodisi nepismenost ali, bolj verjetno, maščevalna optika, ki tudi veje iz tovrstnih razprav.

Kot slovenist bi rekel, da si moramo včasih vzeti nekaj strokovne vehemen-ce in celo nadutosti, da se ne odzivamo na ravno vsako pasjo bombico in petardo, ki nam jo nastavlja tak ali drugačen polpismen sogovornik. Da nad čem tudi zamahnemo z roko in rečemo v lepi slovenščini in tako kot naš predsednik, »So what!«, in gremo naprej. Naša dolžnost so naši učenci, dijaki in študentje, njihova bralna pismenost. To, kaj pa si kdo misli o literaturi, zlasti če je ne bere, je pa pač njegova stvar. Nekaj strokovne distance, zdravorazumske presoje, v kaj se spleča vlagati energijo, je dobro imeti tudi v našem poklicu.

Če se dotakneva še enega področja pouka – kako doseči, da bi učitelji več uporabljali dobra učna gradiva, da bi med vso ponudbo taka pogosteje izbrali? Vsa učbeniška gradiva, ki jih na predlog Zavoda RS za šolstvo potrjuje Strokovni svet, so sicer usklajena z učnim načrtom, so pa med njimi kar precejšnje razlike.

Hm ... Tako, da skušamo učitelje izobraziti v vrednotenju dobrih učnih gradiv, in tako, da jim nenehno dopovedujemo vsi, ki se ukvarjamo z izobraževanjem učiteljev, da je treba zagovarjati šolo visokih pričakovanj. Da to, kar je dr. Meta Grosman že pred leti govorila, »manj je več«, ne pomeni, čim manj, tem bolje, ampak pomeni malo gradiv, obvladljivo količino vsebin, ampak, pozor, izbrane vsebine je treba brati zelo poglobljeno, podrobno in na zahtevni ravni. To je »manj je več«, ne: bomo pa eno pravljico na hitro prebrali v 9. razredu, nato pa igrali namizni tenis pri urah slovenščine.

Torej, manj je več pomeni v resnici bolj zahteven pouk kot prelet čez literaturo.

Kako učitelje usposobiti za presojo, kaj so dobra gradiva? Predvsem tako, da postanejo alergični na stavek, »naše knjige, naši učbeniki so lahki in znanje kar samo leti v otroške glave in, boste videli, vsi bodo uživali, šola bo nekaj nadvse prijetnega«.

Prvič, znanje ne leti v glavo kar samo. Predpostavka, da je učenje igra, je nesmiselna. Učenje je delo. Tako kot delamo mi, se učimo, predavamo ali popravljamo eseje, tako morajo kako kapljo potu in tudi kako solzico potočiti tudi mladi pri slovenščini. Kar pomeni – izbirali bomo gradiva, ki so dovolj zahtevna. Raje za spoznanje prezahtevna kot premalo zahtevna. O tem je pisal psiholog Lev Vigotski v svoji teoriji o območju bližnjega razvoja. In še – gradiva morajo ponujati raznovrstno literaturo. Seveda ne same problemske teme, pa tudi ne same všečne stvari. Ponujati morajo različne tipe besedil, različna videnja in doživljanja sveta, to je tisto, kar bo otroka, učenca, dijaka, študenta navdušilo. Tudi moji študentje in študentke, ki so že prerasli šolske klopi, in imajo najbrž radi poučevanje, so navdušeni, če jim dam kako provokativno besedilo, kot seveda jih navduši tudi čista igri-vost, ko recitiramo npr. Gobice Tomaža Šalamuna. In seveda, važno je tudi vedeti, da se je treba izogibati stališču, »gradiva so preobsežna, otroci niso vsega rešili«. Lepo vas prosim, kako se boste učili strategijo povzemanja bistva, če imate v učbeniku samo bistveno? To je smešno. In seveda, če govorimo različni bralni zmožnosti mladih, potem je jasno, da ne moremo imeti povsem istih pristopov za vse, od genialca, ki že od prvega razreda tekmuje na Cankarjevem tekmovanju, do priseljenca, ki je prišel pred par leti v Slovenijo. Zato se vsega v berilu ne obdela, ob berilu in delovnem zvezku se seveda uporabljajo tudi druga besedila, ki jih prinesemo učitelji (in učenci) v razred, bere se v nadaljevanjih in tako naprej.

