

METODA OBRNJENEGA UČENJA PRI POUKU SLOVENŠČINE (KNJIŽEVNOSTI)

V prispevku razvijem v slovenskem prostoru novo metodo književnega pouka, ki jo po zgledu ameriške splošnodidaktične različice *flipped learning/flipped classroom* in upoštevajoč pri nas uveljavljeno poimenovanje imenujem metoda obrnjenega učenja. Ker se zdi primerljiva tako z metodo domačega branja kakor z metodo šolske interpretacije, jo z obema vzporejam in primerjam. Čeprav metoda obrnjenega učenja pri književnem pouku slovenščine na primarni in/ali sekundarni stopnji slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema še ni bila statistično relevantno preizkušana, skušam izpostaviti njene prednosti in pomanjkljivosti.

Ključni pojmi: metoda obrnjenega učenja, literarna zmožnost, pouk slovenščine (književnosti)

Dejavnosti za razvijanje literarne zmožnosti pri pouku slovenščine (književnosti)¹

Literarno zmožnost (kompetenco), uvrščeno na področje bralne zmožnosti (kompetence), pri pouku slovenščine razvijamo stopenjsko in sistematično po vsej vertikali. Sestavljajo jo številne, raznolike in kompleksne sposobnosti in spretnosti,² ki bralce opolnomočijo za dejaven stik z leposlovnim besedilom. Ključni dejavniki, ki jo določajo, so literarno delo, učenec – bralec in ostali dejavniki literarnega sistema (zlasti učitelj – bralec, literarna kritika, postopki kanonizacije ipd.) (prim. Žbogar 2019: 73–83; Žbogar 2020: 38–51). Pri književnem pouku jo razvijamo

¹ Prispevek je nastal v okviru raziskovalnega programa P6-0239, ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

² Pojma sta primerjalno pojasnjena v razlagi pojmov *spretnosti* v Terminološki svetovalnici Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU.

ob branju teksta in konteksta: umetnostnih in literarnovednih besedil kot izvirov informacij o leposlovju, kulturi dobe, duhu časa, v katerem so literarna besedila nastala, avtorjih, odzivih literarne kritike ipd. Dejavnosti, ki podpirajo razvijanje literarne zmožnosti, so branje, poslušanje, govorjenje³ in pisanje. Metoda obrnjenega učenja (prim. Terminologišče na zrc-sazu.si) vključuje tako individualno (samostojno) domače dejavnosti učencev kakor šolske dejavnosti. Pri pouku preko pogovorne metode spodbujamo zlasti analizo, sintezo, vrednotenje in aktualizacijo. Domača naloga je individualna, dejavnosti v šoli pa zajemajo tudi delo v dvojicah in skupinah. Gre torej za interaktivno in dinamično metodo, ki terja fleksibilno učno okolje, v katerem učitelj vodi učence k poglobljenemu in ustvarjalnemu stiku z novimi učnimi vsebinami. Pri pouku književnosti jo uporabljamo za branje umetnostnih besedil, lahko pa jo apliciramo tudi na branje neumetnostnih (razlagalnih literarnoteoretskih in zgodovinskih) besedil.

Metodično raznovrsten pouk književnosti

V Sloveniji od devetdesetih let 20. stoletja pri književnem pouku po vsej šolski vertikali uporabljamo metodo šolske interpretacije (prim. Krakar Vogel 2020: 84–88). Pomembna faza te metode je učiteljevo glasno interpretativno branje umetnostnega besedila ter prvotni doživljajski odziv učencev. Metoda je v praksi dobro preizkušena, potrdilo se je, da je tudi učinkovita (npr. Kerndl 2013; Krakar Vogel 2020: 84–89, 116–153, 234–248). Okoliščine današnjega zorenja in odraščanja pa so se v zadnjih tridesetih letih, odkar so splet in digitalne tehnologije splošno razširjene, bistveno spremenile. Navedeno vpliva tudi na pouk. Ena od možnosti za pritegnitev pozornosti učencev, stalno stimuliranih z digitalnimi dražljaji, je metodična raznolikost književnega pouka. Glede na to, da metoda obrnjenega učenja učencem nalaga samostojno branje krajšega, nehermetičnega literarnega besedila doma (to se od domačega branja loči, o čemer več v nadaljevanju), velja pretehtati, ali je ta metoda spričo vidnih in slušnih digitalnih dražljajev, povezav na privlačna slikovna in video gradiva, grafike, dinamičnih možnosti za rekreiranje besedil (kot v računalniških igrinah) za mlade sploh privlačna. Argument v prid metodi obrnjenega učenja je možnost *poslušanja* leposlovja. Napredek digitalne tehnologije z zvočnimi knjigami (prim. zvočne knjige ZKP RTV Slovenija) in posnetki kakovostnih govornih interpretacij literarnih besedil, prosto dostopnih na spletu, odpirajo vrata poslušanju leposlovja tudi doma. Po metodi šolske interpretacije se namreč glasno interpretativno branje leposlovja izvaja v šoli. Priporočljivo je, da glasno bere učitelj, učenci prebrano poslušajo ob sočasnem spremljanju natisnjene besedila. Kombinira se jo z metodo domačega branja: tj. »učencevo samostojno branje literarnega dela zunaj pouka (doma)« (Krakar Vogel 2020: 150), pri čemer poudarja ne le vsebinske vidike izbora del za domače branje, pač pa zlasti

