

Problemsko-ustvarjalni pristop pri razvijanju zmožnosti poustvarjalnega pisanja v 6. razredu OŠ – predstavitev primera iz prakse

Problem-Oriented Creative Approach to Developing Re-Creative Writing Skills in Grade 6 of Primary School – Case Study

Izvleček

Ključne besede:

problemsko-ustvarjalni pouk, formativno spremljanje, končno preverjanje znanja, pravljica, poustvarjalno pisanje, sodelovalno učenje

V prispevku predstavljam primer iz svoje poučevalne prakse, ki sem ga osnovala na modelu problemsko-ustvarjalnega pouka (po A. Žbogar) in se navezuje na razvijanje zmožnosti poustvarjalnega pisanja v 6. razredu. Oblikovala sem problemsko nalogo (pisanje nove pravljice s kombiniranjem obravnavanih pravljic pri pouku) ter učence in učenke spodbudila, da so jo reševali s sodelovalnim učenjem in individualno. Želela sem, da so vsi učenci in učenke dejavno vključeni v vse faze učnega procesa, zato sem omenjeni model dopolnila še s tremi elementi formativnega spremljanja: z nameni učenja, kriteriji uspešnosti in z vrstniškim vrednotenjem v obliki povratne informacije.

V prispevku bom podrobneje predstavila samo sklepno fazo iz svojega učnega sklopa – to so dejavnosti, ki so bile izpeljane pri pouku v procesu končnega preverjanja znanja. Zanimalo me je, kako dobro so učenci in učenke usvojili vsebine in literarnovedne pojme, ki smo jih z različnimi oblikami in metodami dela obravnavali ob branju različnih pravljic, ter v kolikšni meri se zavedajo, kaj že znajo in česa še ne. Prav tako me je zanimalo, kako kakovostno že znajo upovediti dogajanje v pravljici po svoji zamisli ter pri tem (posredno ali neposredno) vključiti motive za ravnanje novih književnih oseb.

Abstract

Keywords:

problem-oriented creative instruction, formative assessment, final knowledge assessment, fairy tale, re-creative writing, collaborative learning.

This paper presents a case study of the author's teaching practice using the problem-oriented creative model by A. Žbogar to increase re-creative writing skills in Grade 6. A problem-based task was developed, i.e., writing a new fairy tale by integrating various fairy tales discussed in class, and the students were encouraged to solve it by working collaboratively and individually. The model was enhanced with formative assessment elements, such as the intended learning outcomes, performance criteria, and peer evaluation in the form of feedback, to achieve the active participation of all the students during the process of learning.

This paper focuses solely on the end stage of the course content, namely, the activities conducted in class during the final assessment process. The teacher wanted to determine how well the students had mastered the content and literary concepts explored by adopting various forms and methods of work when reading the fairy tales and the level of their awareness about what they already knew and still needed to learn. The teacher also observed their ability to retell a fairy tale based on their ideas and to include (directly or indirectly) the underlying reasons for the behaviour of new literary characters.

1 Uvod

Pri predmetu slovenščina učenci in učenke tvorijo (govorijo, pišejo) ter sprejemajo (poslušajo, berejo), razčlenjujejo, povzemajo in obnavljajo, doživljajo, vrednotijo in interpretirajo neumetnostna in umetnostna besedila, ustrezna njihovi starosti, sporazumevalni, spoznavni in domišljijski zmožnosti, izkušnjam in zanimanju; tako dejavno razvijajo svojo sporazumevalno, spoznavno in ustvarjalno zmožnost /.../ (Učni načrt, Slovenščina, program Osnovna šola, 2018: 63; v nadaljevanju UN 2018).

Sodobna spoznanja iz pedagogike, psihologije in didaktike poudarjajo, da se učenci in učenke največ naučijo z dejavnim vključevanjem v vse faze pouka. Nekdaj prevladujoč frontalni pouk se dopolnjuje z drugimi metodami, ki odgovornost za učenje v večji meri prepuščajo učencem in učenkam. V učnem načrtu so v tem kontekstu omenjene aktivne oblike učenja, kot so sodelovalno učenje, učenje z odkrivanjem in problemsko učenje (UN 2018: 64).

Moj pristop pri izvedbi problemsko-ustvarjalnega pouka je temeljil na didaktičnih priporočilih iz učnega načrta za osnovno šolo (2018); poudarjeni elementi so bili naslednji:

- Učenci in učenke so ob srečevanju z umetnostnim besedilom razvijali vse sporazumevalne dejavnosti. Branje in poslušanje ter pisanje in govorjenje se /.../ prepletajo in so usmerjeni k istim ciljem (UN 2018: 71).
- Želela sem spodbuditi njihove sposobnosti reševanja književnih problemov, kritično mišljenje in okrepiti komunikacijske veščine (UN 2018: 72).
- Učenci in učenke so delali timsko v manjših skupinah in v dvojicah; razvijali so tudi zmožnost pogovarjanja, ko so razpravljali o književnem problemu, usklajevali mnenja v skupini in oblikovali skupno mnenje, ga predstavili drugim in zagovarjali (UN 2018: 65).
- S (po)ustvarjanjem ob umetnostnih besedilih (konkretno ob ljudski pravljici *Desetnica*) so učenci razvijali tudi

receptijsko zmožnost (UN 2018: 70); podrobnosti navajam v nadaljevanju prispevka.

- Pri tem so se navajali na to, da se je na tvorjenje besedila treba pripraviti /.../, obvladati temo /.../, poimenovalne možnosti in zakonitosti jezika /.../ ter zgradbene in jezikovne značilnosti dane besedilne vrste (UN 2018: 64).

2 Teoretična izhodišča o problemskem učenju

Problemsko učenje (tudi problemski pouk) postaja pomemben element sodobnih oblik učenja in poučevanja ter poteka vzporedno s tradicionalnimi pristopi. S posodobljenim učnim načrtom za slovenščino v osnovni šoli se počasi uveljavlja tudi pri slovenščini, v strokovni literaturi pa se je o problemskem pouku pisalo že od leta 1990 dalje (npr. Strmčnik 1992; Tomić 1997 v Žbogar 2007; Pataki 2013 v Medved Udovič 2015).

