
KNJIŽEVNODIDAKTIČNE KOMPETENCE UČITELJEV SLOVENŠČINE MED ŠTUDIJEM IN PRAKSO

V članku so predstavljeni rezultati ankete med učitelji slovenščine v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole o pridobljenih znanjih oz. kompetencah med dodiplomskim študijem za poučevanje književnosti. Iz rezultatov raziskave izhaja, da razkorak med potrebami pouka slovenščine in usposobljenostjo diplomantov vsekakor obstaja in se (pre)počasi zmanjšuje. Da bi ta razkorak hitreje zmanjšali, bi bilo dobro, da stopijo skupaj vse institucije, ki izobražujejo učitelje na dodiplomskem študiju, in tiste, ki skrbijo za njihovo nadaljnjo strokovno rast. S skupnimi močmi bi bilo moč prej dvigniti usposobljenost učiteljev za kakovosten in sodoben pouk književnosti v osnovni šoli, kar pomeni tudi za dvig kulture visokih pričakovanj pri razvijanju recepcijske zmožnosti učencev. Vključevanje zahtevnih bralnih nalog, ki razvijajo kritično vrednotenje, namreč še ni prevladujoča praksa, kar kažejo rezultati raziskav že nekaj časa (PISA, NPZ). Zagotovo je utemeljen tudi razmislek o študijskih programih za učitelje slovenščine in o številu ur specialne didaktike.

Ključne besede: kompetence učiteljev, pouk književnosti, osnovna šola, tretje triletje

1 Uvod

Učiteljevo delo v sodobni šoli postaja vse bolj zahtevno, ne samo zaradi uveljavljanja informacijsko-komunikacijske tehnologije, ampak tudi zaradi vse večjih razlik med učenci (integracija oziroma inkluzija učencev s posebnimi potrebami, socialna razslojenost, večkulturnost, nižanje učne in bralne motivacije).

Čeprav imajo mnogi še danes pomisleke, da usposabljanje za splošno pedagoško in didaktično kompetenco učitelja ni stvar dodiplomskega univerzitetnega študija, je ob vstopu v prakso jasno, da se največje težave pri pouku pojavljajo prav zaradi pomanjkljivega znanja na tem področju. Nova spoznanja stroke, nove tehnologije,

vse večje razlike med učenci, vedno več učno in vedenjsko težavnih učencev, različne oblike zunanjega preverjanja itd. postavljajo učitelja v nove vloge, ki jim je lahko kos le z novimi kompetencami. O teh strokovnih vrzelih piše tudi A. Žbogar v monografiji *Iz didaktike slovenščine* (2013), v kateri se med drugim posveča vprašanju specifičnih ključnih kompetenc, nadarjenim učencem in učencem s posebnimi potrebami pri pouku književnosti. Upravičeno se torej postavljata vprašanji:

(1) Katere kompetence pridobijo učitelji književnosti med dodiplomskim univerzitetnim študijem in ali te zadoščajo potrebam sodobne osnovne šole?

B. Krakar Vogel (2004) v dodiplomskem univerzitetnem študiju opredeljuje učiteljevo usposobljenost za poučevanje književnosti kot *literarnostrokovno* (Učitelj mora biti strokovnjak za književnost. Pridobiti in izpolnjevati mora razgledanost po raznovrstni književni produkciji, se seznanjati z načini njenega raziskovanja in razvrščanja, vrednotenja in ubesedovanja. Poznati mora literarno zgodovino, literarno teorijo, estetiko recepcije in literarno hermenevtiko.), *splošno pedagoško* (Bodoči učitelj pridobi splošno pedagoško znanje o pouku, vzgoji, šoli, izobraževanju; psihološko znanje – poznavanje učenca ter procesov učenja; kurikularno znanje kot »orodje poklica« – o učnih načrtih, pravilnikih, zakonodaji, organizaciji šolstva – in praktično znanje – poklicne spretnosti ali kompetence: vedeti, kako.) ter *književnodidaktično* (Ta usposobljenost učitelja pomeni teoretično poznavanje ciljev, vsebin, metod in dejavnosti ter praktično uporabo v konkretnih okoliščinah pedagoškega procesa.).

(2) Kako se te kompetence izkazujejo v praksi?