³ Govorjenje vključuje zlasti govorne nastope in pogovore, kamor se poleg raziskovalnega pogovora umešča tudi diskusija kot prepričevalni pogovor. Pripovedovanje je način razvijanja teme, ki se na makroravni uresničuje ob govornih nastopih, na mikroravni pa seveda tudi v okviru pogovorov, pa tudi pisnih besedil. Podobno velja za opisovanje, razlaganje, pojasnjevanje ...

na didaktično razsežnost implementacije le-tega v šolsko prakso. Samostojno domače branje daljših besedil (npr. zahtevnejših romanov, dram, zbirk kratke proze, pesniških zbirk) naj se zaradi svoje zahtevnosti izvaja etapno: »učenci, ki so bili pri pouku seznanjeni s temeljnimi značilnostmi teksta in konteksta (gl. napoved besedila [po metodi šolske interpretacije (op. A. Ž.)] do določenega roka preberejo določeni del besedila.« (prim. Krakar Vogel 2020: 151) Domače branje običajno poseže po hermetičnih in daljših besedilih, torej literaturi, ki ni razumljiva širšemu krogu bralcev, ni razvedrilna in ne daje takojšnjega bralnega užitka. Zupan Sosič (2014) v članku Literarno branje ločuje med bralnim užitkom, tj. prvotnem občutju, ter bralnim ugodjem, ki je rezultat večkratnega razmišljujočega in interpretacijskega branja zahtevnejših literarnih besedil. O zahtevnosti domačih branj obstajajo številne polemike (prim. Krakar Vogel 2020: 150; kot problematična razpravljavci navajajo tako besedila kakor njihovo število). Učitelji slovenščine⁴ lahko pri pouku književnosti prispevamo k sistematičnemu in stopenjskemu razvoju literarne zmožnosti ndr. tako, da skušamo mlade, ki odraščajo ob zaslonih,⁵ »okužiti« z veseljem do branja kakovostnega leposlovja ter jim to intelektualno zahtevno dejavnost približati kot navdihujočo in razsvetljuječo. Metoda obrnjenega pouka pri pouku književnosti sovпада s t. i. recepcijsko didaktiko književnosti:⁶ za domačo nalogo, izvedeno *pred* obravnavo v razredu, učenci samostojno preberejo (lahko tudi poslušajo) krajše, nezahtevno besedilo, ki je blizu njihovemu doživljajskemu svetu in v zvezi s prebranim odgovorijo na kratka vprašanja, vezana na obnovo/povzetek. Poglobljena razčlemba poteka pri pouku in izhaja iz domače naloge. To lahko učence pritegne ter prispeva k prepoznavanju prednosti klasičnega branja kot prijetnega, zanimivega domišljjskega, čustvenega ter intelektualnega početja. Pri pouku izhajamo iz enakopravnega dialoga ob obojestranskem spoštovanju učencev in učitelja, kar je po Grosman (2009: 27) pogoj za pozitivno izkušnjo učenca z leposlovjem. Negativni odzivi na leposlovje lahko izvirajo iz slabe bralne samopodobe učencev. Grosman npr. navaja študije, ki potrjujejo, da samostojne dejavnosti z besedilom krepijo učenčevo pozitivno bralno samopodobo. Raziskave kažejo, da si ne zapomnimo svojih napačnih odgovorov, ampak nam v spominu

⁴ Brez poglobljenega poznavanja različic digitalnega leposlovja, ki jih učenci pogosto dobro poznajo, smo težko prepričljivi. Elektronske knjige vključujejo tridimenzionalne, kinestetične elemente, pa tudi hibridne žanre (npr. *vook* združuje video posnetke z animacijami, zvokom in zapisanim besedilom (*book*)). Strehovec (2013: 106) navaja, da nas elektronske knjige s pomočjo posebnih učinkov in s stilnimi prijemi, ki generirajo prepričljive kinestetične in motorične simulacije, navdajo z občutkom, da smo v besedilu.

⁵ Razlike med branjem leposlovja na zaslonu in v tiskani obliki najbrž obstajajo, a še niso scela raziskane, obstajajo pa raziskave, ki dokazujejo škodljiv vpliv digitalne tehnologije na mlade (prim. Spitzer 2017; Carr 2011).