V berilu Pozdravljeno, zeleno drevo, ki sem ga prinesla s seboj z najinoga prvega strokovnega sodelovanja pred četrto stoletja, sestavljenem še po starem učnem načrtu za osemletko, še z drugačnimi besedili, tudi še jugoslovanskimi, je tudi že upoštevan ta princip – recimo, notri je že strip. Že takrat si v predavanju izpostavil, imam zapisano, da je samo 50 % besedil namenjenih obravnavi besedil, vse ostalo je pa odlomek kot izhodišče za branje celotnega besedila, za »pot v knjižnico«, bralni izziv, ker je berilo tudi učenčeva najbližja, prva knjiga.

Ja, tako je. Očitno že 25 let govorim eno in isto! (smeh)

Ne, gre za nekaj drugega! Gotovo je težko kot učitelj premisliti učni načrt, premisliti gradivo, premisliti svoj pouk z vidika svojih učencev in potem izbrati malo besedil. Saj je vodilo učni načrt z obveznimi besedili (tremi, petimi na razred), vse ostalo pa je prepuščeno strokovni avtonomiji učitelja. Brez tega tudi ne more biti individualizacije.

Morajo pa biti učitelji kar dovolj strokovno avtonomni, da upoštevajo načelo »manj je več« in da pri izboru gradiv, besedil ... ne podležejo različnim pritiskom, tudi staršev, v smislu »na sosednji šoli pa ...«, pa ker smo učitelji tudi sami starši ... Ponudba je izredno velika, tudi delovnih zvez-

kov in vsega drugega gradiva, ki za razliko od učbenikov ni niti strokovno pregledano in potrjeno. Najbrž je tudi lažje samo slediti gradivom, ki so nekatera lahko tudi dobra podpora pouku, za druga pa bi bilo morda tudi bolje, da jih ni. Pa ker založbe zraven ponujajo še priprave ...

Saj verjetno je pri vseh stvareh tako – nepremišljena gradiva lahko delajo tudi škodo, zagotovo. Menim, da je avtentična situacija pri književnem pouku ta, da si z besedilom, da raje več pišeš v zvezek, z rokopisom, zaradi vrste razlogov, ki jih razlaga možganoslovje. Predvsem pa, da besedilo samostojno prebereš, o njem temeljito premisliš, izpišeš bistvene podatke, se pogovarjaš s sobralci iz z učiteljem o prebranem, kot da kar naprej nekaj poustvarjaš.

Bom povedal zanimivost – pred tremi leti sem na fakulteti uvedel pisanje dnevnika branja z rokopisom. Študentom sem povedal, da ne bom niti pogledal digitalnih dnevnikov branja. Njihov strah: »Ja, pa bo grdo!« Ja, pa kaj potem! Pisali boste z rokopisom, ker to utrjuje mentalne predstave o prebranem. Papir, svinčnik, rokopis, miselni vzorec, preris ilustracij, zapis oznak, povzetkov, lastno končno vrednotenje ... To je tisto, kar je tvoje, ne pa »kopipejst iz Wikipedije«. Kultura rokopisa bi lahko bila pri slovenščini neke vrste cilj in standard.

To celo je cilj in standard v učnem načrtu za osnovno po celi vertikali, čitljivost pisave in pisanje s pisanimi črkami.

Ja, seveda, že od prenove pouka, od učnega načrta iz leta 1998 naprej.

Ampak to je zapis v učnem načrtu, dejansko stanje pa je prepogosto tudi drugačno. Učni načrt za slovenščino je, če ga le beremo, v resnici odlična strokovna in didaktična usmeritev za dober pouk. Je pa ne glede na to, da je zelo sodoben, da pri njegovi pripravi sodelujejo najbolj kompetentni strokovnjaki za to področje – univerzitetni, učitelji praktiki, svetovalci Zavoda za šolstvo, da gre tudi skozi temeljito javno strokovno razpravo in pred sprejemanjem na Strokovnem svetu še skozi roke recenzentov, s strani nekaterih posameznikov nenehno deležen kritik.