Zaradi že omenjene raznolikosti učencev v oddelkih, v katerih so med drugim tujci, migranti, učenci s posebnimi potrebami in nadarjeni, je treba prilagoditi procese učenja in poučevanja, zato učitelji potrebujejo znanja in spretnosti za delo s specifičnimi skupinami učencev, najprej o razlikah med njimi (na splošno in tistih, ki vplivajo na pouk slovenščine oz. književnosti) in nato o organizaciji recepcijskih situacij, v katerih bodo lahko upoštevali te razlike in pouk književnosti ustrezno individualizirali oz. diferencirali. Učitelj v osnovni šoli naj bi bil zato kompetenten za ugotavljanje/merjenje razlik v literarnorecepcijski zmožnosti učencev in njihovem horizontu pričakovanj,¹ na podlagi česar bi lahko ustrezno in sistematično načrtoval pouk književnosti s ciljem *optimalnega napredovanja* v recepcijskem razvoju vsakega učenca. V raziskavi o individualizaciji in diferenciaciji pri pouku književnosti (Kerndl 2013) kar 74,8 % učiteljev odgovarja, da se ne čutijo dovolj usposobljeni za odkrivanje omenjenih razlik, 72,3 % učiteljev pa tudi zapiše, da se ne čutijo dovolj kompetentni za izvajanje kvalitetne in učinkovite notranje učne individualizacije oz. diferenciacije pri pouku književnosti glede

¹ Velja za osnovnošolske učitelje slovenščine, ki vzgajajo zlasti motiviranega bralca, gimnazijski pouk književnosti se osredotoča predvsem na vzgojo kultiviranega bralca.

na razlike med učenci. Kompetenca zaznavanja horizontov pričakovanj učencev se tesno povezuje s kompetenco razvijanja literarnorecepcijske metakognicije. Učenec z razvito literarnorecepcijsko metakognicijo namreč razume, kaj se dogaja v njegovem konstituiranju besedilnega pomena, in zna nanj vplivati. Razvijanje literarnorecepcijske metakognicije naj bi bilo del pouka književnosti, saj med drugim pomembno vpliva tudi na motivacijo za branje književnih besedil. Kot ugotavlja M. Kerndl (2013), naj bi bili opisani (specialni) kompetenci del splošne književnodidaktične kompetence učitelja književnosti in v tem smislu izhodišči, ki komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli povezujeta s sodobnimi spoznanji nujne raznovrstnosti in neuniformnosti pouka, to so: motivacija, dejavnosti, izbira besedil,² cilji pouka,³ učni stili, spoznavni in miselni postopki, jezikovne uresničitve besedila ter obseg besedil. Na podlagi teh ugotovitev smo izvedli anketo med učitelji slovenščine v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Izhodišča za raziskavo so bila naslednja vprašanja:

- Kaj menijo o svoji usposobljenosti/kompetencah in znanjih, **pridobljenih med študijem**, po tem, ko se že nekaj let srečujejo s prakso?
- Na katerem področju poučevanja – literarnostrokovnem, splošnopedagoškem, književnodidaktičnem – se čutijo najbolj kompetentni?
- Ali lahko didaktični predmeti na fakultetah s skopim številom ur zadostijo potrebam šol in pripomorejo k temu, da mladi učitelji ob svoji prvi službi ne bi bili šokirani nad realnostjo oz. potrebami in pričakovanji sodobne šole?

V nadaljevanju predstavljamo rezultate raziskave.

2 Mnenja učiteljev o pridobljenih znanjih med dodiplomskim študijem – anketa med učitelji slovenščine

2.1 Opis vzorca

V raziskavi je sodelovalo 256 učiteljev slovenščine, ki poučujejo v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Študirali so na sledečih fakultetah: Filozofska fakulteta v Mariboru (62,9 %), Filozofska fakulteta v Ljubljani (30,1 %), Pedagoška fakulteta v Ljubljani (6,3 %), Fakulteta za humanistične študije v Kopru (0,7 %). Ker je osnovna šola doživela največje spremembe v zadnjih 15 letih (npr. *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*, ki je prinesel formalno osnovo za integracijo/inkluzijo otrok s posebnimi potrebami, je bil sprejet leta 2000), so upoštevani samo odgovori učiteljev, ki imajo do 15 let delovnih izkušenj. Teh je bilo med anketiranci 136.