⁶ Temeljno izhodišče za literarno socializacijo je komunikacija med učencem, bralcem in besedilom. Učenca stik z umetnostnim besedilom »senzibilizira za čutno, čustveno, domišljjsko sprejemanje besedil in izražanje svojih doživetij« (Krakar Vogel in Blažič 2013: 7). Literarno znanje je predvsem v funkciji »širjenja obzorja pričakovanj« (Krakar Vogel in Blažič 2013: 7), uspešnost pouka je odvisna od prilagoditve izbora besedil, ki naj bodo zlasti sodobna. Učinki takega pouka se kažejo v motiviranem bralcu in uspešnem doseganju širših vzgojnih ciljev: »oblikovanju učenčevih stališč, prepričanj, vrednot, nastavkov kritičnega mišljenja, vplivov na njegov moralni razvoj in karakterizacijo« (Krakar Vogel in Blažič 2013: 8).

bolj ostanejo pravilni, kar učencu kot bralcu potrjuje, da »zmore oblikovati in izraziti samostojno mnenje, da je njegovo mnenje slišano in da se z njim lahko uveljavi v krogu sošolcev« (Grosman 2009: 27). Vse to, navaja Grosman, ne prispeva le k pozitivni samopodobi, ampak tudi k motivaciji za samostojno branje, k sodelovalnemu učenju, celo k razvoju literarne zmožnosti in kritičnega mišljenja (PISA 2018 je pokazala, da imajo slovenski učenci to zmožnost slabo razvito). V metodo obrnjenega učenja je torej vgrajeno zaupanje, da učenec zmore za domačo nalogo prebrati krajše in nezapleteno besedilo (ali ga poslušati) ter pravilno odgovoriti na preprosta vprašanja, vezana na obnovo in povzetek prebranega. Domača naloga je izvedena *pred* obravnavo v šoli: pri pouku iz nje izhajamo in samostojno razčlemba preko govornih dejavnosti (pripovedovanja, pogovarjanja kot oblike t. i. spraševalnega dvogovora, v katerem učitelj postavlja vprašanja, učenci pa na ta vprašanja odgovarjajo, in diskutiranja, tj. posebne oblike skupinskega razpravljanja, v kateri vsi udeleženci aktivno preučujejo problem, si izmenjujejo različne poglede na problem, skušajo potrditi in/ali ovreči argumente drugih udeležencev v diskusiji)⁷ nadgradimo z analizo, sintezo, vrednotenjem in aktualizacijo. Metoda obrnjenega učenja pri književnem pouku torej izhaja iz prepričanja, da samostojen učenčev stik z leposlovjem ni le izvedljiv, pač pa celo stimulativen. Učenci se postopno, preko manj zahtevnih besedil in ob takojšnjih povratnih informacijah, opolnomočijo za dejaven stik z leposlovjem, kar prispeva k boljši bralni samopodobi. Metoda ima zato tudi izrazit vzgojni naboj – poleg krepitve bralne samopodobe in samozavesti krepí bralne navade, preko domačih nalog pa učencem nalaga odgovornost za lastno (ne)znanje. Metoda obrnjenega učenja torej podobno kot šolska interpretacija izhaja iz branja leposlovja, saj pri književnem pouku brez opolnomočenega branja težko razvijamo ostale dejavnosti, kot so govorjenje, pisanje in poslušanje. Po obeh metodah branje leposlovja spodbuja zmožnost upovedovanja misli, čustev, mnenj, refleksij o prebranem, nam da pobude za pogovor, diskusijo, polemiziranje, pisanje, razpravljanje o prebranem, krepí sprejemanje in reflektiranje tujih misli, čustev, mnenj, refleksij o prebranem, ponotranja pa tudi zavedanje, da je literatura kulturno bogastvo, nacionalna in globalna dediščina.

O metodi obrnjenega učenja

Imenuje se tudi metoda zvrnjene/obrnjene učilnice (*flipped learning/flipped classroom*). Razvijati so jo začeli v ZDA v devetdesetih letih prejšnjega stoletja na osnovi kratkih vnaprej posnetih predavanj, namenjenih učencem na primarni in sekundarni stopnji vzgoje in izobraževanja, ki so bili pri pouku iz najrazličnejših razlogov pogosto odsotni (bodisi zaradi bolezni, treningov, potovanja ipd.). Uveljavila se je zlasti v angloameriškem prostoru za poučevanje naravoslovja, sčasoma pa je prešla tudi v družboslovje in humanistiko. Ameriška različica je zasnovana

⁷ Gre za interaktivni pogovor med učiteljem in/ali učenci, ki temelji na samostojnem izražanju misli, podkrepjenih z argumenti, kar spodbuja razumevanje problema, o katerem diskutirajo, prakticira se raba strokovnega jezika, diskusija spodbuja vsakega udeleženca h konstruktivnemu in ustvarjalnemu razmišljanju o problemu, pa tudi k dejavnemu poslušanju.

na kratkih, največ sedemminutnih video posnetkih, opremljenih z vajami, nalogami, besedili, drsnicami. Posnetek učencem posreduje natančna navodila, kako novo učno snov samostojno predelati. Metoda je spričo svoje priljubljenosti postopoma prešla tudi na tercialno raven izobraževanja. Izhaja iz kognitivistične teorije o učenju in znanju, ki poudarja pomen človekovih mentalnih, tj. spoznavnih procesov pri učenju (predznanja, pričakovanj, pripisovanj), doseganje globljega razumevanja (Marentič Požarnik 2000: 17), glede na izpostavljanje diskusije in pogovora v kontekstu konstruiranja znanja pa tudi vpliv socialnega konstruktivizma. Kognitivistične in konstruktivistične teorije učenja temeljijo na prepričanjih, da je znanje družbeni konstrukt: izhajajoče iz predznanja je trajnejše.