Problemsko učenje se v učnem načrtu za slovenščino omenja predvsem pri pouku jezika, pri pouku književnosti pa se omenja t. i. problemsko-ustvarjalni pristop/pouk, ki se priporoča predvsem pri obravnavi književnih besedil v drugem, še posebej pa v tretjem triletju (poleg komunikacijskega modela oz. šolske interpretacije umetnostnega besedila) (UN 2018: 72).

Problemsko-ustvarjalni pouk je pouk, pri katerem postavimo učenca pred književni problem in ga motiviramo za samostojno raziskovanje. Učenec sam naredi načrt dela in določi postopek reševanja problema, razvršča in primerja dobljene podatke ter si pri tem pomaga z različnimi viri. Gre za nekoliko zahtevnejši pristop k poučevanju in je zato primernejši za nadarjene učence v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju ter za učence v gimnazijskih programih, saj zahteva veliko samostojnosti, kritičnosti, individualnega raziskovanja in ustvarjalnosti. Izhaja iz integrativnega pristopa, ki stremi k preseganju ločnic med konceptualnim pristopom, usmerjenim zlasti v analizo konceptov posameznih strok, in spoznavnim, namenjenim razvijanju miselnih veščin, poudarjanju izkušenjskega učenja in njegovemu osmišljanju ter učenju z razumevanjem (ang. learning by understanding) in za razumevanje (ang. learning for understanding) (Žbogar 2007: 55). Zupan Sosič (v Žbogar 2007: 58) poudarja tudi, da tak pouk spodbuja motivacijo za učenje, kognitivni konflikt, socialno-kognitivni konflikt, sodelovanje ter raziskovalno problemsko učenje.

Žbogarjeva (2007, 61–62) navaja, da poznamo vsaj štiri vrste problemsko-ustvarjalnega pristopa pri obravnavi književnih besedil, in sicer:

1. raziskovanje odprtih problemov, kjer učenci po analizi prebranega literarnega dela postavijo hipotezo, določijo metodo, ki jih bo pripeljala do potrditve ali zavrnitve hipoteze, pri čemer bodo uporabili lastne izkušnje in znanje, pa tudi literarnoteoretično in -zgodovinsko znanje, nato zbirajo podatke o problemu, primerjajo izsledke in jih predstavijo v razredu;
2. modeliranje, kjer pridobljeno literarno znanje praktično, ustvarjalno uporabijo in ga tako tudi osmislijo;
3. samostojno oblikovanje književnega problema, ki ga učenec izlušči iz prebranega besedila/odlomka;
4. utemeljevanje trditev o prebranem besedilu/odlomku, ki mu lahko sledita analiza in interpretacija besedila.

Strmčnik (2010) omenja, da obstaja pri vključevanju problemskosti v pouk glede na težavnost veliko različnih možnosti: od najlažje, ko učitelj postopoma razkriva rešitvena načela in postopke, do najzahtevnejše, ko učenci vse potrebne korake (faze) izpeljejo sami.

Učitelj z vprašanji ustvarja polemično diskusijo, zato večinoma zastavlja vprašanja višjega nivoja oziroma problemska oz. odprta vprašanja, ki spodbujajo zlasti analizo z razumevanjem in sintezo z vrednotenjem (Žbogar 2007, 57). Pri odprtih vprašanjih se razširi prostor za učenje, ker tako izzove učenca, da ob oblikovanju smiselnega odgovora, in to ne samo zase, ampak tudi za druge učence v razredu, pretehta več možnosti. Oblikovanje odgovora je proces, med katerim učenci razjasnijo in izoblikujejo svoje mišljenje (Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009, 109).

Problemski pouk je po težavnosti med najzahtevnejšimi pristopi, saj od učencev zahteva veliko miselnih naporov. Učitelj mora zato problemsko-ustvarjalni pouk skrbno načrtovati in pri tem upoštevati zmožnosti učencev, sicer ta nima pravega učinka. Nekatere raziskave o učinkovitosti problemskega pouka ugotavljajo (Boaler 1998; Vernon in Blake 1993 v Valenčič Zuljan in Kalin 2020, 128), da učenci v primerjavi s tradicionalnim poukom ne dosegajo statistično pomembno boljših rezultatov pri učenju podatkov, pridobivajo pa na področju kritičnega mišljenja, sposobnosti reševanja problemov, konceptualnega razumevanja, odnosa do učenja, kar so vse pomembne kakovosti v družbi znanja.

Pomembno je, da je učitelj za načrtovanje intelektualno izzivalnega pouka primerno usposobljen (Marentič Požarnik 2000 v Valenčič Zuljan in Kalin 2020: 129). Po Blažiču (2003) mora znati učitelj pravočasno in kakovostno presoditi trenutno situacijo in ji prilagoditi metodično ravnanje. Prav tako mora znati uporabljati različna didaktična sredstva v različnih okoliščinah in pogojih ter se (tudi z nekaj improvizacije) znajti v nepredvidljivih situacijah, ko je potrebno.

3 Predstavitev primera iz prakse, ki je osnovan na problemsko-ustvarjalnem pristopu pri književnosti v 6. razredu

3.1 Uvodna misel o končnem preverjanju znanja

Končno preverjanje znanja poteka po končani obravnavi učnega sklopa in služi kot povratna informacija učencem o doseganju posameznih učnih ciljev oz. standardov znanja ter jih usmerja k premoščanju vrzeli v znanju in k razčiščenju nejasnosti. Moje mnenje je, da je tudi končno preverjanje znanja učencev priložnost za izkazovanje znanja na ustvarjalen način. Pri izbiri načinov za preverjanje lahko učitelj upošteva različne vrste učenja, ki jih učenci izkusijo med obravnavo načrtovanih vsebin in jezikoslovnih pojmov znotraj učnega sklopa, ko sprejemajo (z branjem ali poslušanjem), doživljajo, se poustvarjalno izražajo (ustno in pisno) ter vrednotijo književna besedila.