² V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju so v posameznem razredu po učnem načrtu obvezna tri besedila. Pri predpisanih avtorjih pa učitelj avtonomno izbira besedila. Prav tako po lastni izbiri in izbiri učencev izbira sodobne avtorje.

³ Cilji so predpisani z učnim načrtom, a navadno opredeljeni za celotno vzgojno-izobraževalno obdobje, kar učitelju omogoča, da avtonomno izbira hitrost obravnave, zaporedje in s tem metode in oblike dela glede na zmožnosti svojih učencev.

Največ je takih, ki poučujejo od 10 do 15 let (53), 49 učiteljev ima od 5 do 10 let delovnih izkušenj, najmanj je mladih učiteljev z do 5 leti poučevanja, in sicer 34.

		f	f %
Št. let poučevanja	0–5 let	34	25,0
	5–10 let	49	36,0
	10–15 let	53	39,0
	Skupaj	136	100,0

Tabela 1: Vzorec v anketi sodelujočih učiteljev slovenščine

2.2 Znanje o razlikah med učenci (nadarjeni, učenci s posebnimi potrebami, dvojno izjemni učenci ...), ki vplivajo na pouk književnosti

		Znanje, pridobljeno med dodiplomskim šolanjem – razlike med učenci (f, f %)				Skupaj (f, f %)
		nič	zelo malo	malo	dovolj	
Koliko let poučujete?	0–5 let	14	15	5	0	34
		41,2 %	44,1 %	14,7 %	0,0 %	100,0 %
	5–10 let	24	21	4	0	49
		49,0 %	42,9 %	8,2 %	0,0 %	100,0 %
	10–15 let	29	16	7	1	53
		54,7 %	30,2 %	13,2 %	1,9 %	100,0 %

Tabela 2: Znanje, pridobljeno med dodiplomskim študijem – razlike med učenci in njihov vpliv na pouk književnosti

Tabela prikazuje mnenja učiteljev o znanju, ki so ga pridobili v času študija – o razlikah med učenci vse populacije. Podatki kažejo, da velika večina anketiranih učiteljev ne glede na leta poučevanja navaja, da v dodiplomskem izobraževanju ni dobila skoraj nobenega znanja o razlikah med učenci (nadarjeni, učenci s posebnimi potrebami, dvojno izjemni učenci, učenci z učnimi težavami ...).

Med učitelji, ki poučujejo do 5 let, in tistimi z 10–15 leti poučevanja je takih ok. 85 % (85,3 oz. 84,9 %). Med temi učitelji jih ok. 15 % (14,7 oz. 13,2 %) meni, da so dobili malo znanja, da so ga dobili dovolj, pa ne meni nihče.

Med učitelji s 5–10 leti poučevanja so razlike v mnenjih nekoliko večje – tistih, ki so navedli, da niso dobili nobenega znanja ali so ga dobili zelo malo, je skupaj kar 91,9 %; da so ga dobili malo, jih meni 8,2 %, da so ga dobili dovolj, pa 1,9 %.

2.3 Znanje s področja didaktike književnosti za delo z različnimi učenci (učenci s posebnimi potrebami, nadarjeni, dvojno izjemni učenci, učenci z učnimi težavami ...)

		Znanje, pridobljeno med dodiplomskim šolanjem: didaktika književnosti za delo z različnimi učenci (f, f %)				
		nič	zelo malo	malo	dovolj	Skupaj (f, f %)
Koliko let poučujete?	0–5 let	12	20	2	0	34
		35,3 %	58,8 %	5,9 %	0,0 %	100,0 %
	5–10 let	25	16	8	0	49
		51,0 %	32,7 %	16,3 %	0,0 %	100,0 %
	10–15 let	24	18	8	3	53
		45,3 %	34,0 %	15,1 %	5,7 %	100,0 %

Tabela 3: Znanje, pridobljeno med dodiplomskim šolanjem: didaktika književnosti za delo z različnimi učenci

Ugotovitve o znanju s področja didaktike književnosti za delo z različnimi učenci so podobne kot pri poznavanju razlik med učenci – velika večina učiteljev (84,6 %) navaja, da med dodiplomskim študijem tega znanja niso pridobili ali so ga pridobili zelo malo. (V zadnjem času stroka vendarle skuša te vrzeli zapolniti, gl. Žbogar 2013: 69–81.)