Pandemija kovida je prispevala k razširjenosti in različnim variantam te metode ter je nekatere razvijalce digitalnih aplikacij, kot so *Loom*, *Screencast-O-Matic*, *Quicktime*, *Ezvid*, *Panopto*, ki omogočajo, da posnetek opremimo z besedilnimi, zvočnimi in spletnimi viri, spodbudilo k temu, da so omogočili brezplačno uporabo teh aplikacij v učne namene. Namen uporabe digitalnih tehnologij pri pouku književnosti ni v tem, da bi učence spodbudile k pisanju blogov, objavljanju na družabnih omrežjih, oblikovanju videov ali spoznavanju rabe različnih aplikacij, pač pa v omogočanju fleksibilnega učenja, dviganju samozavesti glede sposobnosti samostojnega učenja, odpiranju lastnih vprašanj glede novih učnih vsebin, spodbujanju dejavnega učenja in dejavnemu sodelovanju pri pouku. Digitalna tehnologija je torej orodje za pridobivanje znanja in ne cilj pouka književnosti. Učitelji pripravimo video posnetek z naloženimi učnimi listi za pisno nalogo po branju/poslušanju. Posnetek učencem posredujemo po elektronski pošti oziroma ga naložimo v elektronsko učilnico.

Šolska ura, ki sledi samostojni domači nalogi, temelji na govorjenju. V didaktiki velja pogovor za eno učinkovitejših učnih metod: spodbuja namreč razumevanje in soustvarja pomen, krepi sodelovalno učenje. Pazimo, da pri pregledovanju pisne domače naloge nismo negativistični in kritizerski (izogibamo se komentarjem, kot npr. niste pravilno razumeli besedila, slabi bralci ste ipd.) V pogovoru ostaja učitelj »učencev razumevajoči sogovornik« (Grosman 2009: 126): učence navaja h kritičnemu razmisleku o prebranem, spodbuja učenčevo pozitivno samopodobo, izogiba se nenehnim jezikovnim popravkom. Preko pogovora o prebranem⁸ krepimo posameznikovo zmožnost upovedovanja, pripovednega urejanja lastnega izkustva in razumevanje povezanosti človeškega življenja, še dodaja Grosman (Grosman 2009: 126). O prebranem tudi diskutiramo. Diskusijo običajno moderira učitelj, v njej sodelujejo vsi učenci. Razred se lahko razdeli na dve ali več manjših skupin, ki konfrontirajo svoja stališča. Učitelj moderator mora dobro poznati temo diskusije, le tako jo bo učinkovito vodil. Pomembno je, da zna temo diskusije ustrezno vgraditi v kontekst obravnavane snovi: povzema temeljna spoznanja in prispevke

⁸ Prim. zbornik Bralnega društva Slovenije na temo *Pogovor o prebranem besedilu* (2003), v katerem npr. Slemenjak (2003: 157–160) poroča o pogovoru o prebranem domačem branju po načelu teza – antiteza, Zora A. Jurič (2003: 123) v prispevku *Govoriti bi bilo treba o radosti* poudarja, da je »branje vedno potovanje k sebi« in priporoča vprašanja, ki se nanašajo na to, kaj prebrano literarno delo pove meni, ne pa, kaj je avtor hotel povedati.

diskutantov, zna odpreti nova vprašanja. Seznanjen naj bo z možnimi težavami, ki lahko nastopijo med diskusijo, npr. da se diskutanti ne odzivajo na zastavljeni problem, ne sledijo diskusiji, diskusija poteka v preveč sproščenem ozračju, se oddaljuje od zastavljene teme in postaja brezpredmetna, udeleženci nimajo dovolj ustreznega znanja za argumentirano sodelovanje v diskusiji, se ne poslušajo in ne spoštujejo mnenj drugih, v diskusiji dominirajo posamezniki, ostali le poslušajo, se medsebojno verbalno napadajo (prim. Dillon 1995). Priporoča se postopno navajanje na diskusijo, zlasti pomembno je učenje argumentiranja. Diskutantom priporočimo, naj posegajo zlasti po objektivnih, tj. razumskih, logičnih argumentih, delež subjektivnega, tj. osebnega zavzetega, čustvenoprepičevalnega utemeljevanja naj se manjša z višanjem stopnje šolanja. Poleg pogovora in diskusije o prebranem metoda obrnjenega učenja pri pouku književnosti spodbuja tudi pripovedovanje o prebranem besedilu. Boyd (2016) namreč ugotavlja, da obstajajo vzporednice med človekovim evolucijskim razvojem (predvsem razvojem in delovanjem možganov) ter njegovo ustvarjalnostjo. Dokazuje, da človekova sposobnost ustvarjanja zgodb po eni strani izjemno pozitivno vpliva na posameznikovo delovanje v skupnosti in na medsebojno komuniciranje znotraj nje, po drugi strani pa nam sposobnost imaginacije in predvidevanja različnih scenarijev v določenih situacijah omogoča lažje preživetje. Človeško evolucijo povezuje prav s sposobnostjo pripovedovanja zgodb: človek želi ugajati lastnemu umu in segati k drugim zaradi ugodja, ki ga čuti ob deljenju teh izkušenj na nikoli poprej videne načine. Branje leposlovja spodbuja zmožnost empatičnega odzivanja na prebrano (npr. vživljanja v literarne like in odzivanja na njihovo vedenje, kar terja strpno sprejemanje novega, drugačnega), spodbuja domišljijo, saj krepi sposobnost predstavljanja možnih (tj. fikcijskih) svetov in vživljanje v te svetove.

