

OPISOVALNA, RAZLAGALNA ALI RAZISKOVALNA GEOGRAFIJA V ŠOLI

Igor Lipovšek, prof. geog. in soc.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Poljanska 28,

SI – 1000 Ljubljana

e-naslov: igor.lipovsek@zrss.si

Izvleček

Članek povzema spremembe na področju slovenske šolske geografije v zadnjih 50 letih. Predstavlja poglede slovenskih in tujih avtorjev na pouk. Odpira dileme o tem, kakšen naj bi bil pouk geografije v prihodnje.

Ključne besede: učni načrt, pouk geografije, zmožnosti, znanje.

DESCRIPTIVE, EXPLANATIVE OR INVESTIGATIVE GEOGRAPHY IN SCHOOL

Abstract

The article is resuming changes in Slovene school-geography in last 50 years. It represents views of several authors on geography teaching and opens dilemmas about geography lessons in future.

Keywords: curriculum, geography lesson, competencies, knowledge.

1. Uvod

Žarišče pouka geografije se je v zadnjih 30 letih prestavilo. V predinformacijski dobi je veljalo, da je pouk geografije osredotočen na pridobivanje splošnih informacij o domovini, Evropi in svetu. Takšno gledanje se je ujemalo s konceptom humanističnega ideala splošne izobrazbe in tudi predmet je bil tako v osnovni kot v srednji šoli uvrščen v skupino tako imenovanih družboslovnih predmetov.

S svetovnimi spremembami na področju šolstva, ki sta jih povzročili planetarizacija in informatizacija, nekateri šolski predmeti izgubljajo svojo tradicionalno vlogo in pomen; prav vsi pa se premikajo od zgolj pridobivanja znanja k dinamičnemu težišču na preseku pridobivanja znanja, veščin in spretnosti ter sposobnosti za oblikovanje odnosov. Eno od temeljnih vodil pouka postaja vprašanje, katere zmožnosti bo učenec oziroma dijak razvil in katerih dejavnosti bo več.

Zato trenutek, ko je slovensko šolstvo ne le v sprotnem posodabljanju, ampak tudi v institucionalnem spreminjanju programov, terja razmislek, s kakšnim poukom geografije bomo učitelji odgovorili na izzive in potrebe sodobne šole in družbe.

2. Slovenska šolska geografija danes

Današnji učni načrti za geografijo v slovenski osnovni in srednjih šolah vsebinsko temeljijo na šolski reformi pred skoraj 50 leti in na izhodiščih, ki jih je za pouk geografije prinesla Unescova knjiga o pouku geografije. V njej je zapisano, da je smoter geografije znanstven opis pokrajin, preobraženih po človeku, in njihova razmestitev na zemlji (Brouillette 1971, 14). Že tam je poudarjeno, da je poleg vsebinskega znanja za pouk geografije pomembno razvijanje učenčevih sposobnosti opazovanja, pomnjenja in predstavljanja, presojanja in sklepanja ter oblikovanje geografskega mišljenja (ibidem, 16–19).

Vsebinsko so učni načrti za geografijo osnovnih šol enaki že 50 let: v 6. razredu osnovne šole matematična geografija in kartografija, v višjih razredih regionalna geografija Evrope, sveta in domovine; po osamosvojitvi je v zadnjem razredu vsebine Jugoslavije nadomestila Slovenija, kar je prispevalo k bolj podrobnemu, za nekatere učitelje celo prepodrobnemu obravnavanju nacionalne domovine.

Učni načrti za strokovne šole, v večini primerov 60–70 ur v programu, so do leta 1981 temeljili na gospodarski geografiji. Takrat so se poenotili z ostalimi srednješolskimi, ki so imeli 70 ur obče geografije. Po letu 1991 so vsebinska mešanica obče, regionalne in problemske geografije ter je usmerjena v navezavo na bodoči dijakov poklic.