Razlike glede na število let poučevanja so pri tem vprašanju nekoliko večje kot pri prejšnjem – da tega znanja niso pridobili ali so ga pridobili zelo malo, navaja kar 94,1 % učiteljev, ki poučujejo do 5 let; 5,9 % učiteljev v tej kategoriji navaja, da so pridobili malo znanja, da so ga pridobili dovolj, pa ne meni nihče.

V drugih dveh kategorijah (5–10 in 10–15 let poučevanja) je delež učiteljev, ki menijo, da tega znanja niso pridobili ali so ga pridobili zelo malo, nekoliko manjši, vendar še vedno zelo visok, ok. 80 % (83,7 oz. 79,3 %); da so ga pridobili malo, meni v teh dveh skupinah nekaj nad 15 % učiteljev (15,1 oz. 16,3 %). Da so v dodiplomskem izobraževanju o didaktiki književnosti za delo z različnimi učenci pridobili dovolj znanja, navajajo samo učitelji z največ delovnimi izkušnjami (10–15 let), in sicer jih tako meni 5,7 %.

Podatka v odgovorih na obe vprašanji se ujemata – več znanja o razlikah med učenci in o didaktiki književnosti za delo z različnimi učenci navajajo učitelji z več leti poučevanja, delež pa je tudi pri teh zelo nizek (da so ga pridobili malo ali dovolj, jih pri obeh vprašanjih navaja le ok. 15 %). Odgovor morda ni najbolj logičen. Sklepati je mogoče, da so nanj vplivala znanja, ki so jih učitelji pridobili na izobraževanjih v sistemu stalnega strokovnega izpopolnjevanja po študiju. Učitelji se zlasti pri

osnovnošolskem pouku književnosti vsakodnevno srečujejo z učenci, med katerimi so velike razlike. Učiteljevo delo zaradi vseh razlik med učenci ni niti malo lahko in prav zaradi njih ne more poučevati vseh enako, saj bi se tako nekateri dolgočasili, drugi pa bi bili preobremenjeni.

Velike razlike med učenci so zagotovo dober razlog za temeljit razmislek tudi o izvajanju (notranje) individualizacije in diferenciacije v šolah. Raziskava o teh vprašanjih (Kerndl 2013) namreč kaže, da učitelji (po lastnih izjavah) »najpogosteje prilagajajo pouk književnosti učencem s posebnimi potrebami, redkeje nadarjenim, najmanj pa učencem, ki ne sodijo v nobeno od teh skupin« (prav tam: 272). Raziskava je pokazala tudi zanimive odgovore o neprilagajanju tako vsebin kot bralnih nalog glede na recepcijske zmožnosti učencev: da nikoli ne dobi drugačnih vprašanj o književnem besedilu, meni 70,5 % učencev, 69,6 % pa jih nikoli ne dobi drugačnih navodil za delo. 76,8 % učencev nikoli ne dobi drugačnega naslova za pisanje spisa (poustvarjanje oz. faza poglobljanja doživetja). 89,1 % učencev meni, da nikoli ne dobi drugačne domače naloge. (Prav tam.)

V raziskavi je ugotovljeno tudi, da se za nadarjene veliko postori zunaj pouka (dodatni pouk, sobotne šole za nadarjene, tabori za nadarjene, izbirni predmeti, raziskovalne naloge, interesne dejavnosti, priprave za udeležbo na tekmovanjih, npr. Cankarjevo tekmovanje), manj pa pri samem pouku.

2.4 Znanje s področja didaktike o sodobnih metodah in oblikah poučevanja in učenja

		Znanje, pridobljeno med dodiplomskim šolanjem: didaktika – sodobne metode in oblike pouka književnosti (f, f %)				Skupaj (f, f %)
		nič	zelo malo	malo	dovolj	
Koliko let poučujete?	0–5 let	1	7	22	4	34
		2,9 %	20,6 %	64,7 %	11,8 %	100,0 %
	5–10 let	2	18	22	7	49
		4,1 %	36,7 %	44,9 %	14,3 %	100,0 %
	10–15 let	3	28	17	5	53
		5,7 %	52,8 %	32,1 %	9,4 %	100,0 %

Tabela 4: Znanje, pridobljeno med dodiplomskim šolanjem: didaktika – sodobne metode in oblike pouka književnosti

Za razliko od prejšnjih dveh vprašanj je malo učiteljev, ki navajajo, da v dodiplomskem študiju niso dobili nobenega znanja o metodah in oblikah poučevanja književnosti – le 4,4 %. Najpogosteje so navedli, da so dobili malo ali zelo malo znanja (skupaj ok. 84 %); med številom let poučevanja so razlike majhne (v kategoriji do 5 let

poučevanja tako meni 85,3 % učiteljev, 5–10 let poučevanja 81,6 % in 10–15 let 84,9 % učiteljev).