Pripovedovanje naj bo – ne le v primerih rabe metode obrnjenega pouka – v prvem in drugem triletju (poleg učiteljevega glasnega interpretativnega branja) ena osrednjih dejavnosti književnega pouka. Pripovedovanje zgodb, pravljic, pripovedk naj krepi stik s spoznavanjem kulturne dediščine okolja, v katerem se učenec šola, in navezovanje na ljudsko in nesnovno dediščino kraja. Poleg pripovedovanja velja spodbujati recitiranje in deklamiranje, saj krepi občutek za rimo, ritem, slog, jezik, bogatita besedni zaklad, učenci se urijo v nastopanju (tudi mimiki, telesni govoric, gibanju v prostoru, grajenju vzdušja in atmosfere), razvijajo retorične sposobnosti.

Faze metode obrnjenega učenja pri pouku književnosti

Predlagana operativizacija⁹ priporoča osredotočanje na sporočilo, grajenje literarnoteoretičnega aparata, ki služi razumevanju prebranega, ter literarnozgodovinsko

⁹ Metodo sem preizkušala med pandemijo pri delu na daljavo, saj se je izkazalo, da je branje umetnostnih besedil na daljavo časovno zamudno. Študenti so besedilo prebrali pred srečanjem, ki smo ga izkoristili za poglobljeno diskusijo o prebranem. O podobnih izkušnjah pri delu na daljavo so mi poročali tudi številni drugi učitelji slovenščine (književnosti).

umeščanje besedila v kulturno- in duhovnozgodovinski kontekst. Učenec umetnostno besedilo doma samostojno bere ali posluša zvočni posnetek glasnega interpretativnega branja.

1. **Izberite literarno besedilo.** (Primerno je kratko, nehermetično besedilo, ki je preprosto za razumevanje.)
2. **Sestavite domačo nalogo, ki jo učenci opravijo pred obravnavo literarnega besedila v šoli.** Domača naloga naj pripomore k učinkovitejšemu delu v šoli. Bodite pozorni na to, katere manj zahtevne analitične in interpretativne naloge lahko učenci izvedejo samostojno doma in kako bodo domače dejavnosti pripomogle k bolj poglobljenemu razmisleku o prebranem v šoli?
3. **Z domačo nalogo spodbujamo zlasti **doživljajski** odziv na prebrano in **razumevanje** na ravni motivov, tem, kraja in časa dogajanja, značaja literarnih oseb in povezanosti med njimi ...).** Razmislite:
 - a. Kako boste literarno delo napovedali in koliko časa bodo imeli učenci na razpolago za izdelavo domače naloge?
 - b. Na katere elemente besedila naj bodo učenci še posebej pozorni med lastnim branjem oziroma poslušanjem posnetega interpretativnega branja?
 - c. Kaj naj sami doma *naredijo* (po samostojnem individualnem branju in pred obravnavo v šoli)? Priporočamo, da zahtevnejše analitične in interpretativne postopke ter sintezo z vrednotenjem izvedete pri šolski uri. Učenci lahko samostojno:
 - preberejo literarno besedilo (v primeru, da je *krajše, jezikovno-slogovno ter sporočilno nezapleteno*),
 - v pisni obliki izrazijo prvotni doživljajski odziv na prebrano,
 - besedilo obnovijo, tj. odgovarjajo na vprašanja *kdo, kaj, kje, zakaj, kdaj, kako*, določijo kraj in čas dogajanja (glavne motive, temo), prepoznajo atmosfero/vzdušje, analizirajo zgradbo (členitev na poglavja, podpoglavja, okvirno oziroma vloženo pripoved, uvod, zaplet, vrh ...),
 - označijo literarne osebe in analizirajo odnose med njimi.
4. **Sestavite dejavnosti za nadaljnjo obravnavo besedila v šoli.** (Spodbujajte *kritični razmislek* o prebranem, *vrednotenje* in *aktualizacijo*.)
 - a. Določite načine preverjanja domače naloge (npr. pogovor, delo v skupinah, delo v parih z vrstniško povratno informacijo).
 - b. Kako boste domače dejavnosti uporabili pri obravnavi v šoli?
 - c. S katerimi dejavnostmi boste spodbudili kritični razmislek o prebranem, vrednotenje in aktualizacijo? Zastavljate lahko vprašanja, ki bodo učenca usmerila v razmislek o tem, kako je kaj ubesedeno, kako besedilo učinkuje na bralca, kakšen je ritem, kaj besedilo sporoča, kakšna je ideja besedila ... Opazujejo naj vzroke in posledice za dogajanje, ločujejo med dejstvi in mnenjem literarnih oseb, primerjajo prebrano z drugim literarnim besedilom, iščejo morebitne medbesedilne povezave. Usmerjajte jih v prepoznavanje umetniškosti, v etične, estetske in spoznavne odlike besedila, v razmislek o (ne)skladnosti le-teh z učenčevimi vrednotami

in pogledi na svet. Kako jih besedilo nagovarja, kaj jim sporoča, kako ga razumejo, se je njihov prvotni doživljajski odziv kaj spremenil? Ne pozabite na (po)ustvarjalne dejavnosti.