Tudi zdajšnji, ta ki je v postopku sprejemanja in ni nov, gre samo za nekoliko drugačen zapis in še večji poudarek na strokovni avtonomiji učiteljev. Kaj misliš, kaj so razlogi, da se ta postopek potrjevanja na Strokovnem svetu tako vleče oz. odlaga?

Zakaj se posodobljeni učni načrt, izboljšani zapis učnega načrta iz leta 2011, na Strokovnem svetu že enkrat ne sprejme, je meni uganka. Verjetno gre za neke fantazme in strahove v ozadju, da bodo potem kar po vrsti nastali novi učbeniki, čeprav se vsebinsko in konceptualno učni načrti ni nič spremenil, samo izčistil se je, postal je lažje razumljiv in dal je več prostora učiteljem, da sami izbirajo, katera besedila bodo uporabili za uresničitev ciljev. Zakaj učni načrt ne gre naprej – ne vem in ne razumem. Tolažim se s tem, da nekateri učitelji učnega načrta sploh ne berejo, tako da je pravzaprav vseeno, ali ga imamo ali ne – če sem rahlo ciničen, ker mimogrede tu in tam vidim, kaj se učijo pri pouku v osnovni šoli, recimo, anafore in epifore in anadiploze in tako naprej, česar ni v učnem načrtu. Prav tako sklanjatve pri jezikovnem pouku ... Za take učitelje je vseeno, kakšen je učni načrt. In na drugi strani – za zelo dobre učitelje je spet vseeno, kakšen je, ker

skorajda ne potrebujejo učnega načrta, saj dobro poznajo svoje učence in stroko in bi tudi ob bedastem učnem načrtu učili izvrstno.

Ampak ni smiselno biti pretirano ciničen. Obstaja skupina učiteljev, ki najbrž potrebuje temeljne usmeritve, zato bi bilo dobro ta učni načrt čim prej sprejeti. Še več – mislim, da bi bilo procesni del učnega načrta morda v prihodnje nekoliko zmanjšati pa raje okrepiti in temeljito premisliti raven standardov znanja. To se pravi, kaj konkretno ob procesnih ciljih tudi na merljivi ravni dosežati. Kajti, dajati učiteljem zgolj strokovno avtonomijo v procesnosti razvijanja bralne ali sporazumevalne zmožnosti, ob tem pa jim ne povedati, kaj se na ravni konkretizacije standardov znanja pričakuje na določeni stopnji šolanja, ni povsem ustrezno. Lahko namreč dobimo pri šolskem ocenjevanju neprimerljive ali neustrezne dosežke, ki so v škodo otrokom: nekateri dosegajo premalo in bi lahko več dosegli z bolj ambicioznim pristopom; napaka je bila izpust višjih standardov znanja pri prenovi. V Sloveniji naredimo premalo za bolj zmožne otroke, ki se v šoli dolgočasijo ... Zastaviva (retorično) vprašanje: Koliko časa se na pedagoških konferencah ukvarjamo, recimo, s posebnimi potrebami, težavami, takimi in drugačnimi problemi? Koliko časa se ukvarjamo z nadarjenimi? Je pedagoško pravično, če je razmerje 4 : 1?

Dvigniti bi morali zahtevnost pri vseh učencih – od najmanj učno zmožnih pa do najsposobnejših, ker bi bil to potem enim in drugim izziv.

Ali se zdajšnje generacije študentov, ki pridejo na fakulteto, vse z maturo, v primerjavi s prejšnjimi generacijami v čem razlikujejo? In ker ves čas sodeluješ tudi na izobraževanjih za učitelje, za kar se ti še posebej zahvaljujem – so tudi učitelji zdaj v čemer koli drugačni? Ne samo v smislu strokovnega znanja. So drugačni tudi po svojih pristopih, prepričanjih?

Če na strokovnih izpopolnjevanjih zaznavam kakšne razlike? Ne. Mogoče so kakšne prejšnje metode manj opazne, npr. integracija se manj izvaja, ni se več treba boriti proti temu, da povezujemo življenje domače mačke in Mačka Murija. Na predmetni stopnji opažam, da mi veliko učiteljev pošilja dobre poustvarjalne izdelke, dobivam šolska glasila, pesmi ... To me seveda veseli, ker poustvarjalnost je, če je prav izpeljana, taksonomsko zahtevnejša stopnja znanja.