Več učiteljev kot pri prejšnjih dveh vprašanih navaja tudi, da so o sodobnih metodah in oblikah pouka v dodiplomskem šolanju dobili dovolj znanja, delež je kljub temu nizek (ok. 12 %), razlike glede na število let poučevanja so majhne (največ, 14,3 %, pri učiteljih, ki poučujejo 5–10 let).

Pod *sodobnimi metodami* pojmujejo t. i. aktivne metode – to so metode, pri katerih učenci bolj ali manj aktivno sodelujejo pri vseh fazah pouka, torej metode, ki zahtevajo predvsem aktivnost učencev. Pouk književnosti, ki terja dejavnega učenca, je problemsko ustvarjalni (gl. Žbogar 2013: 93–111), vendar ga osnovnošolski učitelji zelo redko uporabljajo (Kerndl 2013: 295). Tudi samostojnega interpretiranja književnega besedila učenci ne bodo zmogli, če jih bo učitelj ves čas »zalagal« z izdelanimi (svojimi) razlagami oziroma interpretacijami književnega besedila. Samostojno interpretiranje zahteva samostojen dialog učenca z besedilom, primerjavo in analizo različnih perspektiv ter kritično vrednotenje.

Problematika metod je večplastna. Nujno jo je povezati tudi z zahtevnostjo bralnih nalog oz. učiteljevim znanjem o taksonomskih ravneh zahtevnosti bralnih nalog (ali taksonomskih ravneh zahtevnosti cilja), pri čemer se Saksida (2014) med drugim tudi sprašuje, kako oblikovati metode, ki bodo same po sebi zahtevale vztrajanje pri izpolnitvi bralne naloge, oz. kako zagotoviti prepletanje različnih ravni njenih ciljev – od uporabe znanja, razumevanja, sklepanja vse do ustvarjalnega pristopa h književnemu problemu ter poznavanja in razumevanja književnega konteksta. Njegovo razmišljanje se navezuje na pridobljeno znanje diplomantov o taksonomskih ravneh bralnih nalog. Kakšno mnenje imajo o tem učitelji, je prikazano v tabeli 5.

2.5 Znanje o taksonomskih ravneh znanja in sestavljanju preizkusov znanja iz književnosti

		Znanje, pridobljeno med dodiplomskim šolanjem: taksonomske ravni znanja in sestavljanje preizkusov znanja iz književnosti (f, f %)				
		nič	zelo malo	malo	dovolj	Skupaj (f, f %)
Koliko let poučujete?	0–5 let	10	12	6	6	34
		29,4 %	35,3 %	17,6 %	17,6 %	100,0 %
	5–10 let	21	16	9	2	48
		43,8 %	33,3 %	18,8 %	4,2 %	100,0 %
	10–15 let	26	13	12	2	53
		49,1 %	24,5 %	22,6 %	3,8 %	100,0 %

Tabela 5: Znanje o taksonomskih ravneh znanja in sestavljanju preizkusov znanja iz književnosti

Pri tem vprašanju so razlike med učitelji glede na število let poučevanja večje – da o taksonomskih ravneh znanja in sestavljanju preizkusov znanja niso dobili nobenega znanja, navaja več učiteljev z več leti poučevanja (49,1 oz. 43,4 %) in najmanj učiteljev z do 5 leti poučevanja (29,4 %).

Največ učiteljev tudi pri tem vprašanju navaja, da so dobili malo ali zelo malo znanja (z 10–15 leti izkušenj s poučevanjem 47,1 %, s 5–10 leti 52,1 %, z do 5 leti 52,9 %).

Da so dobili dovolj znanja, tudi pri tem vprašanju navaja največ učiteljev z do 5 leti poučevanja – 17,6 %, tudi ta delež je razmeroma nizek, je pa precej višji od drugih dveh kategorij (4,2 oz. 3,8 %).