Učni načrti za gimnazije so bili korenito spremenjeni leta 1981, ko je bilo ime »gimnazija« za desetletje ukinjeno. Njeno poslanstvo so prevzele splošne srednje šole, v katerih je pouku geografije ostal občegeografski temelj, ki se je v višjih letnikih nadgrajeval s problemskimi in izbranimi regionalnogeografskimi vsebinami ter geografijo Jugoslavije. Z restavriranjem gimnazije se je restavrirala tudi struktura pouka geografije v gimnaziji, ki je leta 1996 pridobila še nadgradnjo – maturo kot zunanji, državni izpit, ki ima tri obvezne predmete – slovenski jezik, tuji jezik in matematiko – ter dva izbirna, med katerimi dijaki najpogosteje izberejo geografijo. Vsebinska podoba učnega načrta za gimnazije je tradicionalna: obča geografija v 1. letniku ter geografija sveta, Evrope in Slovenije v višjih letnikih. Če dijak izbere geografijo za maturo, dodatno spoznava slovenske pokrajine in terensko raziskuje pokrajino. Ob obstoječo vsebinsko zgradbo gimnazijskega učnega načrta se šolska strokovna negeografska javnost pogosto obregne z mnenjem, da je v vsebinskem smislu predmet geografija samo ponovitev osnovnošolske geografije.

V okviru kurikularne prenove slovenskega šolstva leta 1998 so geografi v vsebinskem smislu zadržali konzervativno držo; didaktično so bile v učne načrte zapisane nove metode in pristopi ter dana večja teža dejavnosti učencev in dijakov. Priporočena je bila raba novih didaktičnih tehnologij. Poleg splošnih ciljev so bili zapisani tudi podrobni operativni cilji. Načela kurikularne prenove so zahtevala, da bi s cilji čim manj zapisovali konkretne vsebine ali kraje (npr. „učenec iz klimograma razloži elemente podnebja“ in ne „učenec iz klimograma razloži elemente podnebja Ria de Janeiro“), vendar je večina ciljev v UN za geografijo vsaj implicitno zapisana tako, da so vezani na konkretno vsebino in tako učitelju ni prepuščena prosta izbira vsebine, s katero bi lahko didaktično najbolj ustrezno ponazoril geografski pojav ali proces. Do leta 2008 so učni načrti imeli zapisan tudi seznam pojmov in geografskih imen, ki so ga nekateri učitelji uporabljali kot koristen okvir za obseg znanja in maturitetna komisija tudi za relevanten obseg terminologije na državnem preskusu, drugim učiteljem pa je bil s prek 700 gesli preobsežen in cokla, zaradi katere je bil pouk geografije bolj podoben učenju razumevanja terminologije.

Leta 2008 sprejeti posodobljeni učni načrti so nadgradnja ciljnih učnih načrtov; v njih so izraziteje zapisane zmožnosti, ki naj jih učeči dosežejo in predlagane tudi dejavnosti učenca, da bi te zmožnosti (kompetence) lažje dosegel. Na ta način je bil z učnimi načrti narejen preskok, ki zahteva tudi spremembo pogleda na pouk. Učni načrti, ki so imeli zapisane (samo) vsebine, so posredno sporočali, kaj mora učitelj razložiti oziroma odpredavati in kaj si morajo učenci zapomniti. Ciljni učni načrti so se obrnili k učencu in sporočali, kaj naj bi učitelj počel, da bi učenec vedel, razumel, pojasnil in naredil. Kompetenčni učni načrti s predlaganimi dejavnostmi učenca so še bolj usmerjeni na dijaka in njegovo (samostojno) delo. Prihodnji učni načrti za gimnazije bodo, tako kot učni načrti za srednje strokovne šole, ovrednoteni s kreditnimi točkami, kar v skrajnosti lahko pomeni, da bo učenec opravil gimnazijske obveznosti pri pouku predmeta geografija, ne da bi imel uro šolskega pouka geografije. Dovolj bo, če bo izdelal geografsko seminarsko ali raziskovalno nalogo, ki bo zahtevala 210 ur dela (toliko ur geografije je sedaj v gimnazijskem predmetniku) in z zagovorom te naloge dokazal, da dosega cilje učnega načrta geografije.