5. **Izvedba šolskih dejavnosti.**

6. **Sklepna koraka šolskih dejavnosti:**

- a. Oblikovanje miselnega vzorca, povzetka, izročka z bistvenimi spoznanji, opornih točk ipd.
- b. Preverjanje ciljev in standardov znanja: česa niso razumeli, kje so možnosti za *izboljšave*. Spodbujajte *metakognitivno* refleksijo (katere bralne strategije so bile (ne)učinkovite, kako se je učenčev prvotni doživljajski odziv preko logično-analitičnih interpretativnih postopkov, uporabljanih v šoli, spremenil, ali so bili uporabljeni zanesljivi viri in literatura, ali so domače dejavnosti pripomogle k poglobljanju in povezovanju znanja, katere miselne navade so pridobili, ali bodo pridobljeno znanje in kompetence lahko uporabili še pri katerem drugem predmetu in v vsakdanjem življenju ipd.). V tej fazi ponovno preverite, ali ste izbrali primerno besedilo za delo po metodi obrnjenega učenja.

7. Didaktični material in izdelke učencev **objavite** na spletni strani šole oziroma v e-učilnici.

Obrnjeno učenje in domače branje: dve plati istega kovanca?

Metodi se med seboj ločita na več ravneh in v več ozirih. Temeljne razlike so v motivaciji, dejavnostih učenca in učitelja (ob besedilu doma in v šoli), obsegu obravnave, motivaciji, lokalizaciji in medbralnih strategijah, tipu besedila, številu ur, namenjenih obravnavi v šoli. Obe pa se nanašata na obvezno kurikularno branje.

	Obrnjeno učenje	Domače branje
Tip besedila, obseg obravnave	UB, tudi literarnovedno NUB, krajše, nehermetično, doma bere naenkrat v celoti, v šoli obravnavamo v eni uri v celoti	UB, daljše, lahko hermetično, v celoti (kombiniramo z etapnim branjem in dolgim branjem), doma bere postopoma, po odsekih, v šoli obravnavamo etapno v več urah, prakticiramo tudi dolgo branje
Motivacija	ni obvezna	obvezna pred branjem, pestra
Lokalizacija	ni obvezna	obvezna pred branjem
Medbralne strategije	Niso vnaprej določene, učenec poseže po priučenih (ponotranjenih).	etapno domače branje (samostojno branje po krajših etapah)

	Obrnjeno učenje	Domače branje
Učenčeve dejavnosti doma	V celoti samostojno: branje/poslušanje UB, pisanje (obnova, povzetek).	Običajno izberemo daljše besedilo, npr. dramo, roman, pesniško/ kratkoprozno zbirko. Lahko metoda etapnega oz. dolgega branja. Pisanje dnevnika branja.
Učenčeve dejavnosti v šoli	Besedilo lahko znova v celoti preberemo, lahko ga le obnovimo in med obnavljanjem preberemo le kak citat. Za nezahtevno besedilo ne porabimo veliko časa z analizo z razumevanjem: večji poudarek je na sintezi z vrednotenjem: razvijanje kritičnosti in metakognicije: prepoznavanje estetske, etične, spoznavne funkcije besedila, aktualizacija.	Branje UB, pisanje (etapno: obnova, povzetek, razčlemba besedila, sinteza z vrednotenjem, aktualizacija), poudarek na analizi, sintezi, vrednotenju, aktualizaciji. Po branju pri pouku izčrpana obnova s preverjanjem razumevanja, skupna analiza zahtevnejših odlomkov ter sinteza z vrednotenjem.
Dejavnosti učenca v šoli	Lahko ponovno branje UB v celoti, govorjenje o prebranem (pripovedovanje, diskutiranje, pogovarjanje), tudi pisanje o prebranem, poslušanje (razprave sošolcev in učitelja, lahko tudi ponovnega branja UB), poudarek na analizi, sintezi, vrednotenju, aktualizaciji. (Meta)kognicija.	Lahko ponovno branje UB po odlomkih, govorjenje o prebranem (pripovedovanje, diskutiranje, pogovarjanje), tudi pisanje o prebranem, a pogosto za ocenjevanje (šolski esej), poslušanje (razprave sošolcev in učitelja, lahko tudi ponovnega branja odlomkov UB). (Meta)kognicija.
Dejavnosti učitelja	Izbere primerno UB. Pripravi učni list za domačo nalogo (vaje/naloge/ vprašanja za obnavljanje in povzemanje). Se pripravi na morebitno ponovno branje UB v celoti, preveri domačo nalogo, pripravi vprašanja za govorne dejavnosti o prebranem: analiza, sinteza, vrednotenje, aktualizacija. Preveri prvotno doživljajski odziv učencev in spodbuja k (meta)kogniciji. Pri razčlembi diferencira in individualizira naloge.	Pripravi vaje/naloge/ vprašanja za dejaven stik za učinkovit stik z daljšim besedilom (poudarek na analizi, sintezi, vrednotenju, aktualizaciji) – dnevnik branja. Eventualno DB izvaja po metodi dolgega branja. Preveri dnevnik branja. Pripravi vprašanja za govorne dejavnosti o prebranem: analiza, sinteza, vrednotenje, aktualizacija. Preveri prvotno doživljajski odziv učencev in spodbuja k (meta)kogniciji.
Število ur, namenjenih za obravnavo v šoli	ena šolska ura	vsaj 5 šolskih ur (običajno več)