Podatki o odgovorih na ti dve vprašanji kažejo, da so v dodiplomskem šolanju več znanja iz didaktike književnosti (metode in oblike dela) in iz taksonomskih ravni znanja pridobili učitelji, ki poučujejo do 5 let, delež tistih, ki menijo, da so ga pridobili dovolj, pa je tudi tukaj nizek – 11,8 oz. 17,6 %.

Opazovanje književnega besedila učitelj usmerja z navodili za delo in vprašanji o besedilu, le-ta pa oblikuje glede na recepcijsko zmožnost učenca in taksonomsko raven cilja. Praksa (in rezultati NPZ ter PISE) kaže na to, da učenci pri pouku književnosti rešujejo nezahtevne ali premalo zahtevne bralne naloge in premalokrat samostojno razmišljujoče in kritično opazujejo književno besedilo, nihče pa ne more razviti zmožnosti, če aktivnosti, za katero naj bi se usposobil (samostojno empatično razumevanje, kritično presojanje in vrednotenje prebranega književnega besedila ter pisanje o njem), ne izvaja sam. Ker je recepcijska zmožnost vrsta zmožnosti, velja, »da je mogoče dosega napredek le z metodo čim pogostejšega izvajanja same aktivnosti« (Kordigel 2008: 26) in z dovolj zahtevnimi bralnimi nalogami. Bralne naloge naj bi bile oblikovane vsaj na naslednjih ravneh, ki se med seboj povezujejo in ne izključujejo (Saksida 2014):⁴

- priklic besedilnih informacij (npr. povzemanje vsebine prebranega: bistvenih dogodkov, oznak oseb, časovno-prostorskih besedilnih podatkov),
- razumevanje s sklepanjem (razumevanje prebranega na podlagi povezovanja podatkov iz besedila – zahtevno je predvsem razumevanje njegove teme) in
- vrednotenje besedila (osebno, medbesedilno ali problemsko vrednotenje z utemeljevanjem prepričljivosti besedila).

Vključevanje zahtevnih bralnih nalog, ki razvijajo kritično vrednotenje, ustvarjalnost in inovativnost, še ni prevladujoča praksa, kar dokazujeta že omenjeni raziskavi. B. Krakar Vogel (2014) pa dodaja še en razlog za slabše rezultate naših učencev, in sicer je ta v ne dovolj intenzivni rabi didaktičnega instrumentarija v berilih, v katerem

⁴ Žbogar (2013: 55–58) navaja faze učenja z(a) razumevanje(m), ki spodbujajo razvijanje literarne zmožnosti, in sicer osredotočenje in iskanje eksplicitno navedenih informacij, izpeljava nezapletenega (očitnega) sklepa, interpretacija in integracija idej (informacij), raziskovanje in vrednotenje vsebine, jezika in elementov besedila.

so sicer naloge s podobno zahtevnostjo kot v testih PISE. Poudarja tudi, naj se te naloge ne rešujejo samo frontalno, temveč tudi v skupinah in večkrat samostojno doma.

Pri pouku književnosti je treba poudarjati kulturo visokih pričakovanj (uresničevati zahtevnejše cilje – globlje razumevanje prebranega), kar nam omogoča globinska (kvalitativna) diferenciacija. Pri globinski diferenciaciji se učitelj vpraša, ali naj vsi učenci dosežejo isto globino razumevanja književnega besedila, kar je ob vseh razlikah med učenci (nadarjenost, interes, literarnovedno in literarnozgodovinsko predznanje, medbesedilne izkušnje, horizont pričakovanj, primanjkljaji na različnih področjih itd.) pravzaprav nemogoče. Zato globino razumevanja prebranega književnega besedila prilagaja individualnim bralnim/recepcijskim zmožnostim učencev, saj se z globino večja zahtevnost pouka književnosti (npr. naloge, ki preverjajo pomenske prenose in druge posebnosti jezikovne rabe v besedilu, kritično branje besedila, opazovanje vloge posameznih vsebinskih in jezikovnih značilnosti besedila, povezovanje ugotovitev, presojanje, utemeljevanje in kritično vrednotenje besedila in subjektivnega branja s sklicevanjem na književno besedilo, samostojno tvorjenje t. i. strokovnih besedil o književnem besedilu – naloge tvorjenja, razlagalni spisi). Boljši bralci naj bi tako delali ne samo z daljšimi besedili (kvantitativna diferenciacija), ampak tudi z zahtevnejšimi. Pri pouku torej ne smemo pozabiti na doseganje standardov znanj, še manj pa zniževati zahtevnosti, kot se trenutno zdi v našem osnovnošolskem prostoru.