3. Slovenska šolska geografija v prihodnje

Dejstvo je, da v nobeni državi EU v šolskih predmetnikih ni toliko ur geografije kot pri nas; to velja tako na osnovnošolski kot na srednješolski ravni. Dejstvo je, da šolskih predmetov nihče več ne razume kot pomanjšan in poenostavljen prenos fakultetnih vsebin oz. dosežkov znanosti na šolsko raven. Zato že mednarodna listina o geografskem izobraževanju navaja tri vrste ciljev pouka geografije: poznavanje in razumevanje geografskih pojavov in procesov, pridobivanje geografskih spretnosti, vzgoja odnosov in vrednot (Kunaver 2005, 34–35). Na tej točki se listina povsem ujema s Priporočilom Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah (Borrell Fontelles 2006, 4–9), ki za temeljne cilje navaja, da mora učenec v šoli pridobiti:

- znanje,
- spretnost in veščino,
- odnos
- ter temeljne zmožnosti (kompetence):
- sporazumevanje v maternem jeziku,
- sporazumevanje v tujem jeziku,
- matematične, znanstvene in tehnološke kompetence,
- kulturno zavest in izražanje,
- samoiniciativnost in podjetnost,
- družbene in državljanske,
- digitalno pismenost,
- učenje učenja.

Če natančno preberemo, pomenijo takšni cilji odmik od zlasti v Srednji Evropi prevladujočega prepričanja, da je v osnovni šoli in gimnaziji najpomembnejše splošno izobraževanje, v poklicni in strokovni šoli pa praktično-delovno usposabljanje. Pri prvem tipu šol gre za posodobitev pojma »splošna izobrazba«; nadgraditev razsvetljensko-humanističnih ciljev izobrazbe; njihovo prilagoditev šoli in času 21. stoletja. V temeljnih zmožnostih je moč spoznati tako vse tisto, k čemur je stremela šola 20. stoletja kot zmožnosti, ki so jih prinesli demokratični, poslovni in tehnološki razvoj. Drugačen in za slovensko prakso nov način razmišljanja o vlogi slovenske šole in učitelja, prinašata predvsem dve zmožnosti: samoiniciativnost in učenje učenja. Obe poudarjata soodgovornost učenca za njegovo znanje in po tej plati učiteljevo razbremenitev; premik učitelja od spodbujevalca ter prinašalca in

prenašalca znanja v smeri organizatorja pouka; nekoga, ki omogoča učencu, da pridobiva znanje. Verjetno bo sprememba gledanja na vlogi učitelja in učenca prinesel tudi že zgoraj omenjeni kreditni sistem.

Tovrstna tako imenovana kompetenčna opredelitev znanja prinaša nekaj terminološke zmede v slovensko razumevanje pojma »znanje«. Nekateri ga razumejo zgolj kot poznavanje; kot v spomin uskladiščene podatke. Vendar se vse bolj uporablja gledanje, da gre za celoto védenja, poznavanja, razumevanja veščin spretnosti, odnosov in ravnanj; pogosto se uporabljajo tudi druge razvrstitve, v izobraževalnem okolju imenovane taksonomije, kjer je zaslediti delitev znanja na vsebinsko, procesno, odnosno in strateško ali delitev na informativno, formativno in socializacijsko; Gagnejeva taksonomija govori o pojmovnem, konceptualnem, proceduralnem in problemskem znanju. Vsem je ključno, da znanja ne pojmujejo kot nekaj statičnega, zapomnjenega in potem reproduciranega, ampak kot nekaj dinamičnega, aktivnega in uporabnega. V laični javnosti pogosto govorijo, da bi pouk moral temeljiti na treh v-jih (VVV): vsebinah, veščinah in vrednotah.