Preverjanje znanja, izpeljano po metodi problemsko-ustvarjalnega pouka, predstavlja korak naprej pri formativnem vrednotenju usvojenega znanja učencev, saj daje vpogled v različne vidike njihovega znanja in ne samo v količino usvojenih vsebin in pojmov, saj se pokaže tudi, kako kakovostno učenci obvladajo zmožnosti in veščine iz učnega načrta (govorimo torej o globini in širini usvojenega znanja).

Predstavljen primer iz prakse temelji na t. i. modeliranju; to je na eni od štirih podvrst problemsko-ustvarjalnega pouka po Žbogarju (2007), pri katerem učenci pridobljeno literarno znanje praktično, ustvarjalno uporabijo in ga tako tudi osmislijo. Moj primer se navezuje na izpeljavo končnega preverjanja znanja po obravnavanem učnem sklopu Pravljica.

3.2 Izpeljava problemsko-ustvarjalnega pristopa po fazah

V učnem sklopu Pravljica smo pri pouku obravnavali naslednje pravljice: slovenski ljudski pravljici Železni prstan in Desetnica, francosko ljudsko narobe pravljico z naslovom Pravljica o treh lovcih, Rudolfovo živalsko pravljico Kako je lisica nehala biti zvita, pravljico Laži Milčinskega in Andersenovo Cesarjeva nova oblačila. Pri obravnavi načrtovanih vsebin in jezikoslovnih pojmov sem smiselno prepletala frontalni pouk, delo v skupinah in individualno delo učencev, med metodami dela pa so bile v ospredju metoda pogovora, metoda usmerjenega tihega in glasnega

branja, metoda dela z besedilom, metoda razlage in metoda pisnih del.

Obravnava omenjenih književnih besedil (pravljic) je z učenci 6. razreda (šolsko leto 2018/19) potekala po komunikacijskem modelu. Sklepni del v tem učnem sklopu (končno preverjanje znanja) pa je potekal po metodi problemsko-ustvarjalnega pouka. Delo sem zastavila tako, da so učenci v skupinskem delu nadgradili ljudsko pravljico o Desetnici (po zapisu Jakoba Kelemine iz zbirke slovenskih ljudskih pripovedi z naslovom *Babica pripoveduje*, Založba Mladinska knjiga, 1996: 125–128) po svoji zamisli.

Metoda problemsko-ustvarjalnega pouka, ki ga predstavljam v nadaljevanju, izhaja iz modela po Žbogarjevi (2007, 58–59), v katerega sem smiselno vključila tudi elemente formativnega spremljanja, zato ga je bilo treba nekoliko preoblikovati. Med elementi formativnega spremljanja sem izpostavila predvsem naslednje: jasne namene učenja novih vsebin, kriterije uspešnosti in vrstniško vrednotenje in samovrednotenje z ustrezno povratno informacijo o usvojenem znanju učencev. Tako zasnovan didaktični pristop je bil učencem (in tudi meni) v podporo pri soustvarjanju kakovostnega pouka, ki spodbuja poglobljeno učenje z razumevanjem, vodi do trajnega in uporabnega znanja in krepi motivacijo za učenje.

Moj pristop problemsko-ustvarjalnega pouka je bil torej prilagojen za osnovno šolo (konkretno za 6. razred). Potekal je na sledeč način: V 1. fazi sem oblikovala optimalno učno okolje za svoje učence s poudarkom na upoštevanju njihovega predznanja in motivacije za učenje. V 2. fazi sem učence pritegnila k učenju z ustrezno zasnovano problemsko nalogo (književnim problemom) in jih ob njej vodila k razmislekom o namenih učenja. V 3. fazi sem vodila učence skozi proces oblikovanja ključnih kriterijev uspešnosti, s katerimi bodo izkazali svoje razumevanje problemske naloge (književnega problema). V 4. fazi sem učence spodbudila k načrtovanju reševanja problemske naloge po korakih. V 5. fazi so sledile dejavnosti, v katerih so učenci poročali o svojih rezultatih/rešitvah, ter jih ovrednotili tako, da so drug drugemu glede na kriterije uspešnosti zapisali vrstniško povratno informacijo. V 6. fazi so učenci razmišljali o svoji učni izkušnji (česa so se naučili, katere učne strategije so uspešno uporabili, katera znanja je treba še izboljšati ipd.).

V nadaljevanju bom vsako fazo predstavila še podrobneje in jo ponazorila z ilustrativnim gradivom iz lastnega arhiva. Zaradi lažje predstavitve omenjenega modela sem iz učnega načrta za slovenščino v OŠ (2018) izbrala le ključne cilje oz. standarde znanja.

3.2.1 Oblikovanje optimalnega učnega okolja za učence glede na predznanje in motivacijo za učenje

Optimalno učno okolje je oblikovano po načelih, ki vsakemu učencu omogoča učenje, ga motivira in omogoča različne oblike izkazovanja znanja. Po Monique Boekarts (2013: 83) se motivacija za učenje izboljša, ko se učenci počutijo kompetentne za učenje tega, kar se pričakuje od njih, ko čutijo dosledno usklajenost med dejanji in dosežki, ko predmet cenijo in jim je jasen namen, ko so čustva v zvezi z didaktičnimi dejavnostmi pozitivna in ko /.../ zaznavajo, da je okolje naklonjeno njihovu učenju. V ta namen sem vsako učno uro, namenjeno končnemu preverjanju znanja, načrtovala tako, da sem vključila tudi nekatere elemente formativnega spremljanja (podrobnosti predstavljam v fazah, ki sledijo), saj lahko ti glede na moje izkušnje podpirajo vsakega učenca tako, da razume, kaj se uči in zakaj, ter da ostaja aktiven in motiviran za učenje.

Pri načrtovanju pouka sem se trudila, da so učenci pri vsaki učni uri v sklopu preverjanja znanja dobivali ustrezne ciljno usmerjene smernice za učenje (ki so bile v skladu z učnim načrtom) in spodbudne povratne informacije, ki so jih vodile k naslednjemu koraku. Tako so učenci ostajali pozitivno naravnani večino časa (to je bilo še posebej pomembno pri zahtevnejših fazah) in verjeli, da bodo zmogli problemsko nalogo opraviti uspešno ter hkrati konstruktivno sodelovati med seboj.