Kar se pa tiče študentov – kaj pa vem, ne opažam kakšnih bistvenih razlik, razen to, da se dogaja tudi njim nekaj podobnega kot nam – postajajo, recimo temu, razpršeni, zelo težko se osredotočajo. Včasih nisem imel težav s poslušanjem radijske igre pri vajah, danes zaslišim, »dejmo nehat, saj že vse štekamo«. Vpliv raznih pametnih telefonov in tehnologije nam očitno prši pozornost na vse konce ... Da pa študentje ne berejo in ne znajo kritično razmišljati in da ne bi bili ustvarjalni, ne drži. Zadnjič so naredili poustvarjalno interpretacijo *Lukec in njegov telefon*: Bevkovo povest Lukec in njegov škorec so pretvorili v snap chat, v niz slik, kako Lukec iz Ljubljane potuje k očetu v Milano. Z izvrstnimi parodičnimi preobrati temeljne tematske in zgodbene podlagi literarne predloge. Mladi imajo ogromno povedati, le priložnost za to jim je treba dati.

Tudi berejo? Sam imaš tudi izkušnjo doma kot oče srednješolca.

Moj srednješolec Teo je zdaj v fazi »nebranja«, vsaj tako se mi hvali, »jaz ne berem več, me ne zanima ...«. Sicer mu tega ne verjamem, ker vidim kdaj kje kakšno odprto knjigo. A saj je tako tudi z odraslimi. So leta ali pa meseci, ko veliko beremo, so pa tudi obdobja, ko ne preberemo ničesar. Zdaj je pač moj šestnajstletni metalec v fazi: »jaz ne bom bral«. Verjetno se bo to spremenilo, ker je sicer izvrsten bralec.

Je že zelo zgodaj bral?

Ja. Zelo zgodaj, zelo hitro je sam bral. In preskakoval je razvojne faze. Nikoli ni bil v pravljčni fazi, »ne bom bral pravljic, ker to je vse enako«. Prešel je iz igrive faze predšolskega branja, ko smo skupaj brali, zanimivo, tudi antične mite, k realistični pripovedi.

Kaj pa opismenjevanje?

Nadaljevati je treba pot, ki je načrtana v učnem načrtu: čim prej začeti s črkami v šoli, seveda individualizirano. Tretjina otrok po raziskavi, ki jo je kolegica dr. Beštova naredila s svojo študentko v magistrskem delu, vstopa v prvi razred opismenjenih. Pot, »pojdi v bralni kotiček, tam imaš gradiva, pa delaj sam«, je napačna. Tudi bolj zmožni učenci imajo pravico do napredka, treba jim je dati dodatne naloge. In še ena bistvena stvar – z začetno pismenostjo bo treba iti še navzdol, na predšolsko stopnjo, v vrtcu začeti s sistematičnim razvijanjem predopismenjevalnih zmožnosti: slušno in vodno razločevanje, grafomotorika, orientacija in še vse drugo, kar so oblikuje predopismenjevanje.

Kaj pa učenje na pamet? Jaz tebe občudujem, odkar te poznam, tudi po tem, da skoraj ni besedila, ki ga ne bi znal na pamet. Ogromno otroških in mladinskih besedil, odlomkov, pesmi klasičnih in sodobnih avtorjev ...

Učenje na pamet je smiselna metoda in bi jo zelo priporočal. Seveda, če ne zgleda tako: »no, zdaj smo jemali levi prilastek na desni tri ure, za domačo nalogo se pa naučite na pamet pesmico iz berila na strani 13«. Učenje na pamet mora biti končna stopnja procesa, ko smo nekaj zelo natančno predelali ... Potem mularija, zlasti na začetku šolanja, zna pesem na pamet že sama od sebe, lahko se jo tudi skupaj naučimo, s ciljem, da bomo prihodnjo uro naredili, morda, skupno interpretativno branje.