Tako kot se spreminja pogled na splošno vlogo izobraževanja, se spreminja tudi pogled na vlogo predmeta geografija v izobraževalnem sistemu. Večina sodobnih avtorjev se zavzema za kakovostni premik od učenja dejstev k učenju procesov in o procesih. Poudarjajo tudi pomembnost, da učenci spoznavajo in uporabljajo geografsko raziskovalno metodologijo. Zanimiva je misel, da je geografija brez terenskega dela kot znanost brez eksperimenta (Bailey 1996, 165). Pouk geografije mora poleg znanja in razumevanja geografskih pojavov in procesov omogočiti, da bi bili učenci sposobni interpretirati in uporabiti znanje in procese vrednotiti. Da bodo učenci navedenega sposobni, morajo obvladati kartografske, grafične, statistične, raziskovalne, informacijske in komunikacijske veščine ter uporabljati in obdelovati podatke in števila (Cook 2000, 642).

Sodobni učbeniki za pouk geografije imajo posebna poglavja o veščinah in tehnikah geografskega raziskovanja, pri čemer ne gre samo za geografske preiskovalne metode kot so delo z zemljevidi in drugimi viri (terenske skice, anketiranje, ...), delo z grafi in statističnimi podatki, ampak tudi za postavljanje hipotez in njihovo vrednotenje oziroma izločanje (Prosser 2003). Napotkov katere vsebine poučevati ali katere tematike obravnavati je v priročnikih za poučevanje geografije vse manj – prepuščajo jih presoji učitelja, da jih izbere glede na aktualnost, časovne okoliščine, usmeritev šole, zahteve učencev, lastno nagnjenje in podobno. Gershmelu so ključni štirje nosilni vsebinski elementi geografskega pouka: lokacija, kraj, zveza, regija (Gersmehl 2005, 58). Temeljne se mu zdijo geografske veščine: postavljati geografska vprašanja, zbirati geografske informacije, organizirati geografske informacije, prikazati oziroma predstaviti geografske informacije, odgovoriti na geografska vprašanja (ibidem, 97). Pouk geografije bi po njegovem moral razvijati trinajst vidikov geografskega mišljenja:

- določitev položaja oz. lokacije – kje je;
- opis okoliščin na lokaciji – kaj je;
- odkrivanje zvez z drugimi lokacijami – kako je povezan;
- primerjava lokacij – kako je ta prostor podoben oziroma drugačen;
- določanje območja vpliva – kako daleč od pojava je njegov vpliv pomemben;
- omejiti območje ali podoben prostor – katera sosednja območja so podobna temu;
- opisati ozemlje med območjema – katere lastnosti ima prehodno ozemlje med območjema;
- poiskati ustrezno danemu območju – katero oddaljeno območje je podobno temu;
- dognati prostorski vzorec – ali obstajajo skupki, vezi, tendence, grozdi ali drugi izraziti vzorci;

- primerjati prostorske vzorce – ali so prostorski vzorci podobni;
- razločiti pravilo od izjem – kje so območja, ki imajo več ali manj od tega, kar smo pričakovali;
- analizirati časovne spremembe v vzorcu – kako se pojav širi oz. spreminja;
- ugotoviti prostorsko zakonitost – ali so območja povezana z enim ali več medsebojnimi procesi (ibidem, 99).

Slovenski učitelji geografije pri tovrstnih usmeritvah pogrešajo vsebinsko znanje oziroma poznavanje nekaterih podatkov, brez katerih je spremljanje in ugotavljanje geografskih elementov, dimenzij in procesov oteženo. Zato nekateri avtorji predlagajo, naj bi vsak učenec na pamet poznal nekaj podatkov, sidrnih mest ali Arhimedovih opornih točk, s katerimi bi lahko osmišljal druge podatke. Tako ima britanski učni načrt zapisanih 120 zemljepisnih imen, pojmov, pojavov in definicij, ki naj bi jih dijak poznal na pamet. Gersmehl predlaga po pet geografskih širin mest, razdalj oz. dolžin, površin, števil prebivalcev, BDP, relativnih števil (gostota poselitve, rast prebivalstva, ...), odstotkov (vlažnost, nezaposlenost), trendov (pridelek žita, ...) in podatkov o temperaturah in padavinah, ki bi jih moral vsak dijak (po)znati (ibidem, 163).