Pomembno je tudi, da učitelj svoje učence zelo dobro pozna in da ve, kaj vpliva na njihovo zavzetost za učenje. Glede na to sem oblikovala učne dejavnosti tudi za končno preverjanje znanja. Vedela sem, da učenci in učenke 6. razreda, ki sem jih poučevala, zelo radi delajo sami: nekateri v manjših skupinah po tri, nekateri v paru. To sem upoštevala tako, da sem jim dala priložnost, da se učijo v manjših skupinah oz. dvojicah, v katere so se lahko razvrstili sami). Vedela sem tudi, da je bila večina učencev zelo motivirana za branje pravljic in pogovore o prebranem. Verjetno je na to vplivalo tudi dejstvo, da so znanje o tej literarni vrsti sistematično pridobivali že od 1. VIO naprej, zato so osnovno predznanje in oblikovan pozitiven odnos do pravljic že imeli. Če jih je vsebina književnega besedila še posebej pritegnila, so po branju radi pisali tudi poustvarjalne sestavke in jih predstavljali v razredu. Mnogi učenci so se trudili, da bi bili pri ustvarjanju lastnih besedilnih svetov domiselni in hudo mušni. Upala sem, da bo tudi končno preverjanje znanja (tj. pisanje nove pravljice), ki sem ga načrtovala v učnem sklopu *Pravljica*, izvabilo iz njih čim več smiselnih ustvarjalnih idej.

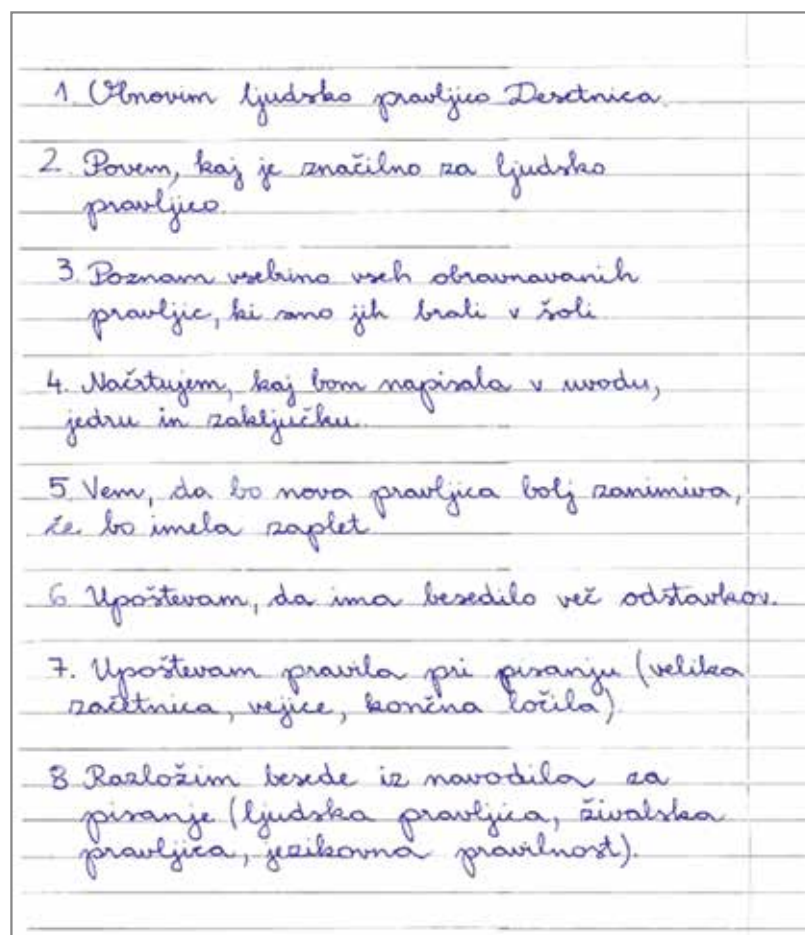
3.2.2 Oblikovanje namenov učenja

Pri oblikovanju namenov učenja gre za začetni del učnega procesa, ko se učenci seznanijo s problemsko nalogo in so-

časno osmišljajo svoje učenje. Ta faza je bila v mojem primeru povezana z navodilom za pisanje nove pravljice, ki je bilo osnovano na operativnih ciljih iz učnega načrta (Preglednica 1). Pri tem sem želela, da učenci smiselno poveže-

Preglednica 1: Operativni cilji (2. triletje), ki se navezujejo na problemsko nalogo za učence

Problemska naloga (navodilo za pisanje)	Operativni cilji, 2. triletje (povzeto po UN 2018: 21–24, 29–30)
Prebrano pravljico o Desetnici preoblikuj v pravljico s srečnim koncem. Vključi tudi književne osebe po zgledu živalske pravljice. Pomagaš si lahko tudi z ostalimi pravljicami, ki smo jih obravnavali pri pouku. Pazi na jezikovno ustreznost in pravilnost besedila.	Učenci in učenke razvijajo zmožnost razumevanja in vrednotenja umetnostnih besedil ter prvin umetnostnega besedila, tako da pišejo poustvarjalna besedila, ki vključujejo jezikovne in druge značilne prvine umetnostnih besedil. Pri tem upoštevajo značilnosti dane umetnostne zvrsti/vrste; pišejo pravljice (formalni začetek in konec pravljice, preteklik, pravljična števila, zapovedi, prerokbe, pravljične osebe). Učenci in učenke razvijajo recepcijsko zmožnost s poustvarjanjem ob umetnostnih besedilih (pisanjem) tako, da spreminjajo umetnostno besedilo: • tvorijo nov domišljjski svet s podobnim dogajalnim prostorom in/ali časom, kot je v umetnostnem besedilu; • razumejo značaj in ravnanje književne osebe, ki doživlja take dogodivščine; • pišejo kombinacije dveh pravljic (vključujejo značilnosti npr. slovenske ljudske in živalske pravljice); • predstavljajo književne osebe (živali) iz enega umetnostnega besedila v drugega; • spreminjajo umetnostno besedilo (v tem primeru besedilo Desetnica) tako, da napišejo npr. nov zaključek. Učenci in učenke samostojno tvorijo besedilo in razvijajo jezikovno, pravopisno in slogovno zmožnost in rabijo za pravljico značilne jezikovne prvine.



jo vse usvojeno znanje, ki so ga pridobili pri obravnavi vseh književnih besedil iz učnega sklopa *Pravljica*, in ga poustvarjalno nadgradijo.