Ali pa kot del govornega nastopa, kot je bil to način na NPZ v obdobju postopnega uvajanja devetletke ...

... ali, kot mi povedo nekatere slovenistke – če se boš pesem naučil na pamet, jo boš lahko interpretiral tako, da jo boš odrepal ali pa kako drugače po svoje predelal. To je za učence lahko izziv, torej: odrepajmo domače branje ali pa pesem, ki smo se jo naučili na pamet. Drobni triki, ki se jih da izkoristiti za motivacijo oz. z njimi osmisliti učenje na pamet.

S tem, da je pa sporočilo besedila tisto, ki mora biti ves čas, ne glede na način ...

Seveda! Poglej, če boš poslušala Trkajevo repanje Žebljarske, on ne spremeni ničesar v besedilu, a ga pove tako, da zelo stopnjuje pretresljivost pesemskega sporočila.

Še eno tako bolj osebno vprašanje. Pregledovala sem, v pripravi na intervju, tvoje knjižne izdaje, spremne besede, ki niso samo strokovno odlične, ampak so tudi pravi jezikovni biseri, ogromno člankov o različnih temah, podprtih z ogromno podatki, ničesar ni napisano kot mnenje, ampak je strokovno argumentirano ...

Ja, se trudim, ja.

Kako to uspeš? Ob tem, da si angažiran, vključen v vseh tudi zelo zahtevnih problemskih rečeh, ki so v nekem trenutku mogoče šele v nastajanju, so pa aktualne?

Če posežem nazaj, najbrž si bil sploh prvi, ki si se pri slovenščini konkretno ukvarjal z diferenciacijo in z nivojskim poukom ... Spomnim se izobraževanj, koliko česa, kako, kaj sploh na ravneh ... To vprašanje je aktualno tudi zdaj, v zvezi z maturo, v zvezi z zahtevnostjo, na kateri ravni ... Kako z ravnmi standardov znanja ... Pa tvoje zagovarjanje mnenja, da je treba imeti visoka pričakovanja, zelo potrjuje tekmovanje za Cankarjevo priznanje, ki dokazuje, z dovolj visokimi številkami, kako so pričakovanja do učencev in dijakov na vseh stopnjah prava, ne previsoka, kaj vse zmorejo, in da bi bilo škoda, če jim tega ne bi omogočili tudi že od 1. razreda naprej.

In na drugi strani – zelo angažirano delaš tudi v zdajšnji komisiji za bralno pismenost ...

Ja, zdaj že dokončujemo delo. ... S strategijo ...

... pa v Državni komisiji ...

... za splošno maturo. Skratka, preveč imam na glavi. (smeh)

... Cankarjevo tekmovanje pa tako ali tako že deset let, ki ni pomembno samo zaradi tekmovanja, ampak zato, ker so to odlična gradiva za pouk – izbor literature, usmeritve mentorjem, primeri obravnav, naloge, kriteriji za vrednotenje ...

Kako vse to zmoreš? Si zelo organiziran, si ...?

... zelo discipliniran, to gotovo. Moje načelo je: kar lahko naredim danes, sem naredil že včeraj. Ne spomnim se, kdaj bi zamudil kakšen rok, prej naredim prej ... Ampak, saj se vse te stvari v resnici povezujejo. Delati na področju bralne pismenosti s Sonjo Pečjak je pravzaprav nekaj zelo podobnega kot sodelovati z Zavodom pri razvijanju višjih ravni bralne pismenosti, kot jih pričakuje Cankarjevo tekmovanje ... Skupaj skušamo na ravni bodisi strategije ali čisto konkretnih bralnih nalog udejanjati najprej spoznanje, da je bralna pismenost stalno razvijajoča se zmožnost, do katere ima pravico vsak posameznik: tisti z najnižjimi in tisti z najvišjimi bralnimi zmožnostmi. Od tod logično izhaja nujnost diferenciacije. Pravičnost ni, če postavimo geparda in ježka na start teka na 100 metrov, in rečemo, kdo bo prvi. To ni pravičnost, češ, saj imajo vsi enake pogoje. Ponuditi moramo take okoliščine bralnega pouka, da bosta tako bralni ježek kot gepard tekla boljše. Od tod izhaja nujnost diferenciranega pristopa in velika škoda je, da smo nivojski pouk v šoli opustili, najbrž tudi zaradi tega, ker se ponekod ni čisto dobro razumelo, za kaj pravzaprav gre pri diferenciaciji.