Slovenski geografi nimamo izdelane celostne strategije o pouku geografije. Dobro je teoretično in praktično obdelan (mikro)didaktični vidik geografije in dobro je obdelan vsebinski nabor geografskih tem in vsebin, ki bi jih bilo treba obravnavati pri pouku geografije. Veljavni učni načrti odražajo politični kompromis med pogosto nasprotujočimi si željami učiteljev, zahtevami šolske oblasti, pričakovanji založnikov, potrebami učencev, dognanji geografske stroke, umestitvijo v šolski predmetnik in taktiko, da bi bili všečni laični javnosti.

Strokovno-vsebinskega poslanstva geografije sta se na Slovenskem lotila Marijan M. Klemenčič in Vladimir Drozg (Klemenčič in Drozg 2005). Izpostavljata tradicionalna geografska vprašanja: *kaj, kje, kako* ter jim dodajata obvezni *zakaj*. Strneta ga v stavek, da morajo geografi znati odgovoriti na preprosto vprašanje: »Zakaj so stvari tam, kjer so?« (ibidem, 60). V šolsko geografijo po njunem mnenju sodi tudi razumevanje organiziranosti pokrajine oz. njen ustroj in obvladovanje metod za spoznavanje pokrajine. Zagovarjata interdisciplinarnost in dva premika: od deskriptivnosti k empiričnosti pouka geografije in od regionalistične paradigme k prostorski paradigmi pouka.

Preglednica 1: Nekateri razločki med regionalistično in prostorsko paradigmo geografije.

Regionalistična paradigma	Prostorska paradigma
Koncept: človek – narava	Koncept: prostor – čas
Enotnost geografije, naravna in družbena geografija sta združeni	Razčlenitev, dezintegracija geografije na posamezne veje, specializacija
Regija je preplet naravnih in družbenih elementov na območju	Regija je območje, ki se po (nekaterih) značilnostih loči od sosednjega
Opredeljevanje in spoznavanje regij prek odnosa med naravo in človekom	Spoznavanje prostorskih značilnosti elementov, ki sestavljajo pokrajino
Regionalna usmerjenost	Vsebinska usmerjenost
Geografija preučuje vzročno-posledične zveze med naravo in družbo	Geografija preučuje ureditev in diferenciranost prostora, ki je posledica pojavnih oblik in spreminjanja elementov, ki sestavljajo pokrajino
Odkrivanje individualnosti regij – izrazita »prostorskost«	Ugotavljanje prostorskih vplivov človekovega delovanja

Vir: Drozg 2005, 81.

Z didaktičnega vidika kot načelo »od lažjega k težjemu« je ilustrativen prikaz razvoja geografije od antike do danes. V začetku je bila njena naloga ugotavljati lege in obrise, nato razpoznavanje in opis krajev, kasneje preučevanje razmestitve pokrajinskih elementov, nato preučevanje odnosov med naravo in človekom, v 19. stoletju preučevanje celostnosti zemeljskega površja in sredi 20. stoletja preučevanje podobe in organizacije zemeljskega površja. Klemenčič in Drozg se ne izogneta niti problematiki regionalizacije in regij, ki postanejo težava, če jih dojemamo kot cilj in ne kot sredstvo.

Slovenski učitelji imajo občutek, da je poučevanje čedalje bolj zapleteno, težko in nepredvidljivo ter da vsakokratni novi učni načrti prinašajo več zmede kot pa urejenosti in predvidljivosti. Vajenim prostorske in vsebinske sistematičnosti se zdijo problemski pouk, študij izbranih primerov, interdisciplinarni timski pouk učiteljev in podobne novosti motnja tako v organiziranosti učnih vsebin kot v možnosti trdnega načrtovanja. Ob tem morda spregledajo, da sodobna informacijska sredstva omogočajo učencem pridobivanje znanja tudi na druge, obšolske ali izvenšolske načine. Zato šola težko podaja učencu zaključene podobe vzorcev in organiziranih sistemov; njen cilj postaja, da se učenec nauči sistemizirati in organizirati pridobljeno znanje.