V razmisleke učencev sem se vključila tudi sama, in sicer tako, da sem jih z odprtimi vprašanji (npr. *Kaj vse je treba narediti, da boš rešil/-a problemsko nalogo? Pri čem boš moral/-a biti še posebej pozoren/pozorna? Na kakšen način boš sodeloval/-a v skupini?*) vodila po poti razjasnjevanja, kaj je pri tej nalogi bistveno. Učenci so postopoma spoznavali podrobnosti problemske naloge oz. navodil za pisanje: njegovo kompleksnost, posamezne elemente in povezanost med njimi ipd. Po tem so učenci najprej samostojno zapisali svoje odgovore na zastavljena vprašanja, nato pa so o njih razpravljali tudi v skupini in jih poenotili. O njihovih poenotenih zapisih smo govorili tudi frontalno in tako so nastali nameni učenja, ki so jih učenci zapisali tudi v zvezek (Slika 1).

Slika 1: Primer zapisa namenov učenja, ki so nastali pri frontalni obliki dela. Vir: Iz arhiva avtorice.

3.2.3 Oblikovanje kriterijev uspešnosti za samostojno delo

Kriteriji uspešnosti izhajajo iz standardov znanja v učnem načrtu. V tej fazi je pomembno, da jih učenci zelo dobro razumejo, saj vplivajo njihovo učenje. Učence sem zato najprej nagovorila, da v skupinah razmislijo, po čem bodo ločili dobro poustvarjalno besedilo od pomanjkljivega, ter to zapišejo (Preglednica 2).

Preglednica 2: Operativni cilji in dejavnosti za učence, ki so povezani z oblikovanjem kriterijev uspešnosti

Dejavnosti za učence	Operativni cilji, 2. triletje (povzeto po UN 2018: 28–30)
Učenci delajo skupinsko. Pogovarjajo se o tem, kako napisati poustvarjalno besedilo, da bo v skladu s problemsko nalogo s poudarkom na vprašanju: <i>Po čem boste ločili dobro poustvarjalno besedilo od pomanjkljivega?</i> Učenci svoje odgovore tudi zapišejo.	Učenci oblikujejo merila za vrednotenje, ki jih bodo upoštevali med samostojnim pisanjem (tj. tvorjenjem (po)ustvarjalnih besedil oz. kombinacije dveh pravljic). Pri tem vključujejo značilnosti pravljice in književne prvine (npr. književne osebe, književnega prostora in časa, razumevanja dogajanja v književnem besedilu ipd.) ter zanjo značilne jezikovne in slogovne prvine (npr. (formalni) začetek in konec pravljice, preteklik, pravljicična števila, zapovedi, prerokbe, pravljicične osebe).

Nato je sledil frontalni učni pogovor, ki sem ga usmerjala tako, da sem pri zastavljanju vprašanj upoštevala standarde znanja iz učnega načrta, ki jih povzemam v nadaljevanju; minimalni standardi znanja so v poudarjenem tisku (povzeto po UN 2018: 52–57):

Učenec/učenka ima razvito zmožnost tvorjenja besedil ob umetnostnih besedilih – **tvori /.../ ustrezno, smiselno in razumljivo besedilo, skladno z jezikovno in slogovno normo knjižne zvrsti. Prepozna in doživlja pravljico; to pokaže tako, da napiše pravljico** (v tem primeru kombinacijo dveh pravljic, in sicer pravljico z značilnostmi slovenske ljudske pravljice in živalske pravljice) **ter pri tem upošteva njene (vsebinske in jezikovne) značilnosti**. Učenec/učenka pokaže tudi literarnovedno znanje tako, da **pozna**, razume in uporablja literarnovedne izraze iz 1. in 2. VIO.

Učenci so svoje zapise pri skupinskem delu najprej dopolnili, potem pa smo skupaj oblikovali enoten zapis, ki so ga učenci napisali v zvezek (Slika 2).

3.2.4 Reševanje književnega problema (samostojno pisanje poustvarjalnega besedila)

V nadaljevanju so učenci najprej skupaj naredili načrt za pisanje po korakih (z zapisom v linearni obliki ali v obliki miselnega vzorca, Slika 4), nato pa je vsak učenec je samostojno napisal svoje poustvarjalno besedilo (Slika 3); pri tem je izhajal iz skupnega načrta in sledil kriterijem uspešnosti.

Moja pravljica bo napisana v skladu z navodilom - ko bom obnovil pravljico Desetnica; - ko bom napisal kombinacijo dveh pravljic (Desetnice in živalske pravljice); - ko bom pri pisanju upošteval značilnosti ljudske pravljice (pravljicični začetek, pravljicična števila, pravljicični zaključek s srečnim koncem); - ko bom uporabil preteklik, - ko bo imela uvod, jedro in zaključek, - ko bom pravilno napisal končna ločila; - ko bom pravilno napisal vejico (pri naštevanju in pred ki, ko, ker, da, če); - ko bom pravilno napisal veliko in malo začetnico; - ko bom napisal pravilne stavke v pretekliku; - ko bom upošteval načrt, ki smo ga naredili v skupini (miselni vzorec).	
--	--