Tabela 1: Primerjava metode obrnjenega učenja in domačega branja (UB – umetnostno besedilo, NUB – neumetnostno besedilo)

Kakor je razvidno iz tabele 1, se metodi med seboj razlikujeta, obe pa omogočata doseganje temeljnega cilja pouka književnosti, tj. dejaven stik z leposlovjem. Ker pri obrnjenem učenju motivacija ni obvezna, se upravičeno lahko sprašujemo, kako to vpliva na učence in njihov bralni proces, zdi pa se, da obrnjeno učenje prav preko odsotnosti zunanje aktivira notranjo motivacijo za branje. Lokalizacija se izvede v šoli (po branju) in ne pred branjem besedila.

Prednosti in slabosti metode obrnjenega učenja pri pouku književnosti

Eksperimentalno bi veljalo preveriti, ali metoda obrnjenega učenja pri pouku književnosti dejansko kakor koli prispeva h kakovosti znanja in razvitejši literarni zmožnosti. Prednosti metode so zlasti v izkoristku šolskega časa, saj se učenci na pouk doma predhodno pripravijo: preberejo umetnostno besedilo, odgovorijo na nekaj kratkih vprašanj, povezanih s prebranim, poslušajo zvočni posnetek interpretativnega branja besedila, pri pouku pa je mogoče več časa nameniti razvijanju višjih taksonomskih stopenj mišljenja ter raziskovalnemu delu v skupinah, tudi diskusiji ipd. Dejstvo pa je, da je metoda z vidika učenčeve obremenitve doma v kontekstu drugih predmetov, nalog in učenja lahko vprašljiva. Fleksibilnost, ki jo omogoča metoda obrnjenega učenja, zlasti kar zadeva kraj in čas učenja, hkrati sugerira vseživljenjsko učenje ter na učenca osredinjeno poučevanje. Od učitelja terja individualizacijo in diferenciacijo na področja, ki jih učenci lahko sami raziščejo, preučijo, preberejo, razmislijo ipd., ter področja, ki so zahtevnejša. Učitelju nalagajo neposredno oziroma sočasno prisotnost in vodenje (tudi samostojni del učenja izven šole je pri tej metodi seveda strukturiran in didaktično zasnovan). V tem prispevku opisana metoda sicer ne izhaja nujno iz posnetih učiteljevih navodil za učenčeve dejavnosti doma, čeprav ima posneto gradivo številne prednosti, saj učenec lahko posneta navodila večkrat zavrti, prekine ogled oziroma si nerazumljiv del večkrat predvaja. Prednost je npr., da se učenec vnaprej pripravi na obravnavo nove snovi, si zapiše, česa ne razume oziroma o čem bi želel pri pouku poglobljeno razpravljati. Prednosti so tudi v možnostih formativnega spremljanja napredka učencev ter učiteljevi sprotni samoevalvaciji in refleksiji lastnega dela. PISA 2018 navaja, da so se slovenski 15-letniki slabše odrezali v kritičnem vrednotenju, poleg tega poročajo, da jih učitelji slovenščine ne motivirajo za branje leposlovja. Metoda obrnjenega učenja utemeljeno poraja pomislek o motiviranosti učencev za domače dejavnosti, zato ne gre spregledati, da so možne tudi sodobnejše domače naloge, kot npr. izdelava vloge, bloga,¹⁰ Tiktok-a, stripa, kratkega video posnetka (tudi risanege filma), digitalizirane zgodbe (npr. v programu Canva), literarne kritike, intervjuja z avtorjem ipd. Ne glede na vrsto domače naloge pa je ključno, da pri delu v šoli iz te naloge izhajamo: učitelj mora zato temeljito razmisliti, kaj naj učenci naredijo sami, čemu pa se bodo posvetili v šoli (običajno analizi z

¹⁰ Blog ni mogoče razumeti kot nezapleten pisni izdelek, saj načrtno tvorjenje besedila oziroma vrednotenje in ustvarjalna uporaba in objava v digitalnem okolju od učenca terja angažma na vseh taksonomskih ravneh.

razumevanjem, sintezi z vrednotenjem, (meta)kogniciji, razvijanju kritičnosti in aktualizaciji). Doživljajski odziv je torej še vedno neobhoden in nujen sestavni del izražanja bralnih vtisov. Učencu zaupamo, da bo zmožel kakovostno samostojno prebrati besedilo in ga na preprostejši ravni razčleniti. S tem se krepi tako čustveno-motivacijska raven literarne zmožnosti (učenčeva stališča, vrednote in pripravljenost na aktivnost), kakor tudi spoznavna in vedenjska raven. Slednja se aktivira ob (meta)kognitivno-kritičnem branju: ob ponovnem (večkratnem) interpretativnem in logično-analitičnem branju, osmišljanju, refleksiji in evalvaciji lastnega procesa branja literarnega besedila.