Preglednica 2: Nekatere spremembe v pouku geografije.

Leto Element	1950	1970	1990	2010
Osrednje učne teme*	spoznavanje Zemlje	analiziranje virov in vrednotenje Zemlje	zavedanje ogroženosti in varovanja okolja	trajnostni razvoj in preživetje človeštva
Učni načrt	vsebinski	vsebinski	ciljni	kompetenčni
Učna tehnologija	zemljevidi, atlas, učbenik, čitanka, diaproyektor, kinoprojektor, episkop, ciklograf, ciklostil	učbenik z delovnim zvezkom, grafoskopske prosojnice, fotokopirni stroj	več istovrstnih učbenikov, računalnik, medmrežje, LCD-projektor, tiskalnik, večpredstavnost	spletna učilnica, elektronska tabla GIS GPS
Didaktični pristop	frontalni pouk, razlaga, razgovor	diskusija, skupinsko delo, projektno delo, medpredmetno sodelovanje oz. interdisciplinarnost	terensko delo, delo z viri, diferenciacija, standardizacija znanja, zunanje preverjanje, izbirni predmeti,	na učenca, ki prevzema soodgovornost za uspeh, osredotočen kurikulum, individualizacija pouka, novi predmeti s poudarkom na spretnostih in veščinah

Vir: Kolenc-Kolnik in Resnik- Planinc 2006.

4. Zaključek

Če bo geografija želela zadržati v slovenskem šolskem sistemu število ur, bo morala svoji tradicionalni ponudbi znanja dodati nekaj novega. Čeprav je na zadovoljstvo geografov na maturi geografija najpogostejše izbrani neobvezni predmet – skoraj polovica od vseh dijakov jo izbere – bo treba razmisliti, ali se obstoječi način, ko maturitetni preskus sestavljata zunanji test, ki prinaša 4/5 končne ocene, in notranja ocena, ki jo dijak pridobi s šestimi terenskimi vajami in ekskurzijo, ni izčrpal. Tudi fakultete bodo morale povedati ali je obstoječa matura

ustrezen selekcijski mehanizem. In v javnosti bo potrebna razprava o tem ali maturitetno spričevalo jamči za strokovno in življenjsko zrelost dijaka.

Prva novost bi morala biti poučevanje o možnostih uporabe planetarne navigacije GPS. Gre za večino, ki postaja uporabna in vse bolj običajna, aparati oziroma tehnologija pa dostopna slehernemu učencu. Druga, strokovno še pomembnejša, je geografski informacijski sistem – GIS. Pri njem gre tako za spoznavanje možnosti za pridobivanje, zbiranje, izbiranje in vrednotenje ter interpretacijo prostorskih podatkov, ki jih prejemamo v digitalni obliki, ampak tudi za sposobnost učenca, da bo tovrstne podatke uporabil za vrednotenje prostora oziroma pokrajine ter da jih bo sposoben tudi sam določiti, zapisati in sporočiti drugim.

Pomemben bo premik k večji vsebinski izbirtosti tako za učitelja kot za učence. Če v osnovni šoli še zdrži argument geografske regionalne sistematičnosti, je v gimnaziji ponavljanje istega modela potrebno kritično analizirati, ga ovrednotiti in razmisliti o pouku geografije, ki je značilen za večino držav Evropske unije, ki bi vseboval več študija primerov ter strokovno omejitev in s tem poglobitev.