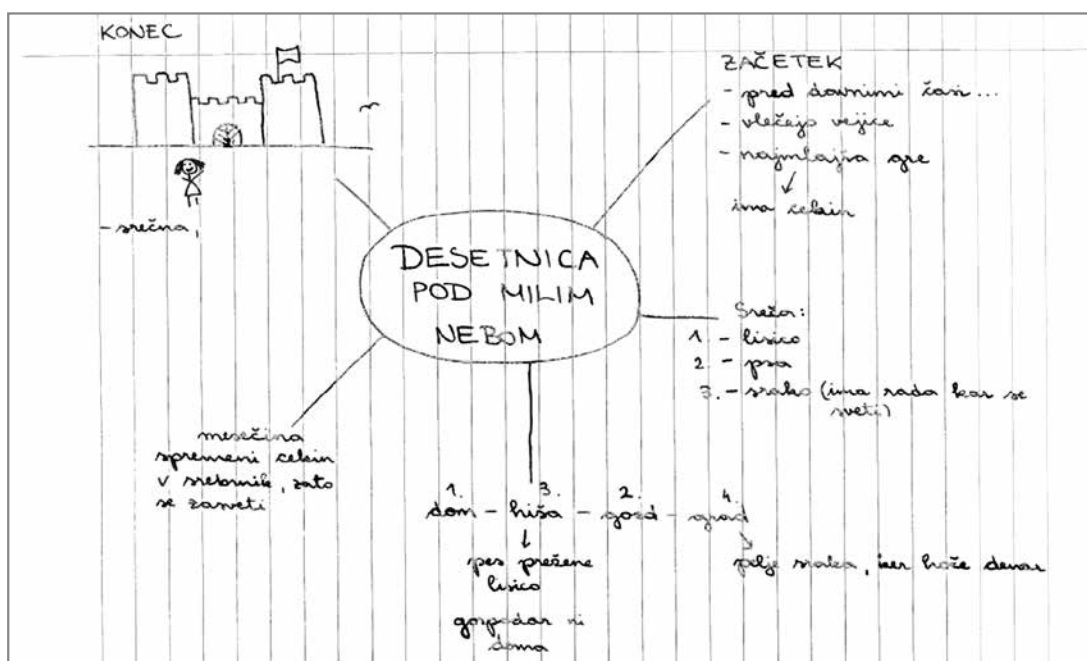
Slika 2: Kriteriji uspešnosti.
Vir: Iz arhiva avtorice.

DESETNICA POD MILIM NEBOM

Pred davnimi časi sta živelata dva bajtarja s desetimi hčerkami. Bala sta se dreva, ko bosta mogla v svet poslati desetnico. Tako je gospodar nalomil 10 različno dolgih vejic. Hčerka ki potegne najkrajšo, bo svedno mogla od doma. Mati se je prekrizala in zajokala. Ker je videla njeno najmlajšo hči z najkrajšo vejico „Boj ji pomagaj,“ je potihoma rekla.

Deklica se je odpravila proti gozdu. S sabo je vzela le obleko in cekin, ki ga je prejela dan prejela na tleh. Blížal se je večer, zato je prenočila pod dreverom. Zjutraj opre naprej in se naglas sprašuje: „Kam naj grem? Kje je še tisti grad?“ Naenkrat iz grma pride lisica. „Jaz vem, kje je grad. A te peljem tja?“

Priprta do velike kamnite hiše lisica reče: „Tu sva. Zdaj pa moje plačilo.“ „Ampak to ni grad! Rekla si,“ reče dekllica. Takrat priteče jesen pes in spodi lisica. Potem pride do dekllice in voha: „Ni si lisica, nisi moj gospodar, kdo si?“ „Grad iščem, a veš kje je?“ odgovori. „Nisem se slisil za njega,“ reče pes. Dekllica se zajela in kmalu zarpi. Ponoči ji cekin napal pade iz čepa. V mesečini se razveti. To je oparila sraka, ki je letela mimo hiše. Skoraj je že ukradla cekin, ko dekllico poščeška njeno perje in se dekllica zbudi. „Nič nisem hotla!“ zakriči sraka. Dekllica se spomni: „A veš za kamnite zidove, ki skrivajo zaklad?“ „Vem, vem, kaj mi daš, če povem?“ Desetnica ji ponudi cekin, ki ga je luna sprememila v nebrnik. Sraka jo takoj pelje do gradu, kjer dekllica živi rečno do konca svojih dni.



Slika 4: Primer načrta za pisanje v obliki miselnega vzorca Vir: Iz arhiva avtorice.

3.2.5 Predstavitev izdelkov v skupini z vrstniškim vrednotenjem

Ko so učenci zaključili s poustvarjalnim besedilom, so si v skupini izmenjali napisana besedila, jih natančno prebrali in ovrednotili tako, da so sošolcu/sošolki podali povratno informacijo o napisanem poustvarjalnem besedilu. Tako so učenci razvijali recepcijsko zmožnost ter zmožnost tvorjenja besedil o in ob umetnostnih besedilih in jezikovno zmožnost, kot je prikazano v Preglednici 3.

To delo jim je dobro steklo, saj so bili vsi pisni izdelki vezani na skupni načrt, ki so ga v skupini izdelali pred pisanjem, in na kriterije uspešnosti, ki so jih zapisali s svojimi besedami. Učenci so opazili, da so bile ubeseditve poustvarjalnih besedil zelo različne, tako po dolžini kot po jezikovni pravilnosti, in to so na spoštljiv način tudi zapisali. Nekatere povratne informacije so bile splošnejše, nekatere konkretnije (npr. da bi desetnica morala opraviti deset nalog, preden bi dobila mošnjo cekinov).

Opazila sem tudi, da je bilo treba učencem pomagati, da bi bile njihove povratne informacije pri opisovanju dogajanja bolj natančne; v ta namen sem jim pripravila vprašanje, ki se je navezovalo na zaznavanje motivov za ravnanje novih književnih oseb.