Slabosti metode obrnjenega učenja za poučevanje književnosti so zlasti v tem, da metoda ni primerna za obravnavo zahtevnejših besedil. Problematična utegne biti tudi notranja motivacija učencev za samostojne dejavnosti doma: vprašanje je, v kolikšni meri, če sploh, so učenci motivirani za kakovostno opravljanje domačih nalog. Problem nastane tudi, če besedila ne preberejo, če imajo – zaradi slabe didaktične prognoze, ki botruje neprimernemu izboru besedila – med branjem težave z razumevanjem. Težave lahko nastopijo tudi, če učenci med samostojnim branjem ne uživajo. Ob tem se sicer velja vprašati, ali mora šola zagotavljati, da je pridobivanje znanja vedno in zgolj užitek, pa tudi, ali lahko učenčevo premagovanje neugodja, ki se utegne porajati ob učenju/branju, kakor koli pripomore k njegovemu dozorevanju. Odprto ostaja tudi vprašanje, ali je metoda obrnjenega učenja primerna za pouk književnosti v osnovni šoli oziroma za programe z zelo heterogenimi razredi.

Literatura

- Boyd, Brian, 2016: *O izvoru zgodb: evolucija, mišljenje in fikcija*. Ljubljana: Ziff.
- Carr, Nicholas G., 2011: *Plitvine: kako internet spreminja naš način razmišljanja, branja in pomnjenja*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Dillon, James T., 1995: *Using discussion in classrooms*. Buckingham. Philadelphia: Open University Press.
- Grosman, Meta, 2009: Kaj je branje in kakšen je bralec v 21. stoletju? *Otrok in knjiga* 36/75. 21–34.
- Jurič, Zora A., 2003: Govoriti bi bilo treba o radosti: pravica učencev do različnega mnenja o literarnem delu. Ivšek, Milena (ur.): *Pogovor o prebranem besedilu: zbornik Bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 123–132.
- Kerndl, Milena, 2013: *Diferenciacija in individualizacija pri pouku književnosti v tretjem triletju osnovne šole: doktorska disertacija*. Mentorica Metka Kordigel Aberšek. Maribor: Filozofska fakulteta.
- Krakar Vogel, Boža, 2020: *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Krakar Vogel, Boža in Blažič, Milena Mileva, 2013: *Sistemska didaktika književnosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Marentič Požarnik, Barica, 2000: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Obrnjeno učenje: <https://isjfr.zrc-sazu.si/sl/terminologisce/svetovanje/obrnjeno-ucenje>. (Dostop 30. 5. 2023).

Programme for International Student Assessment: <https://www.oecd.org/pisa/>. (Dostop 30. 5. 2023).

Rot, Veronika, 2003: Moja pripoved je zelena, tvoj smeh je rumen. Ivšek, Milena (ur.): *Pogovor o prebranem besedilu: zbornik Bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 56–64.

Slemenjak, Tanja, 2003: Pogovor o prebranem domačem branju po načelu teza – antiteza. Ivšek, Milena (ur.): *Pogovor o prebranem besedilu: zbornik Bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 157–161.

Spitzer, Manfred, 2017: *Digitalna demenca: kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet*. Celovec: Mohorjeva.

Sposobnosti, spretnosti: <https://isjfr.zrc-sazu.si/sl/terminologisce/svetovanje/spretnosti>. (Dostop 30. 5. 2023.)

Strehovec, Janez, 2013: Elektronska literatura in nove družbene paradigme. *Primerjalna književnost* 36/1. 103–121.

Zupan Sosič, Alojzija, 2014: Literarno branje. *Jezik in slovnost* 59/4. 47–65.

Žbogar, Alenka, 2019: Razvijanje literarne zmožnosti pri pouku književnosti. *Jezik in slovnost* 64/1. 73–83.

Žbogar, Alenka, 2020: Razvijanje literarne zmožnosti s Hemingwayjevo kratko zgodbo. *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko* 35/2. 38–51.

The Flipped Learning Method in Slovenian Literature Education

In the paper, a novel approach to teaching literature in Slovenian classrooms is established. It is based on an American didactic approach known as “flipped learning” or the “flipped classroom”, and because it is based on a widely recognized idea, I will refer to it as the “flipped learning method”. I compare it to the home reading approach and the school interpretation method because it seems comparable to both. Although the flipped learning approach has not yet been statistically relevantly tested in Slovenian literature classrooms at the elementary and/or secondary levels of the Slovenian educational system, I also highlight some of the method’s potential disadvantages in addition to its benefits.

Keywords: flipped learning, literary competence, Slovenian language and literature class