Saj nekatere šole ga še vedno izvajajo.

Ja, nekatere še vedno, in to se mi zdi sijajno. Logika, »nivojski pouk ni pravičen, ker boljši napredujejo, slabši pa ne ...«, je napačna. Tudi najboljši imajo pravico do napredka v območju bližnjega razvoja. Ne morejo biti najbolj nadarjeni otroci samo lokomotive, ki vlečejo druge. Na podlagi diferenciacije je treba ponuditi skupne temeljne vsebine vsem, jih z učno manj zmogljivimi učenci utrjevati, z učno zmogljivejšimi pa iti še naprej. En Prešeren je, ampak v temeljni ravni bomo pač obravnavali npr. Povodnega moža, na srednjem morda še Uvod h Krstu pri Savici, na višji ravni bi pa boljši bralci zmogli tudi že kak sonet, brez dvoma. Vsebinsko nadgrajevanje je seveda le en del – ob tem je treba misliti še na zahtevnost bralnih nalog in pričakovani format odziva na prebrano.

Se v Državni komisiji za splošno maturo predvideva, pripravlja kaj novega?

Razpravljali smo o uvedbi višje ravni pri izbirnih predmetih: vsi bi bili na višji ravni, s tem bi se zahtevnost splošne mature povečala. Govorili smo tudi o moderaciji internih delov, da bi se objektivnost ocenjevanja zvišala, kar bi bilo, mimogrede, dodatno opolnomočenje učiteljev, ne pa nadzor nad njimi. Gre preprosto za to, da se dosledno uporabljajo ocenjevalni kriteriji in da lahko kandidata, ki si ga ocenil po njih, potem ko je gradivo naloženo na strežnik, oceni še nekdo drug. Tako veš, ali si kriterije ustrezno uporabil. In kaj iz tega sledi – tu so različni mehanizmi: mednarodna matura moderacijo uporablja že vseh 25 let. A je že tako, da čas, v katerem smo, spremembam ni naklonjen, tako da bodo ti predlogi morali še nekoliko počakati, verjetno iz drugih, ne strokovnih vzrokov. Nekaterim očitno odgovarja, da se v šolstvu čim manj dogaja, ker če se nič ne dogaja, tudi ni spoprijemov, ni viharja, smo pač v topli gredi, kjer je sicer zatoхло in rahlo smrdi po gnilem, a je mir, ni vetra. No, jaz v taki zatoחli topli gredi nikoli nisem hotel živeti.

Kaj je najbolj bistveno za pouk književnosti po celi vertikali?

To, da kot učitelj književnost bereš, pa ne bom rekel, da vse po vrsti tudi rad bereš. Te ali one knjige tudi sam ne maram, je kak avtor, ki mi ni blizu. Ne glede na to se je treba potapljati v besedilo, iskati sporočila, iskati v njem delček sebe. Manca Košir mi je pred časom pripovedovala o tem, kako jo je njena ameriška kolegica vprašala: »Govori ta knjiga o meni?« Simpatična metafora – kot bralec moraš opazovati, ali in kako knjiga govori o tebi, o tvojem svetu. Ko se začneš kot učitelj spraševati, kako sam razumem besedilo, kaj me vznemirja, kaj me pritegne, kaj mi gre na živce, kaj se mi zdi čist' mim', skratka, ko prinašaš v branje vse, kar te zanima, kar te ne briga, kar imaš rad, česar se bojiš, začne literatura živeti s teboj. Če pa literaturo jemlješ kot truplo, ki ga je treba z literarnovednim skalpelom čim bolj natančno secirati, in to v prisotnosti nedolžnih otrok, potem raje počni kaj drugega. Recimo, uporablaj strukturalistični skalpel za jezik in pusti književnost, naj gre mimo tebe z razpuščenimi lasmi. (smeh)

Igor, hvala za pogovor in še naprej veliko dialogov s knjigami in zapisov o njih!

V Ljubljani, 26. julija 2017