3.2.6 Razmislek o usvojenem/izkazanem znanju

Ta faza je bila namenjena razmisleku o učni izkušnji učencev, da bi kasneje lažje dopolnili oz. izboljšali svoje izdelke. Učenci so pri tem ozaveščali svoja močna in šibkejša znanja, povezana s kritičnim mišljenjem in razumevanjem koncep-

Preglednica 3: Operativni cilji in dejavnosti za učence, ki so povezani z vrstniškim vrednotenjem pisnih izdelkov

Dejavnosti za učence	Operativni cilji, 2. triletje (povzeto po UN 2018: 23–25, 30–31)
Učenci berejo poustvarjalno besedilo sošolcev (vsak učenec dobi en besedilo sošolca/sošolke iz skupine). Nato presojajo napisano besedilo tako, da napišejo odgovor na naslednji vprašanji: - Pri čem je bil/-a sošolec/-ka uspešen/ uspešna? - Kaj bi mu/ji predlagal/-a, da izboljša? Učenci izrazijo povratno informacijo izrazijo kratko in jedrnat. Pri tem uporabljajo tudi ustrezne jezikoslovne in literarnovedne izraze.	Učenci in učenke razvijajo/usvajajo literarno znanje tako, da: - opazujejo in prepoznavajo književne prvine in značilnosti pravljice ter zanjo značilne jezikovne in slogovne prvine; - med tvorjenjem besedil (v tem primeru povratne informacije sošolcu/sošolki) upoštevajo merila za vrednotenje besedil (v tem primeru kriterije uspešnosti) in izrekajo svoje mnenje; - ob razvijanju zmožnosti vrednotenja (v tem primeru sošolčevih/sošolkinih) besedil uporabljajo strokovne izraze, npr. književna oseba (glavna, stranska), dogajalni/književni prostor, dogajalni/književni čas, ponavljanje, poosebitev/poosebilenje, odstavke, uvod, jedro, zaključek, glagol (sedanjik, preteklik, prihodnjik).

tov, ter vzpostavljali učinkovit odnos do učenja. Ozaveščali so tudi, v kolikšni meri obvladajo tudi veščine, ki so potrebne za uspešno sodelovalno učenje (npr. kako dobro znajo sodelovati pri skupinskem delu in komunicirati). Pri tem so jim v oporo kriteriji uspešnosti in odprti vprašanja, npr. *Kaj ceniš, ko delaš s sošolci/sošolkami v skupini? Katere načine dela boš uporabil/-a pri skupinskem delu tudi v prihodnje?*

Učenci so se o tem najprej pogovarjali v skupini, si glavne ugotovitve zabeležili v zvezek, če so želeli, in poročali o njih. Na tem mestu navajam samo tiste, ki so bile izpostavljene največkrat:

- Da jim je pomembno, da se v skupini vsi dobro počutijo.
- Da skupine niso prevelike.
- Da se zavedajo, da se je za dobro sodelovanje treba potruditi (npr. s pozornim poslušanjem, sprejemanjem drugačnega mnenja, z dogovarjanjem).
- Da se ob problemski nalogi lažje učijo skupaj, ko sproti utemeljujejo svoje mnenje/rešitve/ predloge.
- Da se pri pogovarjanju (npr. pri oblikovanju kriterijev uspešnosti, pri vrednotenju poustvarjalnega besedila) potrudijo, da se držijo teme.
- Da se s končno odločitvijo (npr. s skupnim načrtom za pisanje v obliki miselnega vzorca) strinjajo vsi člani skupine.
- Da vsi učenci prispevajo ideje k reševanju problemske naloge in da vsi pridejo do besede (npr. pri načrtovanju vsebine poustvarjalnega besedila).
- Da imajo na voljo dovolj časa za razmislek o problemski nalogi in za oblikovanje rešitve (npr. pri pisanju poustvarjalnega besedila).
- Da se izražajo spoštljivo in razumljivo (npr. pri podajanju povratne informacije sošolcu).

V drugem delu te faze so učenci individualno presojali uporabnost vrstniške povratne informacije, ki so jo dobili od sošolcev (Preglednica 4), ter oblikovali sintezni zapis o tem, kaj je v besedilu dobro (Slika 5) in kaj je treba izboljšati (Slika 6).

Preglednica 4: Operativni cilji in dejavnosti za učence, ki so povezani s kritičnim vrednotenjem vrstniške povratne informacije

Dejavnosti za učence

Učenci delajo individualno. Kritično presodijo uporabnost vrstniške povratne informacije, ki so jo dobili od sošolcev. Izluščijo pomembne podatke in jih zapišejo tako, da odgovorijo na dve vprašanji:

- Kaj je (v mojem poustvarjalnem besedilu) dobro?
- Kaj je treba izboljšati oz. dopolniti?

Operativni cilji, 2. triletje

(povzeto po UN 2018: 23, 29)

Učenci razvijajo recepcijsko zmožnost ter jezikovno in slogovno zmožnost tako, da (ob podani vrstniški povratni informaciji) presojajo o vsebinski ustreznosti, zgradbi in jezikovnih značilnostih (po)ustvarjalnega besedila (pravljice).

Učenci in učenke presojajo učinek pridobljenega vsebinskega in procesnega znanja na svojo jezikovno in slogovno zmožnost, vrednotijo to svojo zmožnost in na podlagi povratnih informacij načrtujejo, kako bi jo izboljšali.

	VSEBINSKI DEL	JEZIKOVNI IN SLOGOVNI DEL
Kaj je dobro?	- Konec je srečen. - Vključila sem tri živali kot nove književne osebe (mačka, lisica, pes). - Uvod je v redu. - Tudi naslov je v redu.	- Dobro sem zapisala premi govor. - V pravljici ni ponavljanj. - Besedilo ima uvod, jedro in zaključek.

Slika 5: Primer sinteznega zapisa po pridobljeni vrstniški informaciji (kaj je dobro). Vir: arhiv avtorice.

	VSEBINSKI DEL	JEZIKOVNI IN SLOGOVNI DEL
Kaj je potrebno izboljšati (dopolniti)?	- Zaključek ni dovolj dolg in nima prave vsebine. Lahko bi dodala, kako desetnica pride do gradu, kaj se tam zgodi, ali spozna princea... - Več bi lahko povedala o lisici, da bi bila bolj zanimiva npr. kaj hoče za plačilo, kako ve, kje je grad, da je svita...	- Vse glagole bi morala pisati v pretekliku (pride do dekle in voha, takrat pride jezen pes...) - Bi zaključku manjkala odstavek. - Nekaj besed je pogovornih, npr. hotla, najdla, vidla. - Nekele besede so narobe napisane, npr. prijemni. - Včasih sem pozabila vejico (pred bi). - Lahko bi napisala več pomenov bogatih povedi (njeno najmlajšo ljubilo hči, s sabo je vzela le svojo skromno in strgano obleko).