Pouku geografije bo treba pridati raziskovalni element. Vse zadnje desetletje je v okviru gibanja Znanost mladini čedalje manj raziskovalnih nalog učencev in dijakov, ki bi se lotevale geografske problematike. Raziskovalni element je pomemben tudi zaradi tega, ker gre za večino, ki je nadpredmetna oziroma medpredmetna in jo je moč razvijati na različnih vsebinah. Raziskovanje geografskih vsebin je za učence zelo primerno, ker gre za preplet družbenih in naravnih pojavov in procesov, poleg tega pa je raziskovalni predmet geografije – pokrajina – dostopen, viden, tako konkreten kot abstrakten, merljiv, zanj obstaja veliko dosegljivih raznovrstnih podatkov in je zato zelo interpretabilen. Tega so se zavedali tudi sestavljavci posodobljenega učnega načrta, saj sta imela stara UN iz leta 1998, raziskovanje omenjeno po štirikrat. Posodobljena učna načrta iz leta 2008, ki se zaradi zapisanih predlaganih dejavnosti za učence/dijake resda metodološko razlikujeta, raziskovanje omenjata osnovnošolski 23 krat in srednješolski 38 krat.

Spreminja se tudi vloga učitelja. Učenci niso več pripravljeni dolgo časa samo poslušati. Zato se predavateljska vloga učitelja umika vlogi organizatorja pouka. Tudi vloga vnaprejšnjega razlagalca se umika vlogi razlagalca na zahtevo učencev. Vloga postavljalca shem in sistemov se umika vlogi pomočnika učencu, da bo znal sam shematizirati ugotovljeno in na koncu didaktičnega procesa sistemizirati znanje. Zato se bo tudi klasično šolsko vprašanje, katera je „*prava*“ regionalizacija (Slovenije), moralo umakniti geografskemu vprašanju, ali učenec zna ali ne zna regionalizirati oz. členiti pokrajino po različnih merilih.

Viri in literatura

- Artač, S. 1999: Reka: priročnik za terensko delo. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bailey, P. 1996: Geography Teachers' Handbook. Sheffield. The Geographical Association.
- Bevc Malajner, V. 1997: Pouk geografije v učilnici v naravi. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Borrell Fontelles, J.: Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah Uradni list EU, L394/10, 30. 12. 2006. Medmrežje: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SL:PDF> (28. 9. 2008).

- Brinovec, S. 2004: Kako poučevati geografijo. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brouillette, B. 1971: Pouk geografije. Ljubljana. Mladinska knjiga.
- Cook, I. 2000: Geography in Focus. Ormskirk. Causeway press.
- Dobovičnik, A. 2008: Z igro do znanja in veščin. Ljubljana. Geografija v šoli, 17, 2, str. 40–43.
- Gersmehl, P. 2005: Teaching Geography. New York. The Guilford Press.
- Klemenčič, M. in Drozg, V. 2005: Geografija – njeno poslanstvo in pomen. Slovenska šolska geografija s pogledom v prihodnost. Ljubljana. DZS, str. 57–84.
- Kolenc-Kolnik, K. in Resnik-Planinc, T. 2006: Izobraževalno poslanstvo geografije. Šolsko polje-XVII/5–6.
- Krevs, M. 2002: Geoinformatika in aplikativna geografija. Drugi Melikovi geografski dnevi. Ljubljana. Filozofska fakulteta. Oddelek za geografijo.
- Kunaver, J. 2005: Slovenska šolska geografija s pogledom v prihodnost. Ljubljana. DZS.
- Prosser, R. 2003: AZ Geography. London. Collins.
- Skorupan, M. 2005: Izdelava reliefnega zemljevida s pomočjo računalnika. Geografija v šoli 1. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

DESCRIPTIVE, EXPLANATIVE OR INVESTIGATIVE GEOGRAPHY IN SCHOOL

Summary

The goal of geography has changed. 30 years ago it was collecting of information about native country, Europe and World. In many countries Geography lost its position in curriculum; in some even disappeared. In Slovenia geography keeps the position of important school-subject. Slovene geography does not fit very well in new paradigm of curriculum where skills and not only contents are important. There are many foreign experiences and also investigations in Slovene geography how to cope new challenges in geography teaching. Purposes are open curriculum, case study, researches, incorporation of GIS, new role of teacher.