2.6 Na katerem področju poučevanja se učitelji slovenščine čutijo najbolj kompetentni

		Na katerem področju poučevanja se čutite najbolj kompetentni? (f, f %)			Skupaj (f, f %)
		literarnostrokovna usposobljenost	splošna pedagoška usposobljenost	književnodidaktična usposobljenost	
Koliko let poučujete?	0–5 let	22	10	2	34
		64,7 %	29,4 %	5,9 %	100,0 %
	5–10 let	36	7	6	49
		73,5 %	14,3 %	12,2 %	100,0 %
	10–15 let	30	12	10	52
		57,7 %	23,1 %	19,2 %	100,0 %

Tabela 6: Na katerem področju poučevanja se učitelji čutijo najbolj kompetentni

Iz odgovorov učiteljev je razvidno, da se ne glede na število let poučevanja učitelji čutijo najbolj kompetentni na literarnostrokovnem področju, kar je glede na študijski program povsem pričakovano, najšibkejši pa so v književnodidaktični usposobljenosti. Zelo nepripravljeni na pouk s tega vidika se čutijo učitelji, ki imajo najmanj delovne dobe, oz. tisti, ki so nedolgo tega še študirali. Opaziti pa je tudi, da se z leti poučevanja ta kompetenca povečuje zaradi različnih usposabljanj učiteljev.

3 Zaključek

Iz odgovorov v anketi lahko zaključimo, da naši učitelji v času študija pridobijo dobro strokovno znanje s področja predmeta, ki ga poučujejo, zelo pa jim primanjkuje specialnodidaktičnih znanj oz. kompetenc.

Ob tem se moramo vprašati, ali didaktični predmeti na fakultetah s skopim številom ur res lahko pripomorejo k temu, da mladi učitelji ob svoji prvi službi ne bi bili šokirani nad realnostjo oz. potrebami in pričakovanji sodobnega pouka književnosti. Odgovor je zagotovo (ali še vedno) nikalen in kliče k nujnemu razmisleku o študijskih programih za učitelje slovenščine. Da pa so nekatere spremembe morda vendarle na poti, pove podatek, da lahko na slovenistiki in komparativistiki Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani od študijskega leta 2014/15 študenti zaključnega letnika bolonjskega magistrskega pedagoškega študija poslušajo obvezni izbirni predmet *Kompetence pri pouku književnosti*. Predmet skuša opisane strokovne vrzeli zapolniti (gl. Žbogar 2013).

Razkorak med potrebami šol in usposobljenostjo diplomantov vsekakor obstaja in se (pre)počasi zmanjšuje. Da bi ta razkorak hitreje zmanjšali, bi bilo dobro, da stopijo skupaj vse institucije, ki izobražujejo učitelje na dodiplomskem študiju, in tiste, ki skrbijo za njihovo profesionalno strokovno rast. S trajnim in konstantnim sodelovanjem Filozofske in Pedagoške fakultete ter Zavoda RS za šolstvo, ki pomeni vez med teorijo in prakso (svetovalci dnevno prisostvujejo pouku in sodelujejo z učitelji), bi bilo moč s skupnimi močmi dvigniti usposobljenost učiteljev za kakovosten sodoben pouk književnosti in s tem kakovost znanja naših učencev (tudi bralno oz. literarno pismenost).

Literatura

Day, Christopher, 1999: *Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.

Kerndl, Milena, 2013: *Diferenciacija in individualizacija pri pouku književnosti v tretjem triletju osnovne šole*. Doktorska disertacija. Maribor: Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru.

Kordigel Aberšek, Metka, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.

Krakar Vogel, Boža, 2014: Tesno branje kot dodatna podpora učencem z bralnimi težavami. *Slovenščina v šoli* 17/3–4. 117–122.

Saksida, Igor, 2014: Nadarjeni (kritični) bralci in njihovi (ambiciozni) mentorji pri bralnem dogodku. Juriševič, Mojca (ur.): *Spodbudno učno okolje: ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. 35–48.

Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije (Slavistična knjižnica 18).