Slika 6: Primer sinteznega zapisa po pridobljeni vrstniški informaciji (kaj je treba izboljšati). Vir: arhiv avtorice.

Iz obeh sinteznih zapisov (Slika 5, Slika 6) sem lahko zelo dobro prepoznala, ali bo učenka znala samostojno narediti popravo svojega poustvarjalnega besedila ali bo potrebovala še dodatno pomoč. S pisanjem poprave bo pokazala, kako dobro dosega standarde znanja iz učnega načrta (minimalni standardi znanja so v poudarjenem tisku), npr. (povzeto po UN 2018: 52, 53, 56):

Učenec/učenka ima skladno s cilji iz tega učnega načrta razvito /.../ zmožnost tvorjenja besedil ob umetnostnih besedilih /.../ (/.../(po)ustvarjalno pisanje/.../). **Prepozna in doživlja pravljico;** to pokaže tako, da napiše kombinacijo dveh pravljic ter **pri tem upošteva njene značilnosti** (4., 5., 6. r.). Učenec in učenka /.../ **tvori skladenjsko in pravopisno pravilna besedila** (5., 6. r.), členi besedilo na odstavke (4., 5., 6. r.), **piše čitljivo;** po pisanju /.../ vrednoti svoje besedilo, ga po potrebi izboljša in utemelji svoje odločitve (5., 6. r.).

4 Sklepi

Problemsko-ustvarjalni pristop k obravnavi književnih besedil uvrščamo med t. i. vrste odprtega pouka (Blažič 2003), zato je dobro, da je učitelj na izvedbo dobro pripravljen. Pomembno je, da učitelj svoje učence pozna tako dobro, da ve, kaj jih spodbuja k zavzetemu delu pri pouku, in kateri motivatorji jim pomagajo, da pri svojem delu vztrajajo, dokler svojega dela ne zaključijo. V učni proces sem zato vključila tudi elemente formativnega spremljanja (namene učenja, kriterije uspešnosti in vrstniško vrednotenje), saj lahko, če so ustrezno izpeljani, krepijo motivacijo za učenje, postopoma pa izboljšajo tudi zavedanje učencev o njihovem lastnem učenju in okrepijo učenje z razumevanjem.

Problemsko nalogo sem oblikovala z namenom, da bi učenec spodbudila k samostojnemu delu, pri katerem bi pokazali, če ustrezno razumejo obravnavane učne vsebine, jezikoslovne in literarnovedne pojme ter na kakšen način vse obravnavano povezujejo. Želela sem tudi, da se zavedajo, kaj se učijo in zakaj, tudi zato, da bi vedeli, kaj izboljšati (če bo potrebno) in kako. Pri tem so učenci dosegali standarde znanj iz učnega načrta ter razvijali veščine skupinskega dela in kritičnega mišljenja. Učenci so delali zavzeto, bili so motivirani in suvereni pri vrednotenju napisanih poustvarjalnih besedil. Pri izvedbi končnega preverjanja znanja se je pokazalo, da se večina učencev dobro zaveda, kaj mora izboljšati, in da potrebujejo še veliko vaje, da bodo lahko v celoti zadovoljni s svojim učnim dosežkom pri upovedovanju zgodbe na vsebinski (npr. ustrezen zaplet in razplet) in jezikovni ravni (npr. pravilen zapis težjih besed, raba vejice ipd.). Pomembno je, da so usvojili proces, ki jih zanesljivo vodi do cilja, in pri rednem ponavljanju omenjenih korakov (faz) tudi uspeh ne bo izostal.

Med problemskim učenjem sem učence usmerjala k samostojnemu delu brez dodatnih razlag. Učencem nisem želela poenostavljati dela po nepotrebnem, sem pa z njimi dejavno sodelovala tako, da sem pozorno poslušala njihovo razpravo in opazovala proces njihovega učenja, jih po potrebi vodila z odprtimi vprašanji ter jih usmerjala k sprejemanju in pojasnjevanju odločitev. Nekajkrat sem se morala tudi konkretno vključiti tudi v razpravo in jo moderirati tako, da sem jih usmerjevalnimi vprašanji vodila k elementom, ki bi jih učenci sicer prezrli. Učenci so povedali, da jim je bil takšen način dela zanimiv, saj so se lahko učili skupaj. Presenetilo me je, da pri opisnem vrednotenju poustvarjalnih besedil (tj. ločevanju ustrežnejših ubeseditvev od manj ustreznih) niso imeli večjih težav – predvidevam, da je k temu pripomogel predvsem skupni načrt (v tem primeru miselni vzorec), ki je predstavljal enotno izhodišče za pisanje.

Viri in literatura

- Blažič, M. (2003). Didaktika: visokošolski učbenik. Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Boekaerts, M. (2013). Motivacija in čustva imajo ključno vlogo pri učenju. V: O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Božič, Z. (1993). Problemski pouk književnosti. Jezik in slovstvo 39/2–3. 79–89.
- Cencič, M. (1995). Izbrana poglavja iz didaktike. Problemski pouk. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Holcar Brunauer, A. idr. (2017). Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kraker Vogel, B. (2020). Didaktika književnosti pri pouku slovenščine. Ljubljana: Rokus Klett.
- Marentič Požarnik, B.; Plut Pregelj, L. (2009). Moč učnega pogovora. Ljubljana: DZS.
- Medved Udovič, V. (2015). Med komunikacijskim in problemsko-ustvarjalnim poukom književnosti. Jezik in slovstvo, letnik 60/3–4, 75–85.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. (ur.) (2005). Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Saksida, I. (2008). Poti in razpotja didaktike književnosti. Mengeš: Izolit.
- Strmčnik, F. (2010). Problemski pouk v teoriji in praksi. Visokošolsko središče Novo mesto, Inštitut za razvojno delo.
- Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli, 2018. Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf (20. 12. 2021).
- Valentič Zuljan, M., Kalin, J. (2020). Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Žbogar, A. (2007). Za dejaven pouk književnosti. Jezik in slovstvo 52/1. 